

O REALISMO SOCIAL DE MICHAEL YOUNG E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS E APROXIMAÇÕES NA DEFINIÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

MICHAEL YOUNG'S SOCIAL REALISM AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: PERSPECTIVES AND APPROXIMATIONS IN DEFINING SCHOOL KNOWLEDGE

EL REALISMO SOCIAL DE MICHAEL YOUNG Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS Y APROXIMACIONES EN LA DEFINICIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

*Julia Malanchen

Resumo: Este trabalho tem como foco os estudos sobre o currículo e o conhecimento. Propomos apresentar a contribuição de Michael Young, importante sociólogo britânico, para os estudos curriculares e realizar a exposição de alguns elementos de sua teoria, o realismo social. Em nossa pesquisa, levantamos que os estudos de Young trazem importantes contribuições para pensarmos o currículo, e o contexto escolar, enquanto lugar de acesso ao conhecimento científico, complementando, deste modo, as ideias que autores da pedagogia histórico-crítica tem defendido no Brasil. Nesta direção o artigo está assim organizado: no primeiro item expomos as primeiras ideias e concepção sobre conhecimento e currículo, de Michael Young, na década de 1970. Na sequência expomos a mudança do sociólogo britânico na forma de abordar o conhecimento a partir dos anos de 1990 e o que representa o princípio curricular denominado por ele de *conhecimento poderoso*. Finalizamos demonstrando algumas aproximações que em nosso entendimento existem entre o pensamento de Young sobre conhecimento escolar com as ideias defendidas por autores da pedagogia histórico-crítica, principalmente no que se refere a defesa da objetividade como definidora de qual conhecimento deve fazer parte do currículo escolar. O estudo é orientado a partir de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura dos principais trabalhos de Young e dos intelectuais da teoria histórico-crítica

Palavras-chaves: realismo social. pedagogia histórico-crítica. currículo escolar. conhecimento poderoso. conhecimento clássico.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco os estudos sobre o currículo e o conhecimento. Propomos apresentar a contribuição de Michael Young, importante sociólogo da educação britânico, para os estudos curriculares e realizar uma exposição dos principais elementos de sua teoria, o realismo social, que se aproximam dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

Em relação a temática deste trabalho, destacamos que no Brasil após a década de 1990, o campo da educação foi marcado por diversas reformas encaminhadas pelo Estado, sendo que foram bastante discutidos e modificados principalmente os documentos e orientações que direcionam as questões curriculares na educação brasileira. Estas modificações foram assentadas em uma concepção de ser humano, educação, conteúdos que as mudanças do mercado desencadearam. Desde então, a discussão em torno do currículo assume cada vez

* Doutorado em Educação Escolar (FCLAr /UNESP/SP). Docente de graduação e Programa de Pós-graduação (UNIOESTE/PR). E-mail: julia_malanchen@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0921-0699.

⌘nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.95-134, Set./Dez., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.5825.

mais lugar de destaque no pensamento pedagógico contemporâneo, que resultaram inclusive com a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada pelo ministro da Educação, do governo interino de Michel Temer, em 20 de dezembro de 2017.

No Brasil, os atuais estudos voltados para o currículo, refletem a incorporação de elementos e categorias do pensamento pós-moderno, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, dos estudos culturais, bem como dos estudos que enfocam gênero e raça.

Autores que realizam a crítica à ideologia pós-moderna e ao que ela expressa, afirmam que o mesmo, representa um recuo, marcado pelo relativismo científico, cultural e social, na medida em que contesta a razão, a ciência, o sujeito, a objetividade, a perspectiva de totalidade, entre outros. (SAVIANI, 2003b, DUARTE, 2010 e MORAES, 2003).

Em oposição ao relativismo e a crítica a verdade e a ciência, encontramos em autores como Duarte, Saviani e Young, a defesa da valorização de um currículo pautado no conhecimento objetivo (Saviani) e conhecimento poderoso (Young), que valorizam a objetividade científica e histórica dos conteúdos que devem ser transmitidos na escola.

Por acreditar que questões acerca do currículo e do conhecimento precisam ser debatidas, aprofundamos nossos estudos nessa temática e no espaço desse artigo propomos a seguinte organização: no primeiro item expomos as primeiras ideias e concepção de Young sobre conhecimento e currículo na década de 1970. Na sequência expomos a mudança do sociólogo britânico na forma de abordar o conhecimento a partir dos anos de 1990 e o que representa o princípio curricular denominado por ele de *conhecimento poderoso*. Finalizamos demonstrando algumas aproximações entre o pensamento de Young sobre conhecimento e currículo com as ideias defendidas por autores da pedagogia histórico-crítica.

2 AS PRIMEIRAS IDEIAS SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO DE MICHAEL YOUNG

A partir de diversos movimentos sociais e culturais que emergiram mundialmente na década 1960 (especificamente a partir de 1968), foram desenvolvidas as primeiras teorias contestando e que se opuseram ao pensamento e a estrutura educacional tecnicista e neutra, em específico, aqui, o currículo e suas teorias.

As teorias do currículo consideradas críticas, no campo das teorias curriculares, preocupavam-se com questões tais como: a desigualdade e a justiça social, e com o papel reprodutor da escola, a qual, afirmavam, estava afinada aos interesses da ideologia dominante. Os autores estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise crítica, o que efetivamente o currículo colocava em prática.

Entre os estudiosos do campo curricular Michael Young (1971; 2016) tem destaque, por ser um dos primeiros a apresentar inquietações com o estudo e a análise do currículo, preocupação permanente ao longo de toda sua trajetória de pesquisa. Ao publicar a obra *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*¹ (1971), resultado de produções de vários autores que eram integrantes do Movimento chamado de Nova Sociologia da Educação (NSE), Young marca o início de uma oposição à concepção das teorias curriculares da época, que tinham o foco nos métodos e técnicas para a organização do currículo, desprezando os conteúdos e a seleção do que se ensinava. Moreira e Silva (2002, p.19-20) consideram que a:

[...] NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. O grande marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971). [...] foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos.

Young (2000) rompe com a tradição das investigações sociológicas da educação ao estabelecer uma nova referência que são o currículo e os processos pedagógicos:

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*. (YOUNG, 2000, p. 63, grifo do autor).

Nesta primeira obra, Young tem por interesse explicar como as questões de poder, ideologia e controle social relacionava-se com os processos de seleção e organização do currículo escolar. Seu foco foi o de investigar como esta seleção de conhecimento contribuía para a manutenção das desigualdades. Em entrevista atual, Young explica que:

Como sociólogo, quando comecei a pensar sobre o currículo, eu queria ver quais teorias sociais eu poderia trazer para essa discussão. Em meu primeiro livro, *Knowledge and Control*, publicado em 1971, o primeiro capítulo, logo depois da introdução, consiste num artigo intitulado “O currículo e a organização social do conhecimento”. Basicamente, eu entendia o currículo como um conjunto de relações de poder. Isso era importante, porque, se fosse possível entender o currículo assim, então seria possível mudá-lo. Era uma resposta, uma reação à ideia de que o currículo era algo fixo e de que todo mundo deveria se adaptar a ele. Eu queria expor a ideia de que, na verdade, o currículo é uma construção social, que reflete certos tipos de interesses, inclui algumas coisas e exclui outras, estratifica o conhecimento, valoriza algumas coisas em detrimento de outras, e que você pode explorar os diferentes interesses envolvidos em todo esse processo. Foi o que esse livro tentou fazer. (GALIAN & LOUZANO, 2014, p.115).

Com essa preocupação, Young, como principal expoente da NSE, introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para

¹Neste livro encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos. Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie, etc.

definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para direcionar essa definição. Então, de uma visão de currículo de maneira suposta neutra, que não problematizava as escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas definições, que declaradamente assumia o tom político da teoria do currículo.

A abordagem sociológica do conhecimento, que acabou por ficar associada àquilo que ficou conhecida como a “nova sociologia da educação” e a sua associação, não pôs em causa apenas a velha sociologia da educação, e a sua associação à tradição da investigação educacional orientada para o estudo das políticas; ela também questionou a base do conhecimento do currículo acadêmico liberal que tinha, desde há muito tempo, dominado as *grammar schools*, as escolas públicas e universidades. O radicalismo dessa abordagem sociológica foi bem visível na interpretação que fez do continuado insucesso escolar de uma grande percentagem dos alunos oriundos da classe trabalhadora. (YOUNG, 2010, p. 33).

Ao conjecturar sobre as questões que deveriam ser tratadas em uma teoria do currículo, Young (1971) esboça sua preocupação por meio da pergunta: “O que os alunos têm o direito de aprender na escola?”. O autor pondera que é uma questão complexa, que deve ser repetida a cada nova geração, pois compreende que o mundo está em constante mudança. Nesta primeira abordagem do currículo, Young (1971) enfatiza que educação e conhecimento são inseparáveis e o currículo é uma construção social. Assevera que nas sociedades modernas o propósito do currículo não é apenas transmitir o conhecimento acumulado, mas habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novos conhecimentos.

Lopes e Macedo, (2011, p. 29) destacam que:

Para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. [...] abre-se uma nova tradição nestes estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 29).

As autoras afirmam que Young questiona o conhecimento científico, dado como objetivo, defende um conhecimento condicionado e relativo, ou seja, sua postura era discutir o *status* de quem tem o poder de validar alguns saberes, em detrimento de outros. Young (1971) se contrapunha aos saberes científicos por compreender que sua hierarquia mantinha as desigualdades sociais. Desse modo, sua preocupação fundante era a articulação entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder.

Neste livro, Young (1971) fazia duas perguntas centrais e as respostas dariam conta de justificar suas hipóteses. A primeira era: que critérios são usados, em uma sociedade, para conferir diferentes valores a diferentes conhecimentos? A segunda questão: como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes com as particularidades da estratificação social? A partir disso, algumas conclusões são levantadas e admite-se que existem relações profundas entre conhecimento e estrutura de poder, currículo, estratificação do conhecimento, funções do conhecimento e variações sociais.

Tais elementos são materializados no cotidiano escolar e reproduzem a sociedade *status quo*. É importante uma avaliação e uma ação intencional nessas questões para que se aja uma diferença compassiva na produção do conhecimento. Young (1971) destaca a importância da sociologia para interpretar os instrumentos que difundem o conhecimento em uma dada sociedade, bem como seus critérios de escolha de conteúdos, o sociólogo se preocupa sempre em destacar a importância do papel do professor para pensar esses processos.

Deste modo, o autor fez com que fosse repensado o conhecimento escolar quando afirmou que ele é socialmente construído, e a função de educar é pautada por escolhas pedagógicas, em que são selecionados e organizados os conhecimentos disponíveis em um determinado momento.

Podemos então afirmar que é no quadro de identificação das relações de poder materializadas no currículo, de denúncia do silenciamento de muitas vozes na definição do que é relevante, em especial daquelas advindas da classe trabalhadoras, que Michael Young apresenta seu primeiro enfoque sobre o currículo.

Young (2010), nos últimos anos, ao se referir as suas primeiras ideias sobre currículo, destaca duas que considera verdadeiras: a primeira é de que educação e conhecimento são inseparáveis; e a segunda, que o conhecimento, e especificamente o currículo, não é dado, mas é uma construção social. O autor destaca dois argumentos construídos na década de 1970 sobre os quais se fundamentava a sua primeira abordagem: o primeiro deles é que a estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade; e o segundo é que a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino decide como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem.

Young (2010) ressalta quatro consequências desses dois argumentos. A primeira é que se considera que o que conta como conhecimento é socialmente construído e, portanto, é expressão das relações de poder na sociedade e na escola, o currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existentes. Outra consequência é que, se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode

haver nenhuma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento, qualquer conhecimento teria o mesmo valor. Uma terceira seria que os esforços para distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano seriam apenas meios que alguns grupos utilizam para legitimar suas perspectivas sobre o conhecimento e para mascarar as relações de poder que as sustentam.

E, no final, essa abordagem ofereceria uma base poderosa para criticar o currículo escolar e mesmo qualquer tipo de conhecimento especializado ou institucionalizado, já que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos (YOUNG, 2010, p. 10-11).

Em seus diversos artigos no final da década de 1990, Young, aponta para a mudança que ocorreu em sua forma de pensar o conhecimento e o currículo. O autor deixa isso claro em seu artigo publicado no ano 2000 *Bringing knowledge back in: a curriculum for lifelong learning*, o qual, faz parte do livro que foi lançado em 2008 *Bringing knowledge back in from social constructivism to social realism in the sociology of education*.

Sobre essa mudança na forma de abordar o conhecimento em Young, procuramos no próximo tópico apresentar o conceito *Powerful Knowledge*, ou ‘conhecimento poderoso’, definido pelo autor, para justificar qual conhecimento deve ser ensinado na escola às futuras gerações. Young (2010, p.86) propõe uma perspectiva *sociorrealista* sobre o conhecimento, derivada de suas leituras de trabalhos de Durkheim, Vygotsky e Bernstein.

3. O SOCIAL REALISMO E O CONHECIMENTO PODEROSO

A abordagem sociorrealista de conhecimento defendida por Young (2010) reconhece o caráter social do conhecimento como inseparável de sua epistemologia, porque a reconstrução e compreensão lógica da verdade é sempre uma interação com outros sujeitos. Essa forma de interpretar a produção e compreensão do conhecimento tem implicações importantes:

[...] - evitar os aspectos a-históricos, tidos como dados, do tradicionalismo neoconservador e a dependência de noções como as de relevância, experiência e centragem da aprendizagem no aprendente, quando se tomam as decisões sobre o currículo; - manter a autonomia do currículo relativamente ao instrumentalismo associado às exigências econômicas e políticas; - avaliar as propostas curriculares com base no equilíbrio existente entre objetivos como, por um lado, superação da exclusão social e o alargamento da participação e, por outro lado, os não menos importantes “interesses cognitivos” implicados na produção, aquisição e transmissão do conhecimento; - reorientar o debate sobre os padrões curriculares, afastando-o das tentativas de especificação de resultados da aprendizagem e alargamento da realização de testes e aproximando-o da identificação dos interesses cognitivos e da construção das necessárias comunidades especializadas, assim como das redes e códigos de prática que os possam suportar. (YOUNG, 2010, p.86).

Young (2010, p. 87) destaca esses elementos a partir de uma interpretação sociológica e por meio da abordagem sociorrealista do conhecimento, o que nos direcionam para além de todas as outras alternativas apresentadas até o momento, e trazem o “[...] conhecimento como uma concretização coletiva e historicamente localizada da produção humana”. Sendo uma teoria sociorrealista do conhecimento, essa proposta tem os seguintes fundamentos:

(i) Rejeita a perspectiva conservadora de que o conhecimento é um dado e que de algum modo é independente dos contextos sociais e históricos em que se desenvolve. (ii) Assume uma perspectiva sobre o conhecimento que o encara como algo que é produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares, e num mundo caracterizado por interesses antagônicos e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece que o conhecimento como tem propriedades emergentes que o levam para além da preservação dos interesses de grupos particulares. Por outras palavras, temos de estar preparados para falarmos a respeito de interesses cognitivos ou intelectuais e para defender a sua importância. (iii) Rejeita a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Considera a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o quotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação, embora a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar. (YOUNG, 2010, p.86).

A partir da definição de pontos fundamentais de uma teoria sociorrealista do currículo, o autor afirma que é importante entender se o conhecimento disponibilizado nos currículos escolares é um *conhecimento poderoso*, isto é, um conhecimento que possibilite que os alunos compreendam de forma coerente e articulada o mundo no qual vivem. É sobre a definição desse conceito que tratamos a seguir.

3.2 A definição de *conhecimento poderoso*

Young (2010) afirma que o currículo precisa ser entendido não somente como um instrumento para atingir objetivos, mas como elemento imprescindível para a existência das escolas. Um elemento importante que o autor destaca, é que o conhecimento escolar possui características que o distingue de outras formas de conhecimento: o currículo pode levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser o princípio norteador de um currículo. A estrutura do conhecimento cotidiano é planejada para relacionar-se com o particular e não fornece a base para quaisquer princípios que encaminham para a generalização de conceitos científicos. “Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas”. (YOUNG, 2007, p. 13).

O sociólogo relata que foi trabalhando com o movimento democrático na África do Sul, no início dos anos de 1990, que constatou que havia se equivocado em sua primeira

abordagem sobre currículo e que alguns de seus críticos anteriores – tal como Richard Pring (1972), em seu famoso artigo *Conhecimento fora de controle* – estavam certos.

Young ao retornar para a Inglaterra, enfrentou críticas acadêmicas ao seu primeiro trabalho, por isso retomou suas leituras de Durkheim, Bernstein e se apropriou de Vygotsky. Por meio dos estudos e da experiência na África do Sul, o autor inverteu os termos *poder* e *conhecimento*. Para ele se o conceito original *conhecimento dos poderosos* se tornasse um novo conceito de *conhecimento poderoso*, poderíamos ter as bases para fazer um conjunto de perguntas sobre o que é um currículo que leva a sério a ideia de *direito para todos*.

Com diversas preocupações, Young (2007) destaca que as escolas, ao organizar seu currículo, precisam refletir, a partir das seguintes discussões:

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. 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).

Nesta perspectiva, Young (2014, p. 194) avalia o conhecimento como central ao tratar dos documentos curriculares. O autor aponta para a necessidade de responder à indagação: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? Somadas a esta questão, outras são levantadas pelo autor: Como desenvolver currículos que ampliem e não somente reproduzam as oportunidades de aprendizagem? Qual conhecimento deveria compor o currículo?

O autor afirma que o conceito de *conhecimento poderoso* é um conceito sociológico e um *princípio curricular*. Destaca que o termo suscitou diversos debates no espaço acadêmico nos últimos anos, sendo defendido por alguns estudiosos e criticado por muitos outros.² Young afirma que não concebeu este conceito de maneira isolada, ele o fez num período que estava preocupado com a forma como o currículo estava sendo estudado, especificamente sob a identificação com as relações de poder. O autor explica que os teóricos do currículo, neste período, estavam estudando o currículo com uma abordagem que Young denominou de *conhecimento dos poderosos*. Esta abordagem demonstrava quem tomava as decisões, encaminhava e decidia sobre quais conteúdos seriam colocados no currículo. De outro modo, Young almejou chamar a atenção não somente para quem decidia sobre o currículo, mas para qual conhecimento estava sendo selecionado, e se esse conhecimento depois de assimilado pelos jovens seria poderoso para eles: “[...] em termos de como eles verão o mundo, como

² Ver o artigo: Young & Muller, 2013.

poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo”. (GALIAN & LOUZANO, 2014, p. 1118).

Mas o que realmente significa o conceito de conhecimento poderoso?

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento. (YOUNG, 2016, p. 33).

O sociólogo britânico, escreve que o conceito tem suas origens na história da disciplina em que atuou por 40 anos: a sociologia da educação. Explica que o conceito é uma nova maneira de entender sociologicamente o conhecimento, apesar de suas raízes antigas. Este princípio tem por objetivo enfatizar como a socialidade do conhecimento tem seu caráter objetivo e com isso não desliza para o relativismo epistemológico que tantas outras abordagens sociológicas do conhecimento adentraram. Young (2016, p.34) explica que:

Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos. Na Inglaterra, assim como em outros países, especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. Eles se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem.

Em um texto escrito com Johan Muller, o autor explica sobre os elementos que retomou da obra de Durkheim para pensar sobre o conhecimento poderoso:

A ideia de "conhecimento poderoso" tem uma dívida primária com o sociólogo francês Emile Durkheim, provavelmente o primeiro sociólogo da educação, e sua suposição de que não somos apenas seres "sociais". Somos seres diferenciados e classificados. Em particular, não só diferenciamos o nosso conhecimento do mundo do qual temos experiência, mas também nos diferenciamos dentro do conhecimento. Esse conhecimento é social para Durkheim porque significa que ele leva seus significados de nós como seres sociais de maneiras identificáveis e desafiáveis, mas de maneiras bem diferentes às associadas à nossa experiência e opiniões cotidianas. (YOUNG & MULLER, 2013, p. 230, tradução nossa).

Os autores justificam que diferenciam os tipos de conhecimentos porque, de maneira fundamental, nenhum conhecimento é igual. Fazem essa diferenciação epistemologicamente, moralmente e esteticamente de conhecimentos que são melhores que outros. Apontam conhecimentos que são ricos em possibilidades de generalizações e com isso ampliam a compreensão de mundo dos jovens. Os intelectuais afirmam que se entendermos que todo ser humano tem os mesmos direitos, todos devem ter acesso ao melhor conhecimento produzido até o momento pela humanidade. Seguindo as ideias de Durkheim, os autores afirmam:

A segunda lição que obtivemos de Durkheim é que, como todo progresso humano, as melhores formas de saber estão sempre associadas à especialização, à divisão intelectual do trabalho e à sua relação com a divisão social do trabalho e das ocupações. O conhecimento poderoso, portanto, é um conhecimento especializado, seja a teoria quântica ou os romances de Tolstoi, embora nem todo conhecimento especializado seja um conhecimento poderoso no sentido em que estamos usando o poder como indicam exemplos como a ciétiologia. Mas esses exemplos são fáceis, e é para lidar com casos mais difíceis que precisamos de um conjunto de critérios tão claro e rigoroso quanto possível para decidir qual conhecimento merece um lugar no currículo com base nesse argumento. (YOUNG & MULLER, 2013, p. 231, tradução nossa).

Para os autores, Durkheim oferece um relato sociológico de como o conhecimento se desenvolve e progride. Para Durkheim, as condições para o conhecimento ser confiável têm de ser *a priori* e não *a posteriori*, pois confiar no uso posterior do conhecimento abre as portas para o relativismo. A partir dessa compreensão o sociólogo analisou e criticou os pragmatistas de sua época: Willian James e John Dewey. Durkheim entendia que essas ideias da necessidade da verdade ser experienciada ou ser útil de forma imediata na vida das pessoas prejudica o desenvolvimento científico e as possibilidades de uma sociedade mais igualitária.

Existem duas vertentes do trabalho de Durkheim que são importantes para o nosso argumento sobre "conhecimento poderoso". O primeiro surge de sua crítica da ideia de Kant de que confiamos no conhecimento que é *a priori*. Isso significava para Kant que a base do conhecimento era "na mente" ou em algum domínio transcendental. Para Durkheim, os únicos fundamentos sólidos para o conhecimento eram aqueles enraizados na realidade e para ele a realidade era social. A segunda questão em que Durkheim se concentrou foi a especialização na estrutura ocupacional e no crescimento do conhecimento - tanto como aspectos das mudanças na divisão do trabalho. Isso levantou a questão que estava no cerne da sua sociologia e além do alcance deste trabalho: como as sociedades baseadas na especialização se mantêm unidas e não fragmentadas? Em suas obras posteriores, ele começou a explorar possíveis soluções através do papel da educação e do crescimento das profissões como "mediadores" do conhecimento especializado. (YOUNG & MULLER, 2013, p. 235, tradução nossa).

Para Young (2007), Durkheim lhe ensinou que o que a sociedade faz com o conhecimento não é somente influenciar com ideologias e interesses de classe, mas que existe a objetividade e fidedignidade do conhecimento. O autor apresenta o exemplo da Física: é uma construção social, mas esse conhecimento possui objetividade; esse conhecimento é o mais próximo que podemos chegar da verdade e das explicações do mundo natural.

As leituras que Young realizou, das obras de Vygotsky, o levaram a compreender que na teoria do psicólogo russo, existe uma diferenciação do conhecimento científico e do cotidiano, que nessa teoria do desenvolvimento humano, no período de pós-revolução russa, a intenção de Vygotsky era criar uma psicologia que contribuísse para entender e formar o novo homem soviético. Para isso, o psicólogo russo defendeu o direito e potencial igual para todos para desenvolver um pensamento conceitual em nível superior. Nessa afirmação, Vygotsky,

conforme Young e Muller (2013), defende a importância do papel da escola, do currículo e do professor bem preparado para realizar o ensino adequadamente para que os alunos passem da zona de desenvolvimento proximal para o nível de desenvolvimento real. Para Young e Muller (2013, p. 236, tradução nossa): “Esses dois pensadores, apesar de suas limitações, nos ajudam a estabelecer a distinção entre formas de conhecimento especializadas e não especializadas como base para o currículo (de Durkheim) e pedagogia (de Vygotsky)”.

Young explica em entrevista (2014) que quando iniciou o uso do conceito *conhecimento poderoso* no centro da tensão com o conceito *o conhecimento dos poderosos* o mesmo não era individual, era um conceito dual. Para o autor, na atualidade toda pesquisa sobre currículo deve estar fundamentada nos dois conceitos, pois o currículo sempre tem relações de poder intrínsecas a ele. Numa sociedade desigual, a classe dominante sempre irá ter por interesse encaminhar um currículo de acordo com sua ideologia. Isso não mudará em uma sociedade dividida em classes. Por isso o autor defende que seja necessário explicitar sempre essa questão. Outro ponto é explicitar o que é *conhecimento poderoso*. Isso é de grande relevância para entender se o conhecimento que os jovens estão acessando é de grande valor para eles.

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto. (GALIAN & LOUZANO, 2014, p. 1118).

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

O autor argumenta que em todos os campos de estudos há o *melhor conhecimento*, o mais confiável, o mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos. E é desse *conhecimento poderoso* que a educação escolar deve se ocupar. Afirmar que existe um melhor conhecimento não significa que um seja bom e outro ruim, mas significa dizer que existem estruturas e finalidades diferentes (YOUNG, 2016). O conhecimento curricular difere daquele baseado na experiência cotidiana. Young (2013) explica que o *conhecimento poderoso* apresenta duas características fundamentais: é especializado em sua produção e transmissão, e esta especialização é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo. É diferente das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos, ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano.

Para o autor, o conhecimento é a base estrutural de um currículo poderoso. Nesta direção, Young (2007) aponta o conhecimento poderoso como eixo central do currículo. Entenda-se poderoso como conhecimento não cotidiano, não pragmático, não relativista, é um conhecimento distinto da experiência pessoal dos alunos, é um conhecimento, capaz de promover o desenvolvimento mais amplo dos sujeitos, com vistas à sua emancipação e uma visão organizada e coerente sobre o que acontece em nossa sociedade.

4. O CONHECIMENTO PODEROSO DE YOUNG E O CONHECIMENTO CLÁSSICO DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Expõe-se na sequência alguns elementos das duas teorias e suas ideias sobre qual conhecimento deve fazer parte do currículo escolar. Nesse sentido, buscamos demonstrar como as teorias, mesmo com áreas e tradições distintas, como as propostas por Young (sociologia e sociorrealismo) e Saviani (filosofia e marxismo) em alguns momentos se aproximam e se complementam.

Tomamos primeiramente para isso os pressupostos de Saviani (2003b), o qual explica que a função social da escola tem a ver com o saber universal e que a universalidade desse saber está inteiramente ligada a objetividade, portanto ao saber objetivo.

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou de chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2003b, p. 62).

Para Young (2007) a transmissão do conhecimento também é importante, pois dá a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento. Mas, não de qualquer conhecimento e sim, um conhecimento especializado.

Compreendemos que independente de por que ou por quem o conhecimento científico foi produzido, é o conhecimento sistematizado, o mais elaborado, a ciência produzida e acumulada historicamente pela humanidade que deve ser transmitida no espaço escolar.

Saviani (2003b) reforça a importância de que a escola trabalhe por meio do currículo o saber sistematizado, isto é, não é qualquer tipo de saber. É um saber metódico, o conhecimento elaborado, é a cultura erudita, enfim, que a função da escola tem a ver com a ciência: “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência).” (SAVIANI, 2003b, p.15).

A discussão nesse ponto corrobora com a questão lançada por Young (2007), ao afirmar que, nas discussões sobre o currículo, o que importa é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é um "conhecimento poderoso", ou seja, um conhecimento que

permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem objetivamente.

Partilhamos da ideia de Saviani e Young contrapondo-se à defesa de um currículo por competências, pragmático e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos; essa postura, compreende e defende que a escola não se afaste de sua tarefa específica, disponibilizando o conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão elaborada de mundo.

Entende-se, nesse sentido, que, para o desenvolvimento dessa compreensão de mundo, é importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais. Buscar a objetividade e a verdade do conhecimento é uma defesa de Young (2016, p. 21):

[...] um ceticismo em relação ao conhecimento, entretanto, permaneceu vivo nos debates abstratos e esotéricos associados com os estudos culturais e as ciências sociais e suas asserções de que não existe essa verdade ou esse conhecimento objetivo. Além disso, essas suposições tornaram-se amplamente aceitas nos estudos educacionais [...].

Em concordância com a crítica ao discurso relativista e multicultural, Duarte (2010) enfatiza que o relativismo é a arma mais utilizada para negar a objetividade do conhecimento, e negar, conseqüentemente, a possibilidade de compreensão consciente da realidade.

Duarte (2004) afirma que isso resulta num discurso dominante, que não evidencia conteúdos a serem ensinados, tudo torna-se relativo. Para os relativistas não existe uma única cultura, uma cultura universal produzida historicamente pela humanidade, o que existe são infinitas culturas locais. Mesmo se existisse uma única cultura, esta não seria transmitida ou ensinada e sim construída num processo, que é o lema do ‘aprender a aprender’.

Duarte (2010, p. 05), fundamentando-se em Vygotsky, explica que os conteúdos e atividades da escola, devem conduzir os alunos a realizar de forma condensada e intensificada os processos cognitivos que custaram à humanidade muito tempo. Durante o processo ensino-aprendizagem os alunos devem ser levados não somente aos ombros dos gigantes do pensamento, mas fundamentalmente aos ombros de toda experiência humana vivida até o momento. Isso também é afirmado por Young:

Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público. Ao mesmo tempo, 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”. Ninguém imaginaria que a criação de conhecimento novo poderia começar com a experiência ou a vida do dia a dia. Dizem que Isaac Newton afirmou: “Se enxerguei mais longe, foi apenas por me apoiar nos ombros de gigantes”. Isso também se aplica à aquisição de conhecimento. As disciplinas ligam a aquisição de novo conhecimento à sua produção. (YOUNG, 2011, p.620).

Young destaca a importância do aprendizado de conceitos científicos e a superação de conteúdos que considerem somente a resolução de problemas sociais de forma imediatista:

[...] primeiramente, o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. Em segundo lugar, o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado. [...] As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados. (YOUNG, 2011, p. 614-615).

O autor faz a crítica a currículos que não são organizados por disciplinas:

Em muitos países, um currículo não centrado em disciplinas, mas em temas, linhas de investigação ou tópicos derivados dos interesses dos alunos, está sendo experimentado e tem sido atraente para professores e alunos. Parece resolver as questões de relevância curricular e do “interesse do aluno”, além de conceber a experiência das disciplinas como uma forma de “tirania cultural”. Meu argumento é que inevitavelmente faltará coerência a tais currículos, que muito explicitamente obscurecem a distinção currículo/pedagogia, e que, também, eles não oferecerão a base necessária para o progresso dos alunos. Os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo. (YOUNG, 2011, p. 618).

Nesse ponto encontramos aproximações entre a proposta de Young e dos autores da pedagogia histórico-crítica. Na pedagogia histórico-crítica não concorda-se com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, mas podemos afirmar que essa pedagogia não desconsidera a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas, na linha do que Saviani chamou de momento analítico, como vemos a seguir:

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2003a, p. 146).

Sobre o que deve ser ensinado na escola, a pedagogia histórico-crítica afirma que é o clássico, o conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade. Saviani (2003a) ainda destaca o que deve ser levado em conta para identificar estes conteúdos, ou seja, qual o grau de relevância desses conteúdos para a formação supracitada. O autor explica que, ao defender o clássico, o mesmo não deve ser confundido com o tradicional e, também, que o mesmo não se opõe ao moderno ou atual:

[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira. (SAVIANI, 2003a, p.18).

Conforme Saviani e Duarte (2012), o clássico:

[...] é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.31).

Young tem uma defesa que se assemelha a questão dos conteúdos clássicos quando trabalha na defesa de um conhecimento poderoso para compor um currículo escolar:

[...] qual conhecimento deveria compor o currículo? Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo”. Se não pudermos responder a essa questão ou se não houver um conhecimento “melhor”, nossa autoridade como teóricos do currículo estará em xeque, como também estarão em xeque as bases sobre as quais esperamos que os pais confiem nos professores quando entregam seus filhos a eles. (YOUNG, 2014, p. 197).

Sobre o conhecimento poderoso, Young afirma que esse conhecimento é fundamental na sociedade capitalista para os filhos da classe menos favorecida que frequentam as escolas:

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto. (YOUNG, 2014, p. 1118).

Assim, a organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a questão da objetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

O saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a

defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências, isto é, como afirmou Saviani (2011a, p. 201), o papel da escola “[...] não é reiterar o cotidiano, mas revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata”. Na mesma direção, Young (2014, p. 196) afirma que:

[...] a pedagogia é sempre uma relação de autoridade (lembrem-se da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky: a diferença entre o que o estudante e o professor sabem e devemos aceitar essa responsabilidade. É justamente aí que entra a teoria do currículo. A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fosse à escola ou à universidade.

Nesse sentido, Young defende que a existência da escola é primordial, se a sua função for a de transmitir um conhecimento especializado ou poderoso, isto é diferente daquilo que os alunos aprendem em seu cotidiano ou sozinhos. A escola serve para ampliar os horizontes de quem a frequenta.

Na mesma direção a defesa da pedagogia histórico-crítica é de que a produção da cultura é universal, portanto deve ser difundida a todos, independente da classe ou grupo que pertençam, pois isto é necessário para que ocorra a superação da unilateralidade à que estão submetidos todos os sujeitos na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

De acordo com o exposto no decorrer do texto, depreende-se que existem diversas aproximações entre a teoria do sociorrealismo de Young e a teoria histórico-crítica.

Nesse sentido, alguns pontos que buscamos explicitar: a) a defesa de um currículo centrado nos objetos de pesquisa das disciplinas; b) um currículo organizado e definido com conhecimentos poderosos e clássicos; c) fundamentam-se em Vygotsky para destacar a importância do papel do professor no processo de ensino, e na importância de conceitos científicos e não do cotidiano para ensinar e desenvolver os alunos; d) a importância de se considerar que os conteúdos trazem objetividade em sua estrutura; e) compreendem esta sociedade como capitalista e a necessidade da escola ensinar os mesmos conteúdos para todos; f) são contrários ao relativismo e pragmatismo existente nas pedagogias construtivistas e multiculturais.

Sintetizamos que mesmo sendo teorias distintas e produzidas em contextos históricos, geográficos e culturais distintos, as duas teorias têm preocupações semelhantes enquanto objetivo final: a organização de um currículo que eleve o conhecimento dos indivíduos para além do cotidiano alienado e alienante.

É importante destacar que as duas teorias ao reconhecerem a importância do ensino de conteúdos clássicos e poderosos, que é o conhecimento, em seu nível mais elaborado, por meio do currículo escolar, buscam contrapor às teorias contemporâneas que se apoiam no ensino de elementos do cotidiano e do senso comum, marcados pelo espontaneísmo e o pragmatismo.

A apropriação devidamente sistematizada dos conhecimentos, defendidos pelas duas teorias, pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano se torna mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra. Pois, compreender-se determinado é condição primeira e fundamental para uma possível superação da condição em que se está.

MICHAEL YOUNG'S SOCIAL REALISM AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: PERSPECTIVES AND APPROXIMATIONS IN DEFINING SCHOOL KNOWLEDGE

Abstract: This study focuses on curriculum and knowledge studies. We propose to present the contribution of Michael Young, an important British sociologist, to the curricular studies and expose some elements of his theory, social realism. In our research, we show that Young's studies bring important contributions to thinking about the curriculum and the school context as a place of access to scientific knowledge, thus complementing the ideas that authors of historical-critical pedagogy have defended in Brazil. In this sense, the article is organized in the following way: in the first item we present the first ideas and conception about knowledge and curriculum, of Michael Young, in the decade of 1970. In the sequence we expose the change of the British sociologist in the way to approach the knowledge from the years of 1990 and what represents the curricular principle called by him of "powerful knowledge". We conclude by demonstrating some approximations that in our understanding exist between Young's thinking about school knowledge and the ideas defended by authors of historical-critical pedagogy, especially in what concerns the defense of objectivity as defining what knowledge should be part of the school curriculum. The research is of a bibliographical nature oriented from bibliographical research and literature review of the main works of Young and of the intellectuals of the historical-critical theory

Keywords: social realism. historical-critical pedagogy. school curriculum. powerful knowledge. classical knowledge

EL REALISMO SOCIAL DE MICHAEL YOUNG Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS Y APROXIMACIONES EN LA DEFINICIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Resumen: Este trabajo tiene como foco los estudios sobre el currículo y el conocimiento. Proponemos presentar la contribución de Michael Young, importante sociólogo británico, para los estudios curriculares y realizar la exposición de algunos elementos de su teoría, el realismo social. En nuestra investigación, levantamos que los estudios de Young traen importantes contribuciones para pensar el currículo, y el contexto escolar, como lugar de acceso al conocimiento científico, complementando de este modo las ideas que autores de la pedagogía histórico-crítica han defendido en Brasil. En esta dirección el artículo está así organizado: en el primer ítem exponemos las primeras ideas y concepción sobre el conocimiento y el currículo de Michael Young en la década de 1970. A continuación exponemos el cambio del sociólogo británico en la forma de abordar el conocimiento a partir de los años de 1990 y lo que representa el principio curricular denominado por él de "conocimiento poderoso". En el caso de los alumnos de la escuela primaria, los alumnos de la escuela primaria y secundaria de la escuela primaria de la escuela primaria. La investigación es de naturaleza bibliográfica orientada a partir de investigación bibliográfica y revisión de literatura de los principales trabajos de Young y de los intelectuales de la teoría histórico-crítica.

Palabras clave: realismo social. pedagogía histórico-crítica. el currículo escolar. conocimiento poderoso. conocimiento clásico.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In. DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young and the curriculum field: from the emphasis on the "knowledge of the powerful" to the defense of "powerful knowledge". **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da Teoria. In.: MORAES, M. C. M. de. (Org.) **Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In. DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

YOUNG, M. Why knowledge matters for the schools of the 21st century? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

____. 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.

____. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 11-27.

____. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

____. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

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

____. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007.

____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, jan/mar. 2016, p.18-37.

____. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.. 44, nº. 51, jan./mar. 2014, p.190-202.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. **On the powers of powerful knowledge**. *Review of Education*, v. 1, n. 3, p. 229-250, October 2013.

Recebido em abril de 2017.

Aprovado em agosto de 2018.