

Para que servem as escolas?*

Michael Young

Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e da Universidade de Bath. E-mail: M.Young@ioe.ac.uk

RESUMO

A questão "para que servem as escolas?" expressa tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla. O autor ressalta que existe uma ligação entre desejos emancipatórios associados com a expansão da escolarização e a oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição do "conhecimento poderoso". Discute a "diferenciação do conhecimento" como um modo de distinção entre conhecimento escolar e não-escolar. As formas contemporâneas de avaliação tendem a diluir as fronteiras entre conhecimento escolar e não-escolar, uma vez que inibem um currículo mais acessível e mais relevante economicamente. O autor baseia-se na análise de Bernstein para sugerir que seguir esse caminho pode equivaler a negar as condições para adquirir "conhecimento poderoso" para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais. Resolver essa tensão entre demandas políticas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo.

Palavras-chave: Função da escola. Conhecimento escolar. Diferenciação do conhecimento.

Introdução

Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: "Para que servem as escolas?". É claro que a família e a escola não são as únicas instituições com propósitos que devemos questionar, mas são um caso especial. As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos. Há, no entanto, motivos mais específicos para se perguntar: "Para que servem as escolas?" hoje em dia. Desde a década de 1970, educadores radicais e muitos sociólogos críticos questionam o papel das escolas e as vêem de maneira bem negativa. Devo argumentar que, apesar de terem um fundo de verdade que não devemos esquecer, essas críticas são fundamentalmente equivocadas. Mais recentemente, John White, o filósofo da educação, deu uma resposta crítica, mas explicitamente positiva a essa pergunta (White, 2007).

Entretanto, como nas críticas negativas, ao deixar de explicitar o que é específico no papel das escolas, White não nos leva muito longe. Portanto, inicio este capítulo revendo esses dois tipos de resposta. Em seguida, passo a explorar as implicações de uma abordagem alternativa que situa as escolas como instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento. Por várias razões diferentes, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Para os primeiros, uma ênfase na aquisição do conhecimento diverge dos propósitos mais instrumentais que têm cada vez mais apoio dos governos. Para muitos pesquisadores educacionais, uma ênfase no conhecimento mascara o ponto até o qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento.

Devo argumentar que não há contradição entre idéias de democracia e justiça social e a idéia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento.

Os críticos de escolas nos anos de 1970 e 1980

Nos anos de 1970, visões negativas de escolaridade vinham em grande parte da esquerda e recebiam considerável apoio de pesquisadores da minha própria área, a sociologia da educação. A idéia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar era amplamente aceita no campo da sociologia de educação (Althusser, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Willis, 1977). Os poucos estudantes da classe trabalhadora que chegavam a ir para a universidade eram vistos como legitimando as desigualdades do sistema educacional como um todo. Nos anos de 1980 e 1990, essa análise se estendia para se referir à subordinação de mulheres e minorias étnicas e outras. Contudo, essas análises raramente passavam de críticas e forneciam uma idéia muito pequena de como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não-patriarcais e não-racistas. Críticos radicais como Ivan Illich (1971) foram ainda mais longe e afirmaram que só seria possível haver o verdadeiro aprendizado se as escolas fossem todas abolidas.

A virada pós-estruturalista nas ciências sociais

No final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, sob a influência de idéias pós-modernistas e pós-estruturalistas e com o colapso do sistema comunista na Europa ocidental, o marxismo e outras grandes narrativas prevendo o fim do capitalismo (e até da escolaridade) perderam sua credibilidade. Como conseqüência, as críticas à escolaridade mudaram, mas mais em estilo do que em substância. Elas eram muito baseadas no trabalho do filósofo francês Michel Foucault. Em seu livro *Vigiar e punir*, Foucault (1995) agrupou escolas com hospitais, prisões e asilos, considerando-os como instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares. A diferença entre pensadores como Foucault e os de esquerda, de décadas anteriores, era que os teóricos pós-marxistas rejeitavam a idéia de progresso e qualquer idéia de um agente específico de mudança, como a classe trabalhadora. Para Foucault, não havia alternativa para a escolaridade como a vigilância, e a única coisa que os cientistas sociais e pesquisadores educacionais podiam fazer era criticar. Ele expressou essa idéia nos seguintes termos: "Eu não vou, absolutamente, fazer o papel de quem prescreve soluções. Acredito que o papel do intelectual hoje (...) não é o de prever ou propor soluções, pois ao fazê-lo, ele só consegue contribuir para a situação determinada de poder que deve ser criticada".

Assim, não é de se surpreender que essas críticas não tenham sido ouvidas por responsáveis por decisões políticas. Eles tinham muito pouco a dizer sobre escolas, exceto para outros cientistas sociais.

Respostas governamentais

Ao mesmo tempo em que as idéias pós-estruturalistas emergiam, outro conjunto de idéias, as neoliberais, vieram a dominar a economia, o governo e, indiretamente, a educação. Os neoliberais argumentavam que a economia deveria ser deixada para o mercado e que os governos deveriam desistir de tentar ter políticas econômicas ou industriais. A lógica dessa posição foi seguida com entusiasmo por governos de ambos os partidos neste país, com profundas implicações para as escolas. Enquanto delegavam ao mercado livre qualquer papel na economia (com exceção do controle das taxas de juros), os governos dedicavam seus esforços a reformar o sistema escolar ou aprimorar o "capital humano". O *New Labour* (partido trabalhista) foi ainda além dos *Tories* (conservadores); eles argumentavam que o mercado oferecia a melhor solução para a melhoria dos setores público e privado – e da educação em particular. Isso teve duas conseqüências que são relevantes à pergunta "Para que servem as escolas?". Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as "necessidades da economia", numa espécie de vocacionalismo em massa. O controle de boa parte do período compulsório pós-escolar e até de algumas escolas e autoridades educacionais locais foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas, muitas vezes, relutantes. A outra conseqüência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. A isso eu chamo *não diferenciação da escolaridade*. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os

propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos.

Novos objetivos para velhas coisas?

Procurando reafirmar os propósitos específicos das escolas, eu gostaria de considerar duas respostas alternativas para a minha pergunta inicial. A primeira pode ser encontrada no recente ensaio de John White para a Sociedade de Filosofia da Educação da Grã-Bretanha. Intitula-se *What are schools for and why?* (White, 2007). É impossível discordar de sua afirmação de que as escolas devem promover a felicidade e o bem-estar humano. O problema é que esses objetivos aplicam-se igualmente a todas as instituições (exceto prisões, talvez) e não dizem nada específico sobre o propósito das escolas e o que distingue seu papel do de outras instituições. Em seu ensaio, White não valoriza a idéia de que as disciplinas podem definir os propósitos das escolas. Ele curiosamente 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. Considera inconcebível que um currículo com tais origens pudesse ser a base das escolas para todos no século XXI. Na minha opinião, seu argumento é profundamente falho por duas razões. A primeira é que, como John Mayer e seus colegas da Universidade de Stanford demonstraram, o currículo contemporâneo deste país é notadamente semelhante ao da maioria dos países desenvolvidos, apesar de suas diferentes histórias. Além disso, o fato histórico de que esse currículo foi desenvolvido por uma determinada fração da classe média no final do século XVIII e início do século XIX não é motivo para que ele seja descrito como um currículo de classe média. Seria igualmente falho descrever a Lei de Boyles como uma lei de classe média, pois Boyles era um cavalheiro de classe média-alta do século XVIII! As origens históricas específicas de descobertas científicas são interessantes como origens históricas de leis científicas; no entanto, essas origens não têm como dizer a verdade sobre uma lei científica ou sobre os méritos de um currículo. Minha segunda razão para rejeitar o argumento de White é que ele não investiga por que os pais, às vezes com grande sacrifício, especialmente em países em desenvolvimento, têm historicamente tentado manter seus filhos na escola cada vez por mais tempo. Também não nos diz o que os pais esperam como resultado para esses sacrifícios. Apesar de perguntar: "Para que servem as escolas?", White também acaba não diferenciando os objetivos das escolas, como o governo e os pós-estruturalistas. Como resultado, temos a vigilância para Foucault, a empregabilidade para o *New Labour* e a felicidade e o bem-estar para John White. Eu certamente prefiro o último, mas ele está longe de ser um guia para quem é responsável por um currículo. Vamos voltar um pouco a Foucault. Quando ele coloca as escolas na mesma categoria que as prisões, asilos e hospitais, ele deixa de mencionar a história da luta política pela escolaridade para todos e o que é específico das escolas. Gostaria de focar brevemente o primeiro desses pontos e desenvolver uma discussão a respeito das implicações dos propósitos específicos das escolas.

As lutas pelos propósitos das escolas

A luta histórica pelos propósitos da escolaridade pode ser vista em termos de duas tensões. A primeira é entre os objetivos da *emancipação* e da *dominação*. Desde os *chartistas*¹ deste país no século XIX e, mais recentemente, no caso da educação bantu na África do Sul, as classes dominantes e subordinadas têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos. É só lembrar que Nelson Mandela foi um produto das escolas para africanos que antecederam a educação bantu para compreender que até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação. A segunda tensão é entre as perguntas; "*Quem recebe a escolaridade?*" e "*O que o indivíduo recebe?*". A luta pelas escolas neste país, com algumas exceções, considerou a segunda pergunta como já resolvida e se concentrou na primeira. É claro que os termos nos quais cada uma dessas perguntas foi debatida mudaram. A questão do "acesso" começou com a campanha por escolaridade básica gratuita no século XIX, provocou lutas pelos exames 11+² e seleção e hoje se expressa em

termos de objetivos de promover a inclusão social e ampliar a participação. É interessante notar que a idéia da luta pelo acesso deu lugar a uma abordagem centralizadora associada a políticas governamentais para a "participação abrangente". Os debates sobre a pergunta: "O que o indivíduo recebe?" também reportam aos *chartistas* do século XIX e seu famoso *slogan*: "conhecimento realmente útil". Esse foi um ataque ao domínio do currículo pelas escrituras. A idéia dos *chartistas* foi reavivada pela esquerda, nos anos de 1970, mas tais questões são muito menos presentes hoje. Pode-se ver o legado de debates anteriores em dois conceitos contrastantes de educação que embasam as políticas governamentais atuais. Um deles pode ser chamado de "educação como resultado". Nessa abordagem, à política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames. Mais sutilmente, há uma idéia bem diferente de educação que ainda encontra expressão na idéia de listas de conteúdos das disciplinas. É a idéia de que o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas. A idéia de educação como 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 da "transmissão" e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a idéia de escolaridade como "transmissão de conhecimento" dá à palavra *transmissão* um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. A idéia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta "Que conhecimento?" e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta "Para que servem as escolas?" é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. O restante deste capítulo explora as implicações dessa afirmação.

Que conhecimento?

Ao usar a palavra "conhecimento" em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas idéias: "conhecimento dos poderosos" e "conhecimento poderoso". O "conhecimento dos poderosos" é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de "conhecimento dos poderosos". É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao "conhecimento dos poderosos". Ele realmente o foi, depois que todas as classes altas no início do século XIX dispensaram seus professores particulares e mandaram seus filhos para as escolas públicas para adquirir conhecimento poderoso (e também, é claro, para adquirir amigos poderosos). No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o "conhecimento dos poderosos" ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de "*conhecimento poderoso*". Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os *chartistas* pleiteavam com seu *slogan* "conhecimento realmente útil". Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é "transmitir conhecimento poderoso", as

relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo. Por exemplo:

- Serão diferentes das relações entre colegas e, portanto, hierárquicas.
- Diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas.

Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas. As questões de autoridade pedagógica e responsabilidade levam a outras questões importantes, especialmente para educadores que formam professores e que estão além do âmbito deste capítulo. A próxima parte aborda a questão da diferenciação do conhecimento.

Diferenciação do conhecimento e conhecimento escolar

As principais questões sobre o conhecimento, para professores e pesquisadores educacionais, não são primordialmente questões filosóficas como "O que é conhecimento?" ou "Como conhecemos?". As questões educacionais sobre o conhecimento se referem a como o conhecimento escolar é e deve ser diferente do não-escolar, assim como a base em que é feita essa diferenciação. Embora as questões filosóficas estejam envolvidas, as diferenças entre o conhecimento escolar e o não-escolar levam a questões primordialmente sociológicas e pedagógicas. A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios. As questões centrais sobre o currículo envolverão:

- (a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas;
- (b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano;
- (c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e
- (d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e seqüenciado para diferentes grupos de alunos.

Portanto, a diferenciação, no sentido em que eu a estou usando aqui, refere-se:

- às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano;
- às diferenças e relações entre domínios do conhecimento;
- às diferenças entre o conhecimento especializado (por exemplo, física ou história) e o conhecimento com tratamento pedagógico (por exemplo, física escolar ou história escolar para diferentes grupos de alunos).

Por trás dessas diferenças há uma mais básica entre dois tipos de conhecimento. Um é o conhecimento *dependente do contexto*, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser *prático*, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também *procedimental*, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a 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*.

Inevitavelmente, as escolas nem sempre têm sucesso ao capacitar alunos a adquirir conhecimento poderoso. Também é verdade que as escolas obtêm mais sucesso com alguns alunos do que com outros. O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independente de contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas. Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: "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.

Conceituando o conhecimento escolar

A tentativa mais aceita e original de se conceituar o conhecimento escolar é a desenvolvida pelo sociólogo inglês Basil Bernstein (1971; 2000). Sua visão específica foi a de enfatizar o papel central das fronteiras do conhecimento, como uma condição para a aquisição de conhecimento e como uma incorporação das relações de poder que estão necessariamente envolvidas na pedagogia. Bernstein começa conceituando as fronteiras em termos de duas dimensões. Primeiramente, ele faz uma distinção entre a *classificação* do conhecimento – ou o grau de isolamento entre domínios de conhecimento – e o *enquadramento* do conhecimento – o grau de isolamento entre o conhecimento escolar ou o currículo e o conhecimento cotidiano que os alunos trazem para a escola. Em segundo lugar, ele sugere que a *classificação* do conhecimento pode ser *forte* – quando os domínios são altamente isolados um do outro (como no caso de física e história) – ou *fraca* – quando há baixos níveis de isolamento entre domínios (como nos currículos de humanidades ou ciências). Da mesma forma, o *enquadramento* pode ser *forte* – quando o conhecimento escolar e o não-escolar são isolados um do outro, ou *fraco*, quando as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar são diluídas (como no caso de muitos programas de educação adulta e alguns currículos planejados para alunos menos capazes). Posteriormente, em seu trabalho, Bernstein (1996, 2000) passa de um foco nas *relações entre domínios* para a *estrutura dos domínios* em si, ao apresentar a distinção entre estruturas verticais e horizontais de conhecimento. Essa distinção refere-se à maneira como os diferentes domínios do conhecimento incorporam diferentes idéias de como o conhecimento evolui. Enquanto nas estruturas de conhecimento verticais (tipicamente as ciências naturais) o conhecimento evolui para níveis mais elevados de abstração (por exemplo, das leis da gravidade de Newton à teoria da relatividade de Einstein), nas estruturas de conhecimento horizontais ou segmentais, como Bernstein expressa (como as ciências sociais e as humanidades), o conhecimento evolui ao desenvolver novas linguagens que apresentam novos problemas. Alguns exemplos são inovações da teoria literária ou abordagens à mente e à consciência. O interesse de Bernstein era, em primeiro lugar, desenvolver uma linguagem para pensar em diferentes possibilidades de currículo e suas implicações. Seu segundo argumento crucial era fazer a conexão entre estruturas de conhecimento, fronteiras e identidades de alunos. Sua hipótese era de que fronteiras fortes entre domínios de conhecimento e entre o conhecimento escolar e o não-escolar exercem um papel crítico no suporte às identidades dos alunos e, portanto, são uma condição para que progridam. Contudo, há muitos aspectos específicos de como Bernstein usa a idéia das fronteiras, e todos esses aspectos podem ser vistos em Durkheim (Moore, 2004). Primeiramente, as fronteiras referem-se às *relações entre conteúdos*, não aos *conteúdos do conhecimento em si*. Em segundo lugar, embora as fronteiras fortes tenham sido expressas historicamente em disciplinas escolares, do ponto de vista de Bernstein, esse é um fato histórico e as disciplinas que conhecemos não são a única forma que as fronteiras fortes podem ter. Em terceiro lugar, as fronteiras fortes entre os conteúdos terão conseqüências distributivas ou, em outras palavras, serão associadas a certas qualidades negativas dos resultados. Em quarto lugar, a inovação, seja ela associada a criar

novo conhecimento (na universidade) ou ampliar a aquisição de conhecimento poderoso para novos grupos de alunos, demandará que cruzemos fronteiras e coloquemos identidades em questão. Em outras palavras, a melhoria das escolas sob essa perspectiva irá envolver tanto a estabilidade quanto a mudança, ou, como descrito neste capítulo, a relação entre a manutenção e o cruzamento da fronteira.

Conclusões

Este capítulo contém a argumentação de que, quaisquer que sejam suas prioridades teóricas específicas, suas preocupações políticas ou seus problemas práticos educacionais, os pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas e os professores devem abordar a pergunta: "Para que servem as escolas?". Isso significa perguntar como e por que as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano.³ Argumentei que o conceito vital para a sociologia de educação (e para os educadores de maneira geral) é a *diferenciação do conhecimento*.⁴

O conceito de *diferenciação do conhecimento* implica que muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário à sua experiência. Então, a pedagogia irá sempre envolver um elemento daquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu chama indiretamente e, a meu ver, equivocadamente, de *violência simbólica*. O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas.

O conceito de *diferenciação do conhecimento* estabelece uma agenda tríplice para escolas e professores, para os responsáveis por decisões políticas e pesquisadores no âmbito da educação. Primeiramente, cada grupo (separadamente ou em conjunto) deve explorar a relação entre o propósito das escolas⁵ de criar as condições para que os alunos adquiram conhecimento poderoso, tanto em suas *estruturas internas* – como as divisões entre disciplinas – como *externas* – como as fronteiras entre as escolas e as "comunidades (profissionais e acadêmicas) produtoras de conhecimento", e entre as escolas e o conhecimento cotidiano de comunidades locais.

Em segundo lugar, se as escolas forem ajudar os alunos a adquirir conhecimento poderoso, grupos locais, nacionais e internacionais de professores especialistas terão que se envolver com especialistas com base universitária e outros para a seleção, o seqüenciamento e o inter-relacionamento de conhecimento, em vários campos. As escolas, portanto, precisarão da autonomia necessária para desenvolver esse conhecimento profissional. Ele é a base da autoridade dos professores e da confiança que a sociedade deposita neles como profissionais. Pode ser que essa confiança seja às vezes quebrada; porém, toda forma de responsabilidade deve dar suporte a essa confiança, ao invés de tentar substituí-la. Em terceiro lugar, os pesquisadores educacionais terão que abordar a tensão que existe no papel essencialmente *conservador* das escolas como instituições responsáveis pela transmissão de conhecimento na sociedade, especialmente num momento em que esse aspecto de seu papel está evidenciado num mundo cada vez mais movido por instabilidades do mercado. No entanto, a palavra "conservador" tem dois sentidos diferentes no que se refere às escolas. Pode significar preservar as condições estáveis para a aquisição de "conhecimento poderoso" e resistir às pressões políticas e econômicas por flexibilidade. Um bom exemplo disso é a maneira como a continuidade e a coerência curriculares podem ser enfraquecidas pela modulação e quebra do currículo nos chamados "mini-blocos". O "conservadorismo" das instituições educacionais também pode equivaler a dar prioridade à preservação de privilégios e interesses particulares, como os de alunos de uma determinada classe social ou os professores como um grupo profissional. Os radicais e alguns sociólogos da educação, no passado, tendiam a focar esse tipo de conservadorismo das escolas e afirmar que, para que houvesse melhoria nas escolas, elas teriam que ser mais como algo no mundo não-escolar – a comunidade ou o mercado. Isso nos leva de volta à tensão entre a diferenciação e a não-diferenciação, a que já me referi neste

capítulo.

Este capítulo faz três argumentos relacionados. O primeiro é que, embora as respostas para a pergunta "Para que servem as escolas?" inevitavelmente expressem tensões e conflitos de interesses na sociedade em geral, os responsáveis por decisões políticas no campo da educação, os professores no serviço ativo e os pesquisadores educacionais precisam tratar dos propósitos específicos das escolas. Meu segundo argumento é que há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o "conhecimento poderoso", ao qual eles raramente têm acesso em casa. Em terceiro lugar, eu apresento o conceito de que *a diferenciação do conhecimento é uma forma baseada em princípios de se fazer a distinção entre conhecimento escolar e não-escolar*. Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. Eu me reporto à análise de Basil Bernstein para sugerir que seguir esse caminho pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais. Resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas, eu diria, é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos.

Notas

1. N.R.: *Chartistas* – membros de um movimento político liberal reformista na Inglaterra do início do século XIX que formularam suas reivindicações em um documento conhecido como "*People's Chart*", donde a denominação "*chartists*".

2. N.R.: 11+ (*eleven plus*) – Trata-se de um exame que se realizava ao final do ensino fundamental, determinando qual o tipo de escola secundária que os alunos iriam cursar. O resultado deste exame decidia se os alunos iriam para a *grammar school* (que seria uma escola secundária mais acadêmica, destinada à classe média e à elite) ou a *secondary school* (que seria uma escola mais profissionalizante, destinada à classe operária).

3. Em um contexto teórico mais amplo, este capítulo traz a argumentação de que a sociologia da educação deveria ver as escolas como parte dos projetos relacionados de modernização e justiça social.

4. A partir de uma *teoria de diferenças de conhecimento*, e não apenas do fato de haver diferenças, o conceito de *diferenciação de conhecimento* é bem distinto, além de crítico, da idéia superficialmente semelhante de que há diferentes tipos de conhecimento.

5. Aqui, a palavra *escola* é uma redução que representa *todas* as instituições educacionais formais.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press, 1971. [[Links](#)]

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976. [[Links](#)]

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. Vol. 1. London: Routledge and Paul Kegan, 1971. [[Links](#)]

FOUCAULT, M. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Transl. A. Sheridan. New York: Vintage, 1995. [[Links](#)]

ILLICH, I. *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971. [[Links](#)]

WHITE, J. *What schools are for and the reasons why?* Impact Paper, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2007. [[Links](#)]

WILLIS, P. *Learning to labour*. New York: Columbia University Press, 1981. [[Links](#)]

YOUNG, M. *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971. [[Links](#)]

YOUNG, M. *The curriculum of the future*. London: Falmer, 1998. [[Links](#)]

Leitura complementar

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. 2. ed. Oxford: Rowman & Littlefield, 2000. [[Links](#)]

MOORE, R. *Education and society*. London: Polity Press, 2004. [[Links](#)]

MULLER, J. *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy*. London: Routledge & Falmer, 2000. [[Links](#)]

YOUNG, M. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2007. [[Links](#)]

YOUNG, M.; Gamble, J. *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. Pretoria (South Africa): hsrc Press, 2006. [[Links](#)]

YOUNG, M.; Whitty, G. *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield, Yorks: Nafferton Books, 1976. [[Links](#)]

Recebido em setembro de 2007 e aprovado em outubro de 2007.

* Este trabalho estará presente como um capítulo em Daniels, Lauder e Porter (2007), *The Routledge Companion to Education*. Routledge (isbn 978-0-415-41113-4). Tradução de Márcia Barroso, com revisão técnica de Maria Inês Marcondes.