

## ENTREVISTAS COM MICHAEL YOUNG

### INTERVIEWS WITH MICHAEL YOUNG

George Duoblys  
Líder de Melhoria Escolar - Ciência  
Greenshaw Learning Trust  
Grennell Rd, Sutton, SM1 3DY, Reino Unido

Jeferson Ferro  
Tradutor. Doutor em Comunicação (UTP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias – UNINTER.

<https://orcid.org/0000-0002-4090-2151>

E-mail: [jeferro.ctba@gmail.com](mailto:jeferro.ctba@gmail.com)

Esse artigo contém um conjunto de entrevistas, constituindo um só texto, realizadas por George Duoblys durante o período de junho a outubro de 2021. Foi complementada com atualizações em 2025 escritas por Michael Young.

O texto foi traduzido para o português do Brasil por Jeferson Ferro - UNINTER. A revisão da tradução da entrevista foi feita por Menga Lüdke – PUCRJ e Ana Ivenicki - UFRJ.

A Entrevista está organizada em partes correspondendo aos períodos da vida de Michael Young:

Parte 1: os anos 1930, 1940 e 1950 - Infância e Educação;

Parte 2: os anos 1960 - Ensinando Ciências e Estudando Sociologia;

Parte 3: os anos 1970 - Conhecimento e Controle;

Parte 4: os anos 1980 a 1990 - Formação Profissional e o Currículo do Futuro;

Parte 5: os anos 2000 - Trazendo de Volta o Conhecimento;

Parte 6: os anos 2010 - Conhecimento Poderoso e os Três Futuros;

Parte 7: os anos 2020 - Analisando o Passado e Olhando para o Futuro.

Parte 8: o conhecimento e a sociologia da educação - 1967-2025

Michael Young é Professor Emérito de Sociologia do Currículo, Instituto de Educação, Faculdade de Educação e Sociedade da Universidade de Londres. Ele entrou para a equipe do Instituto em 1967 como professor e, posteriormente, como professor sênior de

sociologia da educação. Foi diretor do Centro de Educação Pós-16 no Instituto de 1985 a 2000, tendo se tornado professor de Educação em 1998 e professor de Sociologia do Currículo em 2014.

George e Michael têm se reunido regularmente com Henry Ward durante os últimos três anos como membros de um grupo de professores e acadêmicos que se juntaram para discutir a questão do conhecimento e como ele poderia se tornar mais um diálogo entre aqueles que trabalham nas escolas e aqueles que, nas universidades, ensinam, mas também pesquisam e escrevem. O trabalho recente sobre a sociologia do conhecimento na educação tem sido um recurso significativo, mas também o nosso único recurso, e recebemos contribuições de filósofos e sociólogos, bem como de uma série de especialistas em disciplinas escolares. Henry Ward e George Duoblys estão planejando reunir um livro escrito por membros do grupo, que são contribuições por si só, mas também representam tentativas, assim como o livro como um todo, de superar a divisão entre universidade e escola.

Foi George quem sugeriu as entrevistas e que elas poderiam ser de interesse para alguns que estavam familiarizados com o trabalho publicado de Michael e outros que não estavam. Ele é muito grato a George pelo trabalho que ele teve ao elaborar as perguntas e converter a gravação em um texto inteligível. Nós dois fizemos uma edição final. Achei as perguntas relevantes e, às vezes, desafiadoras. A leitura que George fez do trabalho de Michael o ajudou a formular as perguntas, e as entrevistas estão mais próximas de uma conversa do que de um artigo de jornal. Portanto, o texto não tem referências formais. No entanto, adicionaremos uma lista das principais referências que aparecem no texto como um apêndice.

Esperamos que este seja o início de um diálogo com todos os interessados. As contribuições não se limitam, de forma alguma, às respostas às entrevistas. Pretendemos convidar várias pessoas para participar de um Comitê que lerá livremente as contribuições e, em alguns casos, fará sugestões aos autores. Esses últimos terão liberdade para decidir se querem ser anônimos ou nomeados.

## Parte 1 - Décadas de 1930, 1940 e 1950 – O início da vida e a educação de Michael

**George:** Michael, você poderia nos contar um pouco sobre sua infância? Onde você nasceu? Onde você cresceu?

**Michael:** Nasci na casa dos meus avós em Lancaster Gate, na Bayswater Road, W2, em maio de 1934. Meus pais moravam em um apartamento no norte de Londres. Chamava-se Sherwood Court. É uma das ruas ao redor da Baker Street, em Marylebone. Moramos lá por alguns anos e depois nos mudamos para Chelsea, perto da King's Road, e por volta de 1937 eu tive um irmão, David. Ele é três anos mais novo do que eu.

**George:** Conte-nos sobre seus pais. O que eles faziam? Como eles eram?

**Michael:** Meu pai estudou em Cambridge e fez engenharia. Inicialmente, ele conseguiu um emprego em uma empresa chamada Standard Telephones and Cables. Ele descobriu que iriam mandá-lo para a Índia pouco antes de eu nascer. Sua sogra não gostou da ideia de sua filha ir para a Índia. Ela falou com meu avô, que era vice-presidente de uma empresa de papel chamada Spicers, uma empresa familiar, que remonta ao século XIX. Ele conseguiu um emprego para meu pai como gerente de uma fábrica de cartões na London Bridge - Borough - até a guerra, quando ele se alistou como voluntário na Royal Air Force. Ele foi controlador de voo de 1940 até o final da guerra e foi "mencionado em despachos"<sup>1</sup>. Ele quase não mencionou seu serviço de guerra para nós e só descobri que ele tinha algum tipo de condecoração depois de sua morte.

**George:** Que lembranças você tem da guerra?

**Michael:** Uma família feliz. Meu pai foi destacado para Anglesey, a ilha ao largo do País de Gales. Nós nos mudamos para lá em 1940 e eu tive uma vida familiar muito feliz. Era extraordinariamente normal. Eu estava ciente da guerra, mas apenas de uma forma muito indireta. Eu me interessava muito pelos aviões da RAF e por quais bombardeiros iriam bombardear a Alemanha. Fora isso, estou ciente do fato de que foi uma educação muito normal para uma família de dois meninos. Minha irmã nasceu em 1944.

Minha mãe nunca teve um trabalho remunerado. A guerra foi uma grande ruptura para ela; ela nunca havia cozinhado uma refeição em sua vida. Até a guerra, meus pais tinham uma empregada doméstica que cozinhava e uma babá que cuidava de mim. Então a guerra aconteceu e tudo isso mudou. De repente, minha mãe teve que cuidar das crianças, cozinhar, fazer as tarefas domésticas e tudo mais. Foi uma mudança e tanto para ela, mas ela se saiu muito bem e acho que gostou.

**George:** Você acha que a formação em engenharia do seu pai influenciou seus estudos na escola?

---

<sup>1</sup> No original, "mentioned in dispatches" - uma honraria militar.

**Michael:** De modo algum. Ele sempre teve uma pequena oficina nos fundos da casa, para onde costumava ir e "fazer coisas". "Papai está em sua oficina", dizíamos, mas nunca sabíamos o que ele estava fazendo. Eu não tinha absolutamente nenhum talento ou interesse nisso.

Seu tempo livre me influenciou, pois ele gostava muito de golfe. Desde muito cedo, ele se certificou de que eu e meu irmão aprendêssemos a jogar golfe. Passei grande parte de minha infância jogando com meu irmão. Havia um pequeno campo perto de onde morávamos. Nós nos inscrevíamos por uma assinatura anual. Costumávamos jogar muitas e muitas rodadas juntos. Nenhum de nós era muito bom, embora David tenha atingido um handicap de um dígito; eu nunca fiquei abaixo de 16. Tínhamos muito entusiasmo para jogar e sempre ficávamos animados quando nossos pais queriam jogar conosco.

**George:** Onde foi isso?

**Michael:** Isso foi em Surrey. Na segunda parte da guerra, meu pai foi enviado para uma estação em Stanmore, no norte de Londres. Moramos em Edgware, provavelmente de 1943 a 1945. Depois de um ano em nossa casa de antes da guerra, em Chelsea, nos mudamos para Surrey. Era lá que jogávamos golfe e onde fui criado desde os 12 anos de idade até o fim da escola.

**George:** Você estudou nessa área?

**Michael:** Não, não estudei. Estudei em um colégio interno, primeiro em Hemel Hempstead, em Hertfordshire, e depois em Charterhouse, em Godalming, perto de Guildford. Ambas eram escolas que meu pai havia frequentado. Ele conseguiu uma redução no preço das mensalidades, ele me disse depois, então pôde pagar. Quando penso naquela época, vejo que era uma verdadeira austeridade para quase todo mundo. Mesmo as pessoas que estavam relativamente confortáveis e eram de classe média não tinham muito dinheiro, mas também não havia muito com o que gastá-lo. Ainda havia racionamento, ainda havia coisas que não se podia comprar. Não se podia comprar sorvete, por exemplo, nem bananas! É difícil lembrar disso, nós simplesmente tomávamos isso como algo natural. Acho que havia muito mais igualdade na sociedade naquela época.

**George:** Quais são suas lembranças da escola?

**Michael:** Eu era muito feliz na escola. Eu gostava dela. Eu simplesmente achava que o internato era algo que as crianças faziam como parte do crescimento. Não conhecíamos ninguém que não tivesse estudado em uma escola como a que eu estudei. Eu realmente não sabia que havia outras pessoas. De vez em quando, meus pais diziam: "Vocês devem tomar cuidado com os 'meninos da vila' que frequentavam a escola primária", mas nunca os víamos. Eles estavam em outro lugar. Era quase como um tipo de apartheid social, de certa forma, sem que soubêssemos disso. Era tudo o que eu sabia.

Até os 16 anos, estudei principalmente matérias clássicas e matemática, mas não gostei muito. Na sexta série, comecei a estudar ciências pela primeira vez - química, física e

matemática. Foi a primeira vez que encontrei uma matéria, química, que realmente me interessava, em seus próprios termos, e na qual eu era bom.

**George:** Quais foram os melhores professores de sua escola?

**Michael:** Acho que havia um ou dois bons professores. De certa forma, eram menos os professores do que a matéria que me interessava - curiosamente. Acho que muitas vezes as crianças descobrem de repente que há algo que elas podem fazer. É uma lição para mim, no que tenho feito desde então, que é realmente importante descobrir que há algo que você pode fazer bem.

Eu era um garoto comum e mediano, mas descobri que podia fazer química, e isso foi muito importante. Não faz muito tempo, descobri o psicanalista francês Lacan. Ele tinha essa ideia de que todos nós nascemos com um "desejo de conhecimento". Isso me tocou. Eu não havia pensado nisso antes.

De certa forma, é semelhante à ideia teórica de Vygotsky de que o aprendizado deve ser voluntário. Na verdade, não se pode ensinar nada a ninguém, as pessoas precisam aprender. Você pode ajudá-las, mas elas precisam ter o **desejo** de saber. Descobri isso - não muito em física, tenho vergonha de dizer, mas certamente descobri em química. Não fiz biologia.

Infelizmente, o que acontece nas escolas é que muitas crianças realmente *perdem* o desejo de saber, enquanto que se de alguma forma encontrássemos uma maneira de permitir que as crianças descobrissem esse desejo, que é inerente a todas elas, a escola seria bem diferente. Seria realmente maravilhoso ser professor, e não uma luta na maior parte do tempo. Esse foi um pensamento bastante revelador para mim.

**George:** Você consegue identificar o que despertou esse desejo de aprender, especialmente química?

**Michael:** Eu ficava intrigado, principalmente quando comecei a fazer química orgânica, com o que acontecia quando os compostos reagem e com o fato de que você podia descobrir quais testes fazer para descobrir quais eram. Toda a área de combinação química me interessava naquela época; não posso dizer mais nada. Eu não tinha nenhum interesse filosófico na ciência, nada disso. Eu simplesmente gostava de fazer isso.

Acabei conhecendo o técnico do laboratório. Eu costumava ir para lá depois da escola e ajudar ele e seus assistentes, como algumas crianças sempre fazem. Eu me sentia em casa lá nos laboratórios de uma forma que nunca me senti em nenhum outro lugar, porque não era bom em música, não era particularmente bom em esportes, não era particularmente bom em arte. De repente, encontrei algo que podia fazer.

**George:** Você tinha amigos próximos na escola?

**Michael:** Eu tinha bons amigos. Ainda tenho um que estava na aula de latim comigo. Ele se tornou professor. Ele também se afastou do que quase todo mundo fez na minha escola -

um emprego na "cidade". Ele acabou se tornando diretor de uma escola secundária geral<sup>2</sup> e eu me tornei professor de ciências no ensino médio e depois professor universitário. Seguimos caminhos muito diferentes daqueles seguidos por nossos contemporâneos na escola. Nós dois fomos as primeiras pessoas de nossas famílias a ter algo a ver com o setor público de educação.

**George:** Você diria que é considerado um sucesso pela sua escola?

**Michael:** Eu sou, no sentido de que meu diretor - e isso é bastante surpreendente porque está muito relacionado à família - meu diretor entrou em contato com meu pai e disse: "Michael mostrou alguma habilidade em ciências. Ele deveria ir para Cambridge". Quando eu tinha uns 16 anos, meu pai me mandou fazer uma entrevista com um contador, porque ele tinha a ideia de que ser contador garantiria uma boa renda no futuro.

Tive uma entrevista amigável, mas não gostei da ideia de um emprego. Eu queria ficar na escola, então meu pai respondeu ao diretor e disse: "Ok, bem, ele pode ir para Cambridge se realmente quiser". O diretor tinha ido para Cambridge e, como era comum na época, conhecia alguém no Trinity College. Ele telefonou para ele e disse: "Temos um bom aluno". Nunca fui a uma entrevista ou algo do gênero; descobri de repente que tinha conseguido uma vaga em Cambridge.

Claro, outra coisa que é realmente bizarra agora é que eu era um dos cerca de 3 em 100, uma porcentagem minúscula de pessoas que frequentavam a universidade. Agora, é claro, 40% ou 50% o fazem, e nos países escandinavos, algo em torno de 60% ou mais. A ida para a universidade se tornou uma experiência bem diferente.

**George:** Em que ano você estudou em Cambridge?

**Michael:** Estudei em Cambridge entre 1954 e 1957. Prestei serviço nacional dois anos depois de terminar a escola, na Artilharia. Esse foi outro exemplo do sistema de classe social inglês. Fui para esse regimento de treinamento básico e as pessoas que estudaram em uma escola como a minha foram submetidas a um teste e enviadas para a escola de cadetes oficiais. Antes de saber onde estava, eu não era mais o Gunner<sup>3</sup> Young, era o Segundo Tenente Young.

Lembro-me de ter pensado que era como ser monitor da sala, só que as pessoas sob minha responsabilidade agora eram adultos. Eles sabiam muito mais sobre tudo do que eu.

**George:** Como era a atmosfera em Cambridge naquela época? Você tem lembranças da vida universitária?

---

<sup>2</sup> No original, *a comprehensive school*, uma escola pública aberta a todos. Diferente de uma *grammar school*, mais elitista e que seleciona os estudantes.

<sup>3</sup> Posto inicial na hierarquia militar inglesa.

**Michael:** Eu estava na Trinity e fiz os Tripos de Ciências Naturais<sup>4</sup>. Fiz química, fisiologia e bioquímica. A Trinity era uma faculdade de elite. Havia um pequeno grupo de alunos que tinham se saído bem na *grammar school*<sup>5</sup> e um grupo muito maior - nós, que vínhamos de escolas públicas. Os dois grupos não conheciam quase ninguém do outro grupo. O que mais me chamou a atenção na época foi o fato de que praticamente ninguém que eu conhecia estava estudando ciências. A ciência era diferente: você tinha que ir aos laboratórios à tarde e coisas do gênero, enquanto meus amigos que estudaram comigo, que faziam história, direito ou inglês, não tinham que assistir a nenhuma palestra. Eles quase se orgulhavam de não precisar.

**George:** Como a comunidade em Cambridge se compara à comunidade na escola?

**Michael:** Não havia senso de comunidade. Acho que esse foi um dos motivos pelos quais nunca consegui desenvolver o entusiasmo que eu tinha pela química na escola quando fui para a universidade. Consegui um diploma, de forma ruim, mas nunca tive o mesmo envolvimento com os estudos. Eu não fazia parte de nenhum grupo que levava seus estudos a sério.

Acho que Cambridge estava interessada apenas no pequeno número de alunos que iriam fazer doutorado e se destacar em uma das ciências. Os professores passavam muito tempo com eles. Com o restante de nós, eles realmente não se importavam - não estavam interessados. Essa foi certamente a minha experiência. Eu não tinha um tutor adequado. Eu achava que não era necessário. Não reclamei, mas não foi a melhor época de minha vida.

**George:** Você se lembra de algum de seus professores?

**Michael:** Bem, lembro-me de algumas aulas tutoriais<sup>6</sup> com Fred Sanger, o único bioquímico, acho, que já ganhou dois prêmios Nobel. Mas quando me lembro daquela época, havia essas pessoas em Cambridge que faziam pesquisas extraordinárias, mas eu não tinha nenhum contato com elas.

Um grande grupo de alunos assistia a palestras de química e houve um professor de quem eu nunca esquecerei. Tenho certeza de que ele tinha doutorado - na época, era um *Reader*<sup>7</sup> -, mas sempre foi conhecido como “Senhor”. Ele achava praticamente uma ofensa ser chamado de ‘doutor’. Ele entrava na sala de aula seguido por seu assistente, responsável

---

<sup>4</sup> Sistema tradicional da Universidade de Cambridge em que os estudantes escolhem três cursos de diferentes áreas no campo das Ciências Naturais.

<sup>5</sup> Uma ‘grammar school’ é um tipo de escola secundária, gratuita e financiada pelo governo, cuja admissão é feita por meio de processo seletivo.

<sup>6</sup> No original, “tutorial classes”. Trata-se de aulas ofertadas para grupos menores de estudantes que podem interagir e perguntar ao professor, ao contrário das “lectures”, que são geralmente palestras ministradas em auditórios para muitas pessoas.

<sup>7</sup> Posição elevada na hierarquia acadêmica, acima de *Lecturer* mas abaixo de *Professor*.

por fazer todas as demonstrações na nossa frente. O professor se afastava e o observava, outro exemplo da divisão de trabalho, o que eu acho bastante revelador. Eu simplesmente tomava isso como certo. Não questionava, não examinava.

Eu não me diverti muito em Trinity - muitos alunos que eu conhecia tinham carros, dirigiam para Londres, iam a festas e se juntavam a clubes. Eu não fazia muito disso porque não tinha muito dinheiro sobrando.

**George:** Você gostaria de ter se envolvido mais com as matérias em Cambridge?

**Michael:** Claro que sim, mas acho que essa nunca foi uma possibilidade real. O que lamento é que havia pessoas realmente interessantes que estavam lá e que eu não conheci. Eu não estava envolvido com o grêmio nem nada.

Eu estava lá na época da guerra de Suez e da invasão soviética na Hungria. Em uma das poucas vezes em que fui ao grêmio estudantil, houve um grande debate sobre a questão: "Devemos ajudar um satélite soviético em revolta?" A votação foi que não deveríamos. Sensato, pelo menos, porque não teríamos conseguido muita coisa. De qualquer forma, essa foi a grande questão. Comecei a me sentir desconfortável com a guerra de Suez, por sermos uma potência colonial, e a me opor ao que a União Soviética estava fazendo na Hungria. Eu nunca havia pensado sobre essas coisas antes e nunca tinha lido nada, exceto os romances de Trollope.

**George:** Como era o ensino em Cambridge e também na escola? Era bastante tradicional?

**Michael:** O ensino em Cambridge era inútil. Eu diria que o ensino em Cambridge naquela época era baseado na suposição de que os alunos aprendiam e, se você não aprendesse, a culpa era sua: ou você era preguiçoso ou não tinha habilidade. Havia muito, muito pouca ênfase no ensino. A escola era diferente. O que mais sinto, olhando para trás, em relação à escola - e isso não é uma característica apenas de escolas públicas como a minha - era a incrível limitação do currículo. Desde os 12 anos de idade, eu não estudava história, geografia ou ciências humanas, exceto grego e latim. Grego, latim e matemática ocupavam dois terços ou mais do meu currículo. Essa é uma educação terrível, embora Michael Gove<sup>8</sup> tenha gostado dela, acredito.

Não dei conta. Sinto-me decepcionado comigo mesmo: havia essa oportunidade incrível em Cambridge, mas acho que nunca foi para acontecer, pelo menos para mim. Consegui me formar, o que nem todo mundo que eu conhecia conseguiu.

**George:** O que o motivou a estudar nessa fase de sua vida?

**Michael:** Bem, eu não estava motivado para estudar. Esse é o ponto. Eu não estava motivado para estudar de jeito nenhum! Estávamos apenas sobrevivendo e estudando o

---

<sup>8</sup> Membro do Partido Conservador Britânico, Ministro da Educação entre 2010 e 2014.

mínimo possível. Demorou muito tempo até que eu descobrisse uma motivação para estudar e certamente não foi em Cambridge.

**George:** Depois de Cambridge, você passou um curto período na Shell.

**Michael:** Sim, trabalhei na Shell Chemicals.

**George:** Conte-nos sobre isso. O que você estava fazendo para a Shell?

**Michael:** Bem, o que eles faziam naquela época era recrutar pessoas como estagiários de gerência de lugares como Oxford e Cambridge e deixá-los sentados por um ano. Eles não tinham nenhum programa de treinamento. Deveríamos estar sendo treinados para nos tornarmos futuros gerentes, mas, na verdade, não havia treinamento algum. Fiquei entediado.

Termoplásticos era o campo da Shell em que eu estava envolvido. Inicialmente, polietileno, mas, no final do ano em que estive lá, eles começaram a desenvolver polipropileno e policarbonatos: uma gama mais ampla de possíveis subprodutos do petróleo. Tínhamos vínculos bastante estreitos com a Holanda, pois era uma empresa anglo-holandesa, e passamos algumas semanas em Pernis.

Quando eu estava em Cambridge, tinha um vago interesse em fazer algo que valesse a pena. Fiz algumas entrevistas com a ICI (Farmacêutica) e com a Glaxo, que hoje é a GlaxoSmithKline, porque eu tinha essa vaga noção mal definida de que queria usar minha ciência de alguma forma. Isso não se concretizou de fato. Eu não havia pensado o suficiente. Eles não me ofereceram um emprego, mas a Shell sim.

### Parte 2 - Década de 1960 - Ensinando ciências e estudando sociologia

**George:** Em que momento você começou a pensar em ser professor?

**Michael:** Bem, durante meu ano na Shell, comecei a me educar e a me tornar um pouco mais consciente politicamente. Morávamos em Chelsea, bem perto do Royal Court. Isso foi na época de John Osborne e os Angry Young Men, *Look Back in Anger*, Arnold Wesker<sup>9</sup>, todas essas pessoas. Eu me envolvi bastante. Não sei exatamente como, deve ter havido algo que me despertou.

Comecei a ler. Acho que comecei a ter uma educação, provavelmente T. S. Eliot, George Orwell, o tipo de coisa que tenho certeza de que você teria lido em diferentes estágios de suas carreiras. Foi uma revelação completa para mim.

Depois, na Shell, me ofereceram um emprego como Representante Regional Sul da Shell Chemicals. Tive que decidir: vou aceitar esse emprego? Eu não queria passar o resto da minha vida promovendo o capitalismo inglês, disse a mim mesmo, então decidi pedir demissão. Ao mesmo tempo, percebi que precisava de uma educação. Deparei-me com uma ou duas coisas em sociologia. Não sei qual foi a primeira coisa. Fui a uma escola de verão e me inspirei em várias pessoas e nas leituras que fazia.

Candidatei-me à LSE<sup>10</sup> para cursar sociologia em outra graduação. Sempre me lembro porque o entrevistador disse: "Sr. Young, por que diabos deveríamos lhe oferecer uma vaga se você já demonstrou que não consegue aproveitar a universidade em Cambridge?" Eu só podia concordar com ele! Na época, achei que era perfeitamente razoável.

De qualquer forma, descobri que era possível fazer um curso noturno de meio período na então Regent Street Polytechnic (atual Westminster University). A Escola de Comércio ficava em um prédio indefinido atrás do Regent's Park, na Little Titchfield Street.

Matriculei-me para obter um diploma externo, que era, naquela época, um diploma de Londres, ministrado na Polytechnic e examinado pela universidade. Então pensei: "Como vou encontrar tempo para fazer isso?" Eu disse: "Bem, vou me tornar um professor porque terei todas aquelas férias maravilhosas!" Além disso, tenho um diploma de ciências, portanto, posso conseguir um emprego de professor mesmo sem formação pedagógica. Comecei como professor substituto em uma escola chamada Spencer Park, atrás de Clapham Common.

---

<sup>9</sup> *Angry Young Men* (Jovens Furiosos, em tradução livre) é a alcunha conferida a um grupo de jovens escritores da década de 1950 na Inglaterra. Esses artistas, oriundos da classe média trabalhadora, se caracterizavam por suas posições anárquicas e uma postura de revolta diante da sociedade. A peça "Olhe para trás com raiva" (*Look Back in Anger*, 1956), de John Osborne, é um destaque deste período.

<sup>10</sup> London School of Economics

A última coisa que eu tinha pensado na vida era me tornar professor em qualquer tipo de escola. Eu não sabia o que estava fazendo. Eu me vi dando aulas de música, francês, quase tudo quando outro professor estava doente. Lá conheci algumas pessoas na escola, outros professores. Isso foi importante para mim. Uma das experiências mais marcantes que nunca esquecerei foi com um australiano com quem fiz amizade. Eu estava dizendo a ele: "Olha, eu tenho problemas sérios com disciplina, principalmente porque eu fui colocado em um laboratório". Para alguém que não consegue lidar com a disciplina em sala de aula, bem, você sabe o que pode ser feito com bicos de Bunsen, você pode conectá-los à torneira de água. Houve reclamações sobre a água passar e inundar a sala de aula lá embaixo! Eu me sentia péssimo.

O australiano disse: "Vou lhe dizer o que eu faço. Chego de manhã cedo e escrevo todos os detalhes de uma aula em um quadro negro montado em um cavalete e escrevo os detalhes de uma segunda aula no verso. Levo isso comigo de uma aula para outra e digo: "Agora, comecem a escrever, crianças". Isso ocupa o tempo da aula. É isso que eu faço e não tenho nenhum problema com disciplina.

Era uma escola secundária geral. Tinha cerca de 14 turmas: três eram chamadas de "acadêmicas", A1, A2 e A3; depois havia outro grupo que era chamado de técnico, T1, T2, T3 e T4; e depois havia aqueles que não sabiam como chamar... Acho que era Geral - G1, G2, G3. Eram os "professores gerais" que estavam mais frequentemente doentes, então eu geralmente recebia um dos formulários G.

Tive muita sorte pelo fato de que o único membro da minha família que já tinha ouvido falar de uma escola como a Spencer Park era, na época, a inspetora de divisão da Autoridade Educacional do interior de Londres, na qual ela estava sediada. Surgiu uma vaga para um professor de química em uma escola e ela sugeriu que eu me candidatasse. Não havia muitos químicos por lá, então o diretor ficou muito feliz em me receber, apesar do fato de eu não saber nada sobre ensino e nem muito sobre química!

Aprendi gradualmente cometendo erros e conversando com meus colegas. Para começar, eu não conseguia entender como era possível que crianças comportadas, felizes, muito envolvidas e ocupadas com os estudos em uma classe chegassem ao meu laboratório e houvesse um tumulto! Eu não conseguia entender o que tinha dado errado. De qualquer forma, eu aprendi e isso me transformou em um professor. Foi uma ótima experiência. Passei cinco anos e meio lá e acabei como diretor de ciências.

Na época em que saí, começamos a ter alunos que permaneciam para os níveis A em física, química e biologia. Quando cheguei lá, eles só tinham feito ciências gerais no que era então o nível O. Realizei muitas atividades fora da escola com eles – tivemos um clube de ciências e até montamos pequenas peças de teatro, até que um novo diretor de inglês entrou para a equipe e assumiu o controle. Fizemos viagens de campo para Snowdonia e nos divertimos muito. Quase os perdemos na neblina em um dia, mas foi uma experiência muito boa.

**George:** Isso significa que você levou seis anos para concluir o curso?

**Michael:** Sim. Eu estava tentando estudar Sociologia à noite, mas também estava muito envolvido no movimento de Desarmamento Nuclear. O envolvimento com o CND<sup>11</sup> foi uma grande mudança para mim. De repente, percebi que a defesa nuclear é uma política completamente irracional. Você tem uma arma que, se for usada, significa que você mesmo será destruído. Naquela época, a CND era um movimento crescente, com Bertrand Russell, Donald Soper e outros como líderes. Ajudei a organizar uma das marchas de Aldermaston e organizei grupos de estudo.

Devido às minhas atividades no CND, eu não tinha muito tempo para estudar. Parei de frequentar as aulas da Politécnica, mas, de uma forma ou de outra, estava determinado a fazer o curso. A essa altura, eu estava realmente muito motivado para estudar, quase pela primeira vez em minha vida, então comecei a estudar novamente.

O curso era dividido em duas partes. A primeira parte era de economia, estatística e filosofia. A segunda parte era sociologia. Consegui passar na Parte Um, o que foi uma grande conquista, pois eu não havia feito nada parecido em minha vida anterior. Lembre-me de ter trabalhado muito.

Em um determinado momento, conheci o professor Steven Cotgrove, que escreveu o primeiro texto de sociologia de nível A. Ele não era um sociólogo muito interessante, mas isso era irrelevante. Depois de três ou quatro anos, ele me disse: "Você está pensando em fazer um mestrado?"

Fiquei atônito. Eu achava que mestrado era algo para pessoas acadêmicas. Nunca me considerei um acadêmico. Eu disse: "Eu não estava, mas talvez eu devesse estar!" Sempre me senti muito grato a ele. Em retrospecto, foi um daqueles momentos em que alguém lhe diz algo que o faz realmente pensar de novo.

**George:** Como sua família e seus amigos receberam a mudança para o ensino, o estudo da sociologia e suas atividades políticas? O que eles acharam?

**Michael:** Bem, acho que meus amigos não eram um problema porque eu não herdei nenhum de minha vida anterior. Minha família ficou perplexa. Eles não sabiam o que fazer com isso. Eles não sabiam o que era sociologia. Eles estavam mais preocupados com o fato de eu ter deixado meu cabelo crescer!

Acho que eles talvez estivessem mais preocupados com minha irmã. Estavam tentando educá-la para que se tornasse a esposa de alguém, como se fazia naquela época. Ela se rebelou contra isso e parte de sua fonte de rebeldia era eu como uma espécie de "pai alternativo"; eu era 10 anos mais velho que ela. Ela acabou indo lecionar no Peru e depois voltou para estudar antropologia. Depois de um período separada, ela não precisava de outro "pai", por mais diferente que fosse - nós nos tornamos amigos íntimos. Na época, o restante da minha família estava simplesmente confuso: o que eu estava fazendo era

---

<sup>11</sup> Campaign for Nuclear Disarmament

completamente fora da experiência deles, pra ser honesto – apesar de que eles não foram contra.

Acho que a educação política que recebi, em parte por meio do teatro e em parte por meio da CND, me fez perceber que eu não sabia absolutamente nada sobre a sociedade em que cresci. Eu a considerava completamente natural, como muitas pessoas fazem. Eu não sabia absolutamente nada e pensei: "Bem, eu preciso estudar isso". Essa foi minha motivação. Eu queria entender o mundo em que vivia.

Também pensei que, por ter sido químico, se eu realmente entendesse de sociologia, poderia fazer parte de uma mudança na sociedade. No fim das contas, isso era ingênuo: aprendi que o oposto é verdadeiro! A sociologia ensina sobre as dificuldades da mudança. Ela não ensina como mudar o mundo, apenas que a sociedade é algo muito complexo e difícil.

Acima de tudo, aprendi sobre classe social e como isso moldou minha vida e molda nossa sociedade, mesmo quando eu não tinha consciência disso. Em grande parte, isso ainda acontece, embora eu entenda um pouco mais agora. Na época, grande parte da sociologia tratava de classe social. Isso foi uma educação para mim, e ir lecionar no que hoje seria uma escola secundária geral fazia parte desse projeto. Foi na época em que Richard Titmuss e outros estavam documentando as enormes desigualdades educacionais na sociedade. Tudo isso foi muito importante para mim.

**George:** Parece ter sido um período bastante empolgante.

**Michael:** Sim, foi muito empolgante.

**George:** Parece-me que você não poderia ter tido o entusiasmo daquele período sem a ruptura e a mudança de direção. Você acha que isso influenciou sua maneira de pensar sobre educação?

**Michael:** Hesito em generalizar sobre biografias pessoais porque elas são sempre únicas e gerais; elas acabam sendo diferentes para as pessoas. Sempre tive a tendência de fazer as conexões com minha experiência com muita facilidade, mas elas são difíceis. Esse é um dos motivos pelos quais tive o prazer de trabalhar em estreita colaboração com Joe Mueller (ele mora em Cape Town) nos últimos 10 anos, aproximadamente. Ele é um teórico dos teóricos. Ele nunca foi professor de escola, não teve essa experiência, mas tem pensado muito sobre educação e sobre o que as escolas podem ou não fazer.

É muito fácil pensar que a teoria tem influência sobre a prática. Lembro-me da maravilhosa citação de Marx: "Os filósofos apenas interpretaram o mundo. O objetivo é mudá-lo". De certa forma, ele está certo, mas isso não resolve nada. Você ainda está lá com a mesma pergunta. Acho que temos que conviver com isso.

**George:** Vamos voltar à sua história. O que aconteceu depois de seu curso de sociologia?

**Michael:** Olhando para trás, tive uma sorte incrível. Houve duas coisas em particular.

Uma delas é que pedi demissão do cargo de professor, por volta do Natal de 1965, e tive até o verão para estudar em tempo integral. Era impressionante o fato de eu poder começar a estudar pela manhã e trabalhar até a noite - absolutamente maravilhoso. Foi o momento mais importante e incrível para mim por poder fazer isso. Consequentemente, dessa vez consegui obter um bom diploma.

No início, pensei em fazer um mestrado na LSE, porque era o único lugar que eu conhecia que oferecia sociologia, mas descobri que, no ano em que eu faria o mestrado, Asher Tropp, que ofertava Sociologia da Educação, estaria em um período sabático. Eu queria fazer Sociologia da Educação para vincular minha sociologia à minha prática de ensino. Não me arrependo da maneira como estudei sociologia, mas na época não conseguia ver nenhuma conexão entre meu estudo e meu trabalho. Durante o dia, eu estava ensinando um conjunto de conhecimentos, enquanto à noite tentava aprender outro; não conseguia fazer com que eles se unissem de forma alguma! Eles pareciam estar completamente separados.

De qualquer forma, como Tropp estava em período sabático, não me inscrevi na LSE, eles não estavam oferecendo essa opção. Então meu tutor disse: "Bem, por que você não tenta Essex?" Esse era um lugar de destaque para a sociologia na época e era um centro muito radical na disciplina. Candidatei-me ao mestrado em Sociologia em Essex e fui aceito. Consegui uma bolsa do Economic and Social Research Council de um ano para fazer o mestrado. O que aconteceu - esse foi o outro golpe de sorte que mudou completamente minha vida - foi que a pessoa que deveria me dar aulas de Sociologia da Educação em Essex estava em período sabático. E quem foi convidado a substituí-lo foi Basil Bernstein<sup>12</sup>. Ele se tornou professor visitante.

Na época, eu não sabia que isso seria tão importante. Eu havia lido seus primeiros trabalhos, os artigos sociolinguísticos, que achei muito empolgantes quando estava na graduação. Ele vinha de Londres e dava suas aulas, e muitas vezes eu voltava com ele no trem. Começamos a conversar e parecíamos nos dar muito bem. Às vezes, ele me convidava para ir à sua casa.

Isso foi antes de ele se tornar conhecido por seus artigos sobre o currículo. Houve um momento curioso quando tive uma aula tutorial com ele e ele disse: "O que você está fazendo para a sua dissertação, Michael?"

Eu disse: "Eu realmente não pensei nisso". Então ele disse: "Por que não fazê-la sobre currículo?" Fiquei completamente surpreso: a sociologia não escrevia sobre o currículo! Eles nem sequer pensavam sobre isso. Afinal, o que era o currículo? Não havia nada na literatura. De qualquer forma, ele foi muito persuasivo e não foi fácil dizer não.

---

<sup>12</sup> Sociólogo e linguista inglês (1924-2000), notabilizou-se por seu trabalho que abordava questões de linguagem, classe social e educação.

Mais tarde, percebi que ele estava pensando no currículo naquela época, mas não havia escrito nada a respeito. Olhando para trás, talvez ele tenha pensado que eu poderia ter algumas ideias e foi por isso que ele sugeriu. Concordei e passei a maior parte de minha dissertação tentando explicar por que a sociologia não estava interessada no currículo. Parte disso aparece no primeiro capítulo de *Knowledge and Control*.

Em algum momento, ele disse: "O que você vai fazer agora, Michael?". Eu pensei: "Não sei - vou precisar de um emprego? Estou me candidatando a uma vaga de professor de sociologia na Goldsmiths". Ele disse: "Bem, acho que tenho um emprego para você no Instituto de Educação!" Minha mente ficou confusa, mas eu disse: "Ah, parece interessante". Então, na terça-feira, fui à Goldsmiths e me ofereceram um emprego, mas eu disse que iria para uma entrevista no Instituto no dia seguinte e, surpresa, surpresa, me ofereceram um emprego no Instituto, que acabei aceitando. Tive muita sorte: se eu não tivesse tido essa conexão com Bernstein, isso provavelmente nunca teria acontecido.

**George:** Em que ano foi isso?

**Michael:** 1967.

**George:** Então você terminou de lecionar em 1965 para se dedicar aos estudos...

**Michael:** Passei os primeiros seis meses de 1966 estudando para obter o bacharelado em sociologia. Depois, passei um ano em Essex e, em outubro de 1967, assumi o cargo de professor no Instituto. De repente, fui colocado em uma posição impossível. Eu só havia dado aulas de química para alunos e aqui estava eu com três turmas de sociologia.

Em uma delas eu era o tutor de graduados que estavam se tornando professores de estudos sociais. Eu nunca havia ensinado estudos sociais; não tinha a menor ideia do que era isso! A segunda era o que se chamava de diploma acadêmico, que era um curso para professores em exercício que queriam se transferir para uma das disciplinas da educação - no caso deles, sociologia. Depois, tive uma turma de mestrado e me pediram para ensinar teoria e metodologia sociológica.

Duas de minhas turmas eram noturnas, e os seminários geralmente terminavam com uma ida ao bar<sup>13</sup>. Às vezes, havia mais sociologia sendo discutida no bar do que no seminário! Era muito importante que, como professor, eu conhecesse meus alunos. Tive muita sorte nesse sentido: um membro da minha turma de mestrado, Ian Hextall, tornou-se um dos meus melhores amigos. Outros também se tornaram bons amigos, por exemplo, John Beck, Sally Inman e Geoff Whitty, que mais tarde se tornou Diretor do Instituto. Alguns de meus melhores amigos e colegas estavam nesse curso. Isso fez uma grande diferença. Em parte, porque não havia muita diferença de idade entre mim, como professor, e os estudantes do curso. Muitos dos alunos estavam em um estágio semelhante. Eles haviam identificado uma abertura do ensino superior com oportunidades de fazer mestrado.

---

<sup>13</sup> Os *pubs*, tradicionais bares ingleses, são famosos por serem ponto de confraternização entre as famílias e grupos de trabalhadores locais, fazendo parte do dia a dia das pessoas.

Aqueles que não queriam se tornar diretores de escola viram outro caminho para si mesmos. Muitos deles acabaram se tornando professores universitários.

De certa forma, isto me ensinou de maneira prática o que Durkheim teorizou, que o pensamento, a inovação e o conhecimento são de fato sociais. Eu não tinha uma noção do social na escola, nem em Cambridge. Foi somente quando comecei a lecionar na escola, fazendo o curso de meio período e depois indo para o Instituto, que descobri a importância das comunidades. Não eram comunidades em um sentido formal, mas pessoas sem as quais eu talvez nunca tivesse feito o que fiz.

Em meus últimos anos, fiquei muito impressionado com Durkheim. Ele passou sua vida argumentando e lutando contra o individualismo. Ele dizia: "O individualismo não é o que somos como seres humanos". Tudo o que ele escreve sobre conhecimento, educação e suicídio é baseado nessa ideia. Acho que aprendi isso em minha própria vida. As pessoas que conheci, com quem trabalhei e com quem compartilhei mudaram com frequência, mas todas elas foram incrivelmente importantes. Embora durante minha carreira eu tenha aprendido que, de todas as percepções de Durkheim sobre o "social", a mais importante é também a mais difícil - que o conhecimento, o que vamos à escola e à universidade para adquirir, não é apenas social. Mas talvez o significado disso seja a questão mais difícil para a sociologia<sup>14</sup>.

**George:** Como era o Instituto naquela época?

**Michael:** Era muito diferente. Tinha três seções principais bem distintas em suas atividades. Tinha a parte que era o resquício da educação colonial, tinha a parte que estava treinando professores que faziam um PGCE<sup>15</sup> e tinha o grupo em expansão focado no desenvolvimento profissional dos professores, principalmente por meio das disciplinas "básicas". Nunca houve muita interação entre eles. Foi apenas há relativamente pouco tempo que começaram a surgir pontes entre os especialistas em matérias escolares que treinam professores e nós que trabalhamos nas disciplinas.

Essa separação ocorreu porque as disciplinas de educação (com exceção da filosofia) não estavam, até recentemente, envolvidas no currículo escolar, ao passo que os professores estão sempre envolvidos. Então, recentemente, alguns especialistas em disciplinas escolares na universidade e nas escolas começaram a pensar: "Bem, talvez haja algo interessante na sociologia". Quando comecei a lecionar sociologia da educação, seu foco principal era sobre como os fatores externos da sociedade moldavam a escola. Não nos concentrávamos no que estava acontecendo *nas* escolas e no próprio sistema educacional - questões sobre currículo e pedagogia. Levei muito tempo, por todos os tipos de razões, para fazer essa mudança. Tentei em minha dissertação, tentei em meu primeiro livro

---

<sup>14</sup> Eu não mencionei isso em minha entrevista original. No entanto, na versão revisada de George, percebi que é importante demais para não ser mencionado aqui - voltarei a algumas de suas implicações mais tarde.

<sup>15</sup> Postgraduate Certificate in Education

*Knowledge and Control* (Conhecimento e Controle) e até tentei em algumas pesquisas baseadas em sala de aula, mas não fiz muito progresso até bem recentemente.

O Instituto não tinha uma posição política específica. Na época, não havia o mesmo tipo de questões políticas sobre educação. Havia um amplo consenso de que a desigualdade, especialmente a desigualdade de classe social, era um problema. Havia aqueles que eram mais simpáticos ao que eu chamava de abordagem de "educação compensatória" para a desigualdade, que tentava compensar o fato de que as crianças da classe trabalhadora tinham lares da classe trabalhadora que não as ajudavam a estudar.

Bernstein escreveu um artigo bastante famoso chamado *Education cannot compensate for Society* (A educação não pode compensar a sociedade), que foi em parte uma resposta às interpretações de seu trabalho anterior sobre linguagem. Sua famosa distinção entre códigos elaborados e restritos lhe causou muitos problemas, pois como se poderia falar que dois terços da população tinham códigos restritos? O que eles faziam? Comportavam-se como os Neandertais, grunhindo e não montando frases? É claro que ele não quis dizer isso, e grande parte de seu trabalho posterior foi dedicado a explicar o que isso significava.

Acho que esse é um dos motivos pelos quais seu último trabalho é, para dizer o mínimo, desnecessariamente difícil de acompanhar. É muito, muito interessante, mas é tortuoso em seu estilo. Acho que ele estava se protegendo subconscientemente da crítica severa que sofreu em seu trabalho anterior. O que ainda precisa ser feito é mostrar que há tanta continuidade quanto diferença nas duas fases de seu trabalho - ambas são necessárias e importantes. Isso não é algo que eu possa fazer: eu estava muito envolvido, não sou suficientemente linguista.

**George:** Conte-nos sobre seu relacionamento com Bernstein.

Ele tinha muitos problemas pessoais, e eu tinha muitos problemas pessoais com ele. Sinto que tive muita sorte. Algumas pessoas que tiveram uma associação próxima com ele não sobreviveram, pelo menos em termos de suas carreiras. Lembro-me de três ou quatro exemplos de pessoas que foram - qual é a palavra que estou procurando? - quase intelectualmente *castrados* por ele. Eles não sentiam que suas mentes eram livres e publicaram muito pouco. Em termos de seu potencial, não eram diferentes daqueles que tiveram sucesso. Felizmente, não fui pego nessa armadilha. Quase caí.

Fui recrutado como seu protegido. O problema é que eu não estava disposto a segui-lo na época. Eu achava que ele fazia parte da antiga sociologia da educação, não da nova - que, apesar de todas as suas limitações, como exemplificado em meu livro *Knowledge and Control* - estava fazendo perguntas radicais sobre o conhecimento no currículo. Ele e eu nos desentendemos muito, muito gravemente e nunca recuperamos o relacionamento, o que é uma das coisas de que me arrependo.

**George:** Eu gostaria de perguntar sobre "o velho" versus "o novo". Você escreveu no passado sobre Peters e o movimento de filosofia da educação que ele liderou no instituto. Eles foram muito influentes?

**Michael:** Peters era uma espécie de guru da teoria educacional quando fui nomeado pela primeira vez. Ele estava no auge do que eu chamaria de divisão de trabalho. Os filósofos diziam aos professores o que eles deveriam fazer, os psicólogos diziam por que muitos alunos resistiam ao que eles diziam e os sociólogos diziam aos professores por que seu trabalho era tão difícil ou até mesmo impossível porque o mundo externo (para nós, a sociedade) tinha outras ideias. Do ponto de vista dessa divisão, plausível em seus próprios termos, ele não achava certo que nós, os sociólogos, tivéssemos o direito de questionar o que os professores deveriam fazer ou que conhecimento o currículo deveria estipular - esse era o trabalho dos filósofos!

Ele era um homem bom e eu o respeitava. Eu costumava jogar *squash* com ele naquela época. Éramos bem amigos. Certa vez, ele me enviou um pequeno bilhete dizendo: "Trabalhos interessantes, Michael, mas na verdade você precisa estudar epistemologia. Acho que você deveria ir a um curso em Birkbeck com David Hamlyn" - um filósofo bastante conhecido lá - "eles vão lhe explicar o que é epistemologia". Gostaria de ter guardado o bilhete.

**George:** Qual era o relacionamento de Bernstein com Peters?

**Michael:** Bem, é interessante, na verdade. Nos primeiros trabalhos de Bernstein, ele evita a questão do conhecimento. Ele a deixa de lado e desenvolve sua própria abordagem aos códigos curriculares. Somente no último trabalho, não muito antes de sua morte, ele escreveu vários artigos que abriram questões sobre o conhecimento. Você provavelmente se lembra do artigo sobre discursos horizontais e verticais. Ele diz: "Eu não considerava isso, mas agora sinto que sou capaz de fazê-lo". Portanto, não creio que houvesse respeito entre eles, pois Bernstein só abordou a questão do conhecimento bem mais tarde.

Nos primeiros dois ou três anos no Instituto, eu não ensinava nada sobre sociologia da educação. Eu ensinava teoria sociológica. Não ensinei muito sobre Durkheim, mas ensinei um pouco sobre Weber e um pouco sobre Marx e discuti o interacionismo simbólico e suas implicações metodológicas. Eu achava que os professores queriam vir e aprender sociologia, não aprender sobre educação. Eles poderiam decidir o que fazer com isso. Acho que, pelo menos em parte, eu estava certo, embora, em retrospectiva, eu teria dado muito mais ênfase a Durkheim. Naquela época, eu ainda contava com meus conhecimentos de graduação. Eu queria que meus alunos desenvolvessem a base teórica para poderem fazer seus próprios julgamentos sobre diferentes teorias e políticas educacionais.

Parte 3 - Anos 70 - Conhecimento e controle

**George:** Vamos falar sobre seu livro *Knowledge and Control*. Talvez devêssemos começar com a conferência que foi realizada em Durham. O que foi essa conferência e como ela surgiu?

**Michael:** A conferência em Durham foi a Conferência Anual da Associação Sociológica Britânica. Foi a primeira e acho que a única que eles realizaram com foco específico em educação. Havia uma pessoa chamada Richard Brown, que era professor em Durham e estava envolvido com a Associação. Ele tinha a responsabilidade de organizar a conferência, mas era um sociólogo industrial, não sabia nada sobre educação.

Ele entrou em contato com Bernstein, que imediatamente me chamou em seu escritório. Bernstein não gostava de fazer esse tipo de coisa, nunca entendi por que isso acontecia. Fui até Durham. Isso foi em 1969, apenas alguns anos depois de eu ter sido nomeado professor. Conheci o professor Brown e o ajudei a organizar a conferência. Sugeri que ele convidasse Bourdieu e que outros do nosso grupo apresentassem trabalhos. E foi isso que aconteceu.

O discurso de encerramento foi feito por Bernstein e se tornou um capítulo em *Knowledge and Control*. Seu título era *On the Classification and Framing of Educational Knowledge* (Sobre a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional). Ele era um orador incrivelmente bom - muito melhor orador do que escritor. Ele encantou a todos: acharam o discurso fantástico, embora eu não tenha certeza de que o entenderam - eu certamente não entendi, na época.

No dia seguinte à conferência, voltamos para Londres. Bernstein, Bourdieu e eu nos vimos sentados tomando um drinque no bar do que era então o Russell Hotel. Não sei exatamente como aconteceu, mas, para ser breve, acho que estávamos concordando que esperávamos que a conferência fornecesse um novo foco para a sociologia da educação, mas isso não aconteceu; “então, vamos fazer isso nós mesmos.” Foi Bernstein quem sugeriu um livro, que se tornou *Knowledge and Control*.

É incrível quando penso nisso, porque eu ainda era um professor júnior, e ele simplesmente me entregou o trabalho editorial e a busca dos artigos. Quaisquer que fossem seus pontos fortes e fracos, ele se concentrou em uma nova direção, a de que a sociologia deveria se preocupar com o que era a educação - o conhecimento que se esperava que os alunos adquirissem - e não apenas com a forma como ele é distribuído em termos de desigualdades.

Os artigos abordam essa questão de diferentes maneiras. O primeiro capítulo foi meu, baseado em minha dissertação de mestrado, mas indo um pouco além; dois dos capítulos foram escritos por alunos de mestrado em meu curso, Geoffrey Esland e Nell Keddie, ambos baseados em suas dissertações de mestrado. O livro trazia o estruturalismo de Bourdieu, o Durkheimianismo de Bernstein, o interacionismo simbólico de Keddie, a fenomenologia social de Esland e minha sociologia weberiana do conhecimento e do poder. Havia também um interessante artigo antropológico que comparava e encontrava semelhanças entre o pensamento científico africano e o ocidental. Era um livro muito eclético.

Uma das razões pelas quais o livro foi tão bem-sucedido em termos de vendas foi o fato de ter sido adotado pela *Open University* (Universidade Aberta) como um livro de referência para seu curso de Sociologia da Educação. Naquela época, havia um número enorme de professores que não tinham diploma - tinham apenas certificados de professor - e que queriam melhorar sua certificação para ter um diploma por meio da Universidade Aberta. Esse livro, que era realmente muito inadequado para um curso de graduação, tornou-se exatamente isso!

Também era barato; era vendido por £1. Por esse motivo, circulou entre a comunidade docente. Curiosamente, ele não chegou a circular na comunidade sociológica, apesar de ser meu principal público leitor.

**George:** Qual você esperava que fosse o impacto?

**Michael:** Eu realmente não tinha a menor ideia, além de querer colocar uma "nova direção" na sociologia da educação que questionasse o sistema existente no mapa. Mas eu não era um acadêmico há muito tempo, então fiquei satisfeito por tê-lo feito. O livro não recebeu muitas resenhas, só me lembro de uma, mas logo começou a incomodar as pessoas. Demorou muito tempo até ele passar por uma análise acadêmica séria.

Ele ganhou alguma fama por meio de um artigo chamado *Knowledge out of Control* (*Conhecimento fora de controle*) do filósofo Richard Pring, também do Instituto de Educação. Mais tarde, ele se tornou professor em Oxford. Sua crítica, para ser bem grosseiro, dizia: "O que diabos esse livro está fazendo? Eles 'construíram socialmente tudo isso!'"

O interessante, olhando para trás, é que durante aqueles primeiros anos no Instituto houve uma espécie de batalha interna entre os filósofos e os sociólogos. Eu argumentei que a abordagem sociológica tinha algo importante a dizer sobre as questões que os filósofos haviam assumido anteriormente como suas. A resposta deles foi: "Ele não tem o direito de fazer tais afirmações, ele não conhece a epistemologia!"

Na época, eu não dava muita importância a esses argumentos, achava que era apenas uma batalha disciplinar interna. No entanto, a tese do livro, de que a verdade é uma questão de quem tem o poder de definir o que conta como conhecimento - em qualquer lugar, não apenas no currículo escolar - deixou um grande ponto de interrogação: tendo aberto toda a questão do conhecimento, o que vem a seguir? Essa foi a, ou pelo menos uma das grandes questões educacionais no início dos anos 70 e, desde então, nunca mais desapareceu. Geoff Whitty, que havia sido meu aluno no Instituto, escreveu um artigo muito bom baseado em sua dissertação de mestrado. Ele cunhou a frase "possibilitarismo ingênuo", que captava o sentido do que eu queria afirmar, de que uma nova realidade era possível, e de que iria acontecer no futuro, mesmo quando, na verdade, não passava de uma possibilidade remota naquele momento. Ele atribuiu esse rótulo a mim em relação às minhas opiniões sobre uma sociedade socialista democrática e argumentou que eu seria ingênuo se não aceitasse que alcançar tal sociedade seria um longo e árduo trabalho e de forma alguma certo em nosso tempo de vida. Ele acabou tendo mais razão do que

imaginava; o próprio Geoff era pelo menos um pouco “possibilitarista ingênuo”, como acabou se revelando quando trabalhamos juntos no final daquela década.

**George:** Isso nos leva a algumas perguntas mais amplas. Como era o espírito da época? Porque, obviamente, não foi muito depois de 68.

**Michael:** Eram "tempos interessantes", como os chineses costumavam dizer. Formas de crítica e radicalismo faziam parte do ambiente acadêmico. Muitas revistas pequenas foram criadas: havia a *Radical Education*, *Radical Statistics*, *Radical Psychology*, *History Workshop*, *Radical Philosophy*, para citar algumas, bem como as mais revolucionárias, como a *Big Flame*, a melhor delas.

Se você fosse a uma livraria como a Dillons (hoje Waterstones) em Gower Street, havia uma série desses manifestos nas prateleiras. Eles se situavam entre a esquerda trotskista e a esquerda existencialista. *Knowledge and Control* foi apanhado por esse movimento e se beneficiou dessa cultura, que durou até o final dos anos 70. Suponho que tenha terminado em 1979, quando Margaret Thatcher foi eleita.

**George:** Como você se sente em relação a *Knowledge and Control* agora?

Há duas coisas a dizer sobre o livro. Uma delas é que ele tem esse foco na questão do conhecimento e, no entanto, foi realmente muito eclético em sua interpretação dessa questão. Parte dele é mais relativista, parte é mais fenomenológica, parte é mais estruturalista. As pessoas reagiram a ele de maneiras diferentes.

A outra coisa é o que as pessoas disseram, que me surpreendeu muito: "Isso mudou completamente minha maneira de pensar. Nunca mais pensei da mesma forma desde que li seu livro, Michael".

Alguns deles concordaram e outros acharam que foi um desastre. Uma mulher, quando fui para a Nova Zelândia, entrou em contato com a pessoa que me convidou e disse que queria me levar para almoçar. Nunca estou disposto a dizer não a um almoço! A primeira coisa que ela disse foi: "*Knowledge and Control* foi um livro que mudou minha vida. Foi o livro mais importante que já li. Seu último livro, *Bringing Knowledge Back In*, é o pior livro que já li e discordo totalmente dele". Comi meu almoço e fui para casa.

Bernstein era um dos que tinham reservas sobre *Knowledge and Control*. De certa forma, ele estava certo. Sua preocupação, penso agora, não era apenas que eu estivesse desqualificando o campo da educação, mas também a sociologia e até mesmo o conhecimento especializado. Mais recentemente, usei a ideia de que o conhecimento é poderoso, que o conhecimento crítico é poderoso, enquanto o argumento em *Knowledge and Control* era que não há nada de especial nesse conhecimento. Essencialmente, estávamos dizendo que as pessoas que comandam o show querem continuar comandando o show, e que tomar como certo muito do que sabemos e como pensamos é a forma como elas fazem isso.

Bernstein estava certo ao perceber isso e, é claro, ele também estava certo ao perceber que meu argumento acabaria minando a sociologia. Se você levar a sério a lógica da sociologia do conhecimento, pelo menos a sociologia tradicional do conhecimento, então ela leva ao enfraquecimento de qualquer tipo de conhecimento especializado, ou é contraditória quando aplicada a si mesma.

É por isso que aprecio Durkheim. Ele nos deu outro caminho. Ele não expressou isso com essas palavras, mas, em essência, disse: "O conhecimento é real e social. Dizer que ele é social não significa que seja necessariamente relativista. Significa reconhecer que há algo externo ao nosso pensamento que é 'real, material ou social', e dizer que a física ou o comércio de escravos foi real não nega o fato de que ainda é social, que foi um produto dos comerciantes de escravos e há relatos melhores (e mais reais) do que eles fizeram, feitos por historiadores que também são reais." Levei muito tempo para perceber isso.

Tive que tentar conviver com ambos. Tenho um bom amigo que se converteu ao catolicismo. Ele diz: "O que você faz agora, Michael, é não dar crédito suficiente ao seu trabalho inicial", apesar do fato de que ele faz parte de uma igreja cuja teoria do conhecimento não é categoricamente a de que ele é socialmente construído!

**George:** Como *Knowledge and Control* afetou sua vida profissional no início dos anos 70?

**Michael:** No início dos anos 70, realizei um módulo de mestrado muito bem-sucedido com pessoas interessadas na área que estávamos explorando. Geoff Whitty e eu produzimos dois livros que surgiram a partir desses seminários. Um deles se chamava *Society, State and Schooling* (*Sociedade, Estado e Educação*) e o outro *Explorations in the Politics of School Knowledge* (*Explorações na Política do Conhecimento Escolar*).

O último era mais diretamente voltado para o que os professores poderiam fazer, enquanto *Society, State and Schooling* era uma tentativa de defender um futuro democrático progressivo que não fosse determinista no sentido marxista tradicional.

Como seria de se esperar, *Society, State and Schooling* foi muito mais bem-sucedido do que *Explorations*, embora achássemos que o último fosse mais importante. *Society, State and Schooling* tornou-se parte das listas de leitura dos cursos de ciências sociais e política nas universidades. O problema com o *Explorations* era que havia muito poucas pessoas interessadas em ler sobre ideias radicais relacionadas ao ensino de física.

O que os dois livros compartilhavam era o reconhecimento de que *Knowledge and Control* seria inadequado se não tivesse uma política que sugerisse como o mundo mudaria para tornar o futuro possível. Era isso que ambos defendiam. O problema era que os professores radicais das escolas eram ativistas políticos e tinham pouco tempo para o que consideravam questões curriculares excessivamente eruditas. Poucos de nós haviam lido muito Gramsci e, quando o fazíamos, relutávamos em levar a sério nosso conceito de "intelectuais orgânicos".

É claro que não foi muito tempo depois de publicarmos esses livros que nos provaram que estávamos errados ao ver as possibilidades de criar vínculos com os sindicalistas, não por

argumentos melhores, mas pela eleição de Margaret Thatcher. Nos 13 anos seguintes, livros como o nosso foram completamente marginalizados. Eu quase desisti de fazer qualquer trabalho acadêmico porque não conseguia ver onde poderia chegar. Foi somente quando me envolvi com a educação profissionalizante que encontrei uma espécie de tábua de salvação para a ação prática - foi mais a "teoria" do que a ação social que eu abandonei.

**George:** *Explorations in the Politics of School Knowledge* contém muitos exemplos de colaboração com professores. Como eles surgiram?

**Michael:** Em sua maioria, eram contatos que Geoff tinha ou alunos de mestrado que eu havia supervisionado. Formamos uma comunidade bastante frágil de pessoas que compartilhavam um otimismo - talvez excessivo - sobre uma colaboração entre professores radicais e os novos sociólogos da educação. Acreditávamos que, juntos, seríamos capazes de mudar as escolas. Claramente, estávamos errados.

**George:** Por que você acha que isso aconteceu?

**Michael:** Joe Muller critica esses livros por substituírem a epistemologia por uma política. Ele argumenta que nos concentramos mais na esperança do que naquilo que poderíamos afirmar honestamente em nossa ciência social como "melhor conhecimento". Pode-se dizer que ele estava sendo um pouco crítico em relação à nossa sociologia, que, por um lado, questionava a objetividade do conhecimento e, por outro, afirmava que tinha uma base objetiva própria. Acho que há alguma verdade em sua crítica, mas não acho que ele esteja completamente certo. Temos que manter os dois juntos. Essa é uma das questões que tenho abordado desde que comecei a trabalhar com ele. Ainda não resolvemos o problema e não temos opiniões idênticas, mas acho que temos perguntas melhores do que tínhamos na época.

**George:** Olhando agora para trás, você os vê como uma continuação das ideias do *Knowledge and Control*?

**Michael:** Sim, mas com um viés político mais explícito. Quando estive na África do Sul pela última vez, surgiu a pergunta: "O que Bernstein achou desses dois livros?" Aparentemente, Bernstein foi bastante desdenhoso. Ele disse: "eles não são sociologia, são política"; apesar de eles terem sido muito elogiados por Raymond Williams em uma breve resenha.

Acho que minha posição agora está em algum lugar entre as duas. Não quero descartar nossa posição, embora ela pudesse ter sido mais realista. Estávamos muito longe do tipo de política que seria necessária para que o tipo de mudanças educacionais que defendíamos fosse provável. Estou um pouco mais inclinado a rejeitar o construtivismo social de *Knowledge and Control*, que se concentrava na sociologia e não na política. E, no entanto, ele abriu questões sobre o currículo que não estavam sendo levantadas por ninguém na época.

**George:** Gostaria de falar sobre *Society, State and Schooling*. Há um ensaio que você escreveu nesse livro que foi reimpresso, acho, em *The Curriculum of the Future*. Chama-se *Curriculum Change - Limits and Possibilities* (Mudança de currículo - limites e possibilidades).

**Michael:** Sim. Eu me lembro bem disso.

**George:** Nesse ensaio, você e Geoff fazem uma distinção entre currículo como fato e currículo como prática. Conte-nos um pouco mais sobre essa distinção e de onde ela surgiu.

**Michael:** O artigo foi originalmente apresentado em uma série de palestras sobre o currículo no Instituto. Elas eram chamadas de “Doris Lee Lectures”, dadas em homenagem a Doris Lee, que foi a primeira professora de Estudos Curriculares do Instituto. Fiquei muito surpreso quando me pediram para fazer uma delas. Imagino que Bernstein tenha se recusado e que, portanto, eles acharam que deveriam ter um sociólogo. De qualquer forma, eu o fiz. Lembro-me muito bem de ter trabalhado nisso.

Eu queria manter a linha entre o relativismo a que o construtivismo social nos leva e o determinismo inerente às teorias influenciadas pelo marxismo. Foi uma reação a um artigo da conhecida filósofa americana da educação, Maxine Green, intitulado *Curriculum and Consciousness* (Currículo e Consciência), que adotou uma abordagem mais fenomenológica. Pode-se dizer que minha distinção foi semelhante à que Joe e eu fizemos muitos anos depois entre o *Futuro 1* e o *Futuro 2* (Young e Muller, 2009).

Tratar o currículo como um corpo inerte de conhecimento, como nas listas de E. D. Hirsch sobre o que todas as crianças americanas deveriam saber, não reconhece o fato de que o conhecimento incluído em um currículo tem uma história e precisa se tornar parte da consciência do aluno. Por outro lado, negar a externalidade do conhecimento curricular também é errado porque há o perigo de esquecer o que se deseja que os alunos tenham acesso e que as escolas possam oferecer.

**George:** Você vê esse ensaio como uma continuação do que você escreveu mais tarde em sua carreira?

**Michael:** Sim, como eu disse em minha última resposta. Entretanto, em 1975 eu não tinha ideia de como seria uma alternativa à dicotomia fato / prática.

**George:** Até que ponto esse trabalho foi influenciado pela reação ao *Knowledge and Control*?

**Michael:** Foi, embora provavelmente mais por críticos simpáticos, como Geoff Whitty, do que pelos críticos mais negativos que voltaram ao "currículo como fato". Aprendi que, se você quiser mudar as coisas, deve começar com os pontos fortes da posição que deseja mudar. Isso se baseia na suposição de que, se não houver pontos fortes, provavelmente não vale a pena discutir!

## Parte 4 - As décadas de 1980 e 1990 - Educação profissional e currículo do futuro

**George:** Houve um longo intervalo entre os dois livros de meados dos anos 70 e *The Curriculum of the Future*. Esse parece ter sido um período bastante interessante de sua carreira. Em que estava trabalhando nessa época?

**Michael:** Havia um verdadeiro vazio no início dos anos 80. Acho que eu não estava fazendo nada muito útil, pelo menos teoricamente. No entanto, me envolvi em minha faculdade local de educação continuada, como presidente do conselho administrativo, provavelmente envolvido demais, mas isso é outra história.

**George:** Isso foi um vazio em termos de seu trabalho teórico ou uma desilusão política? O que contribuiu para esse período de inatividade?

**Michael:** Essa é uma pergunta muito justa. Em termos simples, acho que foi uma crise de minha identidade profissional como sociólogo da educação. Eu não sabia mais o que tinha de ensinar ou professar; eu havia perdido a confiança na sociologia. Se você perde a confiança em sua identidade profissional como especialista disciplinar, o que você tem a dizer aos seus alunos? Certa vez, pensei em me candidatar a um projeto de pesquisa em educação científica, para voltar à minha carreira anterior como professor de ciências. No final das contas, não fui atrás, mas achei aquele período extremamente difícil.

**George:** O que fez você perder a fé na sociologia?

**Michael:** Simplesmente não parecia haver espaço entre o marxismo, que via tudo como revolução no campo da produção, e uma fenomenologia existencialista que se concentrava apenas no significado das ações de uma pessoa - uma forma de radicalismo intelectualizado que não estava indo a lugar algum. Essas eram as duas únicas opções que eu podia imaginar na época.

**George:** Como você conseguiu sair desse vazio?

**Michael:** Bem, esse é um exemplo de como a sorte é um fator importante em nossa vida. Uma colega minha foi diretora universitária em uma faculdade de educação continuada<sup>16</sup>, que agora se chama Westminster Kingsway. Eles estavam se mudando e ela disse: "Estão me perguntando se conheço alguém. Você gostaria de fazer isso?"

Eu disse: "Estou interessado nisso", e logo depois me tornei diretor dessa faculdade. Em dois ou três anos, eu era presidente do conselho de diretores. Havia um diretor realmente brilhante, um cara chamado Fred Flower. Ele me deu um caminho de volta à educação em

---

<sup>16</sup> No original, "Further Education (FE) college". Trata-se de uma instituição que oferece cursos de nível pós-médio, para jovens, normalmente entre 16 e 18 anos de idade, que não entraram no ensino superior. Muitas vezes é também frequentada por pessoas mais velhas que buscam qualificação profissional.

um momento em que eu havia perdido completamente a confiança na sociologia. Eu achei que poderia fazer algo útil por meio da educação profissionalizante.

**George:** Seu trabalho na Kingsway mudou sua maneira de pensar sobre educação?

**Michael:** Em primeiro lugar, descobri que não eu não era tão ruim atuando como presidente do conselho de administração, em termos de recrutamento, de fazer julgamentos sobre a equipe sênior, esse tipo de coisa. Recuperei um certo senso de minha própria competência profissional.

Em termos mais gerais, uma coisa que aprendi com Fred Flower foi que, para alguns alunos, a rota vocacional era uma forma de obter uma educação melhor. Em outras palavras, ele me ensinou que a progressão contínua pelo currículo acadêmico dos níveis GCSE<sup>17</sup> e A<sup>18</sup> não era o único caminho. Há outros caminhos, e o que era necessário era expandir e fortalecer esses caminhos intelectualmente, oferecendo rotas alternativas.

Percebi que as faculdades FE (educação continuada) eram uma parte importante do sistema. A Kingsway era um exemplo clássico de FE em Londres, era basicamente uma faculdade de segunda chance. A maioria das pessoas que estavam estudando para exames como os níveis A o faziam porque tinham abandonado a escola. Elas haviam fracassado e estavam tentando novamente por um caminho diferente.

Era uma época em que havia muito espaço para inovação curricular. A faculdade tinha alguns cursos interessantes. Um deles se chamava GCSE Mature, que era uma formulação diferente do programa de estudos tradicional. Os cursos foram criados para levar em conta o fato de que os adultos tinham experiência, enquanto nos cursos acadêmicos tradicionais isso não acontecia.

Foi na época em que, sob o comando de Margaret Thatcher, foi lançada uma estratégia educacional chamada TVEI. Thatcher acreditava que a forma como a educação estava estruturada na época tornava muito difícil para um governo mudar alguma coisa, porque a combinação de sindicatos e autoridades locais detinha totalmente as rédeas. Sua ideia era, em essência, "se você não pode mudá-los, pelo menos pode suborná-los"; um suborno benigno, é claro. O governo criou uma fonte de recursos chamada TVEI - iniciativa de educação técnica e profissionalizante. Seu objetivo era reformar o currículo dos alunos com mais de 14 anos e prepará-los para o conhecimento e as habilidades que provavelmente serão necessários no futuro. O Departamento de Emprego disponibilizou o dinheiro, e as escolas e as autoridades locais se candidataram a ele oferecendo esquemas que atendiam a determinados critérios. As pessoas ficaram bastante divididas em relação

---

<sup>17</sup> General Certificate of Secondary Education

<sup>18</sup> Exames de nível avançado, aplicados ao final do ensino médio. A nota nesses exames é utilizada como instrumento de classificação dos estudantes para ingresso nas universidades.

a isso, como você pode imaginar. Isso nos chamou a atenção porque, pelo menos assim esperávamos, era uma forma de diminuir a divisão entre o acadêmico e o profissional.

Eles também subornaram as universidades. Disseram ao Instituto que se ele usasse seu status de universidade líder para melhorar a educação profissionalizante, receberia financiamento do governo. O diretor na época, Denis Lawton, decidiu criar um Centro Pós-16. Ele sabia que eu havia sido presidente do conselho de administração da Kingsway e, por isso, me pediu para dirigi-lo. Essa certamente não era uma oferta à qual eu poderia recusar.

Meu trabalho em Kingsway fez com que, por vários anos, grande parte da minha vida profissional não fosse passada no local que pagava meu salário. O Centro Pós-16 me deu a oportunidade de racionalizar essa divisão. Além disso, me afastou da tentativa de dar sentido à sociologia, que, como já mencionei, era um marxismo à espera da revolução ou uma espécie de fenomenologia sem direção.

Percebi que era possível ir além da divisão acadêmico-profissional e que isso tinha o potencial de ser uma maneira muito proveitosa de reformar ambos os caminhos. No final, descobri que as questões teóricas são semelhantes para a educação profissional e para o currículo escolar. A noção de competência é generalizada no mundo do ensino profissionalizante. Ela pressupõe que é possível especificar antecipadamente o resultado da aprendizagem, enquanto a abordagem acadêmica diz que é preciso oferecer oportunidades para que os alunos adquiram conhecimento se quiserem progredir na melhoria da empregabilidade.

De certa forma, ao final de cerca de 12 anos trabalhando no ensino profissionalizante, tornei-me mais um educador e menos um sociólogo. Percebi que a questão do conhecimento é basicamente a mesma onde quer que apareça: educação superior, educação profissionalizante, educação escolar. Não posso comentar sobre o ensino fundamental porque tenho muito pouca experiência. De qualquer forma, meu livro de 2007, *Bringing Knowledge Back In*, argumenta que a questão do conhecimento é tão importante na educação profissionalizante quanto em qualquer outro lugar. A questão assume uma forma diferente, mas é igualmente importante.

**George:** Conte-nos mais sobre seu tempo no Centro Pós-16.

Tive a sorte de recrutar Ken Spourss, que havia sido um professor consultor trabalhando no que era chamado na época de *College for the Distributive Trades*. Ele foi ótimo. Eu não teria conseguido criar o Centro sem ele. Tínhamos muito em comum, por exemplo, ambos tínhamos interesse em Gramsci, ele mais articulado e informado por sua política, eu menos. Gramsci era o único marxista que era realista sobre o que a esquerda poderia fazer e que isso tinha de ser feito dentro do capitalismo existente. A maioria dos outros achava que ela simplesmente desapareceria sob suas próprias contradições.

O Centro Pós-16 tinha o amplo objetivo de melhorar a educação profissionalizante. Pela primeira vez, acho que fui bastante inteligente. Eu disse: "Bem, se vamos ter um centro de educação vocacional na universidade, o que ele precisa fazer é perguntar como superar a

divisão acadêmico-vocacional. Como você trará o conhecimento da academia para o campo da educação profissional?" Essas perguntas embasaram grande parte do trabalho que realizamos no centro e também muito do que escrevi em *The Curriculum of the Future*.

Fui diretor do Centro Pós-16 desde 1987, por dez ou onze anos. Depois, o instituto foi reorganizado, o centro foi transformado e eu deixei de ser seu diretor. Obviamente, minha opinião não é imparcial, mas, embora ele tenha feito um trabalho muito bom, não foi o mesmo a partir de então. Olhando para trás, acho que ele desempenhou um papel muito importante. Ele enfatizou que, se você afirma que um curso ou uma qualificação é um exemplo de educação profissionalizante, há o perigo de se esquecer que está falando de **educação**. Entretanto, se você afirma que um curso é educação e não treinamento, então ele deve envolver acesso ao conhecimento e não apenas acesso a habilidades. É preciso encontrar maneiras de combinar os dois. Essa foi a meta que Ken Spours e eu identificamos, ela enfatizava o fato de sermos um centro **universitário**, algo que, na minha opinião, foi menos enfatizado depois de 2000. Isso não tira a importância do trabalho posterior do centro para o Comitê Tomlinson.

No período inicial, tivemos a sorte de contar com um consultor do Departamento de Emprego que simpatizava com nossos objetivos. Essa também foi a época em que o Tratado de Maastricht foi assinado. Isso abriu a possibilidade de colaboração entre países europeus. Nós nos envolvemos em vários projetos com diferentes países europeus, e comecei a aprender sobre a educação europeia. Visitei a Finlândia várias vezes, bem como a Alemanha, a Espanha e a Holanda. Foi um grande aprendizado para mim, pois meu conhecimento educacional era, até então, baseado apenas no Reino Unido.

Por volta de 1991, depois de muita discussão, decidimos que, se quiséssemos tentar estabelecer a educação vocacional como um campo de pesquisa universitária, a melhor maneira de fazer isso seria oferecendo um mestrado especializado (o mestrado em VET). Na época, Ken estava mais interessado nisso do que eu, em parte porque ele estava mais entusiasmado com o que as qualificações poderiam alcançar, mas eu também estava bastante interessado. Queríamos dizer que essa é uma área suficientemente importante para ser estudada em nível de mestrado. Na época, era o único mestrado em educação profissionalizante em uma universidade britânica. Infelizmente, os alunos em potencial não conseguiram o financiamento de que precisavam e, por isso, recrutamos apenas alguns professores. Em particular, não conseguimos que um número significativo de professores de FE viesse estudar. No entanto, ele se expandiu e se tornou parte do programa modular do Instituto desde então. Apesar disso, foi importante intelectual e politicamente, bem como para mim em termos de minha própria carreira profissional. Quando começamos o centro, publicamos por conta própria uma série de documentos de trabalho; eles foram muito bem recebidos na profissão, mas não receberam nenhum status ou reconhecimento da universidade. Percebemos que tínhamos que mudar para a publicação em revistas acadêmicas. Acho que se não tivéssemos feito isso, eu provavelmente nunca teria conseguido minha cadeira.

**George:** Em seu livro de 1999, *The Curriculum of the Future*, você discute a ideia do pós-fordismo e certas teorias econômicas que estavam sendo discutidas no final dos anos 80 e início dos anos 90. Qual foi o principal impulso dessas ideias e como elas fizeram com que sua posição evoluísse?

**Michael:** Bem, durante esse período, houve várias publicações que sugeriam que o capitalismo estava mudando e que o antigo modelo gerencialista de F.W. Taylor - de reduzir o controle do trabalhador sobre seu trabalho como base para maximizar os lucros, a expectativa de mais-valia - estava se tornando problemático. Exemplos do Japão, da Itália, dos países nórdicos e da Alemanha estavam sugerindo a existência de um novo modelo. Alguns teóricos influentes - Piore e Sabel, Wolfgang Streeck e Robin Murray, de Sussex - diziam que o fordismo, que era uma extensão do taylorismo, estava em declínio.

Naquela época, acreditávamos que estávamos chegando a um estágio em que seria importante que os trabalhadores pudessem combinar conhecimento e habilidade, em vez de simplesmente reproduzir a habilidade. Portanto, qualquer sistema educacional tinha que começar a pensar em preparar as pessoas para as diferentes "economias do futuro", e isso tinha implicações específicas para a educação profissionalizante. Essa ideia acabou se revelando falsa ou, pelo menos, excessivamente otimista: o capitalismo não se desenvolveu dessa forma, em parte devido às possibilidades das novas tecnologias da informação. Os exemplos que encontramos acabaram sendo experimentos isolados decorrentes de condições locais específicas. A Emilia Romagna, as cooperativas do País Basco e outras não eram representativas de nenhuma nova fase do capitalismo.

A ideia de uma forma mais benigna e igualitária de capitalismo também foi adotada politicamente. A revista do Partido Comunista, chamada *Marxism Today*, identificava-se com o que era conhecido como eurocomunismo, um tipo de comunismo bastante diferente do modelo soviético. Ela foi bastante influente e publicou vários artigos sobre esse tema. Nossas ideias sobre como preencher a lacuna de habilidades/conhecimento foram desenvolvidas como uma extensão do movimento eurocomunista.

No final, a economia europeia não mudou do fordismo para o pós-fordismo, mas para o que Christel Lane chamou de "fordismo de alta tecnologia". Os trabalhadores ainda estavam em uma posição subordinada, mas a tecnologia fazia grande parte do trabalho mais intelectual anteriormente realizado pelos trabalhadores. A especialização flexível era outra ideia popular e relacionada naquela época, e Ken estava muito envolvido com ela. Ele era mais otimista em relação às suas possibilidades do que eu, tivemos muitos debates sobre o assunto. Isso foi influente na época em que eu estava escrevendo os artigos que se tornaram capítulos do meu livro *The Curriculum of the Future*.

**George:** É interessante que você tenha dito que era menos otimista. *The Curriculum of the Future* é frequentemente considerado um conjunto de documentos bastante otimista. Você diria que estava otimista durante os anos 90?

**Michael:** Sim. Comecei otimista, e provavelmente ainda era quando estava terminando *The Curriculum of the Future*, mas isso levou a uma abordagem muito diferente nos anos 2000.

Ken permaneceu com nossas ideias anteriores, seu capítulo em meu *festschrift*<sup>19</sup> publicado em 2017 argumenta que, embora ele apoiasse meu trabalho, eu deveria voltar ao que estava fazendo no *Curriculum of the Future*.

### Parte 5 - 1990-2010 - Um futuro educacional para a África do Sul pós-apartheid

**George:** Fale-nos sobre a África do Sul. Por que você começou a ir para a África do Sul?

**Michael:** Eu tinha um interesse há bastante tempo, desde que comecei a me envolver com política, nos anos 50. A liberdade colonial era uma das vertentes da política de esquerda com a qual eu me identificava na época e a África do Sul era obviamente um exemplo importante. Eu estava envolvido em algo chamado *Stop the Seventies Rugby Tour*. Foi uma experiência interessante para mim, e bastante assustadora, de ação política direta. Estávamos tentando entrar no campo de rúgbi para interromper o jogo, jogando pacotes de farinha misturada com corante roxo entre os jogadores. Havia muitos policiais por perto e fiquei muito feliz por ter escapado!

Visitei a África do Sul pela primeira vez em 1980 ou 81. Minha primeira esposa, ex-esposa, era sul-africana, e fui conhecer sua família. Achei a experiência muito desconfortável. Ela tinha tido uma experiência típica de branca ao crescer e tinha sido muito feliz, embora mais tarde tenha se envolvido na política estudantil antiapartheid. Foi isso que a levou a vir para a Inglaterra para estudar e lecionar. De modo geral, quando fomos para a África do Sul, ela queria me mostrar as coisas boas - coisas que eu realmente não queria ver. Eu sabia que o apartheid era maligno. Não queria ver nada de bom nele, o que, é claro, existe para todas as coisas, e a África do Sul é um país muito bonito e, mesmo sob o apartheid, nem todos os brancos eram racistas. Eu sentia pena dela, mas não era fácil.

Também conheci duas pessoas que se tornaram grandes amigas minhas. Um deles é o historiador Peter Kallaway, que estudou com minha esposa e escreve sobre educação colonial. Ele se interessou pelo papel dos missionários e como eles desempenharam um papel importante no movimento antiapartheid. Ele compara a situação com a dos países onde havia poucas missões, como o Congo Belga, e onde também não havia Mandelas. A outra pessoa que conheci e que se tornou meu amigo desde então foi Joe Muller.

**George:** Que funções você desempenhou em seu trabalho na África do Sul?

**Michael:** Desde 1990, eu tinha um grupo no Centro Pós-16 chamado Pesquisa e Educação – África do Sul, que era financiado pelo Canon Collins Trust. Tínhamos, em sua maioria,

---

<sup>19</sup> Livro escrito em homenagem a um pesquisador, com textos que celebram sua trajetória acadêmica.

estudantes negros que vinham fazer mestrado aqui para se prepararem para assumir o sistema educacional quando um governo do ANC<sup>20</sup> fosse eleito.

Depois que o ANC foi legalizado na África do Sul, na década de 1990, eu me envolvi em uma série de atividades educacionais para adultos com sindicatos africanos e vários outros grupos que estavam envolvidos no planejamento de uma nova estrutura para a educação que poderia ser introduzida quando o apartheid fosse abolido. Ajudei a desenvolver um sistema unificado de qualificações para substituir o sistema que tratava as diferentes raças separadamente. As divisões raciais eram a estrutura que eles queriam abolir. O que gradualmente percebi foi que, embora estivéssemos usando o mesmo termo - "uma estrutura de qualificações unificada" -, demos a ele um significado um tanto quanto diferente. Vindo da Inglaterra, o sentido de "unificado" para mim enfatizava a ideia de superar a divisão acadêmica/profissional, enquanto para eles o termo significava superar a divisão racial - especialmente entre brancos e negros. Ambos queríamos um sistema nacional que fosse igual para todos, embora enfatizássemos divisões diferentes como nossa prioridade. Isso era totalmente compreensível quando eu vinha de um país onde a classe social era o principal divisor de águas, e eles haviam crescido em um país com 18 sistemas educacionais diferentes, divididos por raça. É claro que, assim como nós, na Inglaterra, temos divisões e desigualdades raciais, embora não legais. A África do Sul pós-apartheid herda tanto as divisões raciais quanto, embora de forma menos visível, as divisões de classe social.

Acho que a principal lição que aprendi foi que as qualificações medem apenas o que as pessoas aprenderam. O principal determinante das chances de vida é a educação e o treinamento oferecidos - as escolas, faculdades e universidades, e é aí que deve estar o foco da reforma. É claro que é mais fácil projetar um sistema de qualificação "no papel" - a questão da educação em si, o currículo e a pedagogia, permanece. Mais uma vez, é compreensível que a África do Sul pós-apartheid estivesse com pressa. Eles queriam algo que pudessem mostrar à população africana que já podia votar, e um sistema de qualificação parecia oferecer isso.

O que quero enfatizar não é tanto o que fiz na África do Sul, mas o que a África do Sul fez por mim, ao me educar. Ela mudou minha maneira de pensar fundamentalmente sobre questões relacionadas a currículo e conhecimento. Naquela época, eles estavam adotando uma abordagem da educação que tinha semelhanças com a mensagem do meu primeiro livro *Knowledge and Control* - que o conhecimento e a educação eram construções sociais, expressões da distribuição de poder na sociedade. Eles efetivamente viam o currículo como o que mais tarde chamamos de "*conhecimento dos poderosos*".

Os poderosos na África do Sul eram os afrikaners brancos que dominavam a sociedade do apartheid. Esse grupo representava uma minoria após as eleições de 1994, as primeiras eleições democráticas livres que tiveram. Toda a legislação do apartheid foi removida, o poder do regime do apartheid foi removido, e muitos acharam que "agora que o poder

---

<sup>20</sup> African National Congress, Partido de Nelson Mandela.

mudou, a educação também pode mudar". Eles viram uma oportunidade de construir algo totalmente novo e adotaram a ideia de um currículo democrático baseado em ideias construtivistas sociais.

Os professores negros estavam muito envolvidos nisso. Eles já haviam sido dominados por administradores brancos que lhes diziam o que fazer, mas agora estavam livres. Na verdade, foi dito a eles: "Agora vocês são livres, podem criar um currículo democrático com seus alunos negros, e ninguém do governo ou da lei vai impedi-los". O problema é que os professores não tinham absolutamente nenhuma experiência com qualquer tipo de currículo que não fosse o que eles conheciam. Antes, eram apenas engrenagens em uma roda, o que significava que não sabiam o que fazer com a liberdade que o novo modelo lhes dava.

Havia um caos nas escolas, um caos completo. Nenhum aluno queria aprender. Eles achavam que as escolas eram locais para perpetuar a revolução. Eles haviam comprado o mito. Mandela disse "vocês estão aqui para aprender", o que é algo bastante conservador de se dizer, e os alunos não gostaram. A educação tem esse elemento conservador, que eles haviam esquecido ou visto apenas como uma imposição dos brancos, o que era o caso.

O que vi na África do Sul, combinado com alguns artigos teóricos que li, realmente me abalou. Percebi como minha tese anterior estava errada. É claro que ela libertou os professores da opressão do apartheid, mas eles não haviam sido educados, não haviam sido treinados. Eles não sabiam o que fazer com essa liberdade, não tinham um guia nem um currículo.

O que foi um aprendizado realmente importante para mim foi que, às vezes, é preciso ter tanto experiência quanto teoria para mudar suas ideias. Serei eternamente grato à África do Sul.

### Parte 6 - Os anos 2000 - Trazendo o conhecimento de volta

**George:** Vamos passar para *Bringing Knowledge Back In*. Esse livro é frequentemente visto como um ponto de virada em sua carreira. Quais foram os trabalhos teóricos que o levaram a reexaminar algumas de suas posições anteriores?

**Michael:** Houve vários artigos por volta do ano 2000 que ofereciam uma crítica à nova Sociologia da Educação com a qual eu havia me envolvido nos anos 70. Duas pessoas foram particularmente influentes para mim: Rob Moore, que estava em Cambridge, e Joe Muller, que conheci em minha primeira visita e que morava na Cidade do Cabo. Joe tinha ido a Cambridge como acadêmico visitante e trabalhou com Rob em um artigo em 1999 intitulado *The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education* (O discurso da 'voz' e o problema do conhecimento e da identidade na Sociologia da Educação), que criticava muito meu trabalho anterior.

O argumento deles me chocou porque ambos eram bons amigos meus e estavam dizendo que havia pontos fracos fundamentais em meu trabalho anterior. Eu havia deixado essa questão passar no período anterior. Eu era diretor do Centro pós-16 do Instituto e estava muito envolvido no debate sobre qualificações. Rob foi uma das primeiras pessoas a estabelecer a noção de realismo social. Seu artigo com Joe foi uma oportunidade para que eu voltasse e repensasse as questões mais básicas sobre esses conceitos - construtivismo social, realismo social - que haviam sido explicitadas pelo artigo deles.

Não pude deixar de relacionar a crítica teórica deles ao meu trabalho com minhas experiências na África do Sul, durante a década anterior. Como disse anteriormente, essa experiência prática me fez perceber que havia algo de errado com uma teoria do currículo que o vincula diretamente ao poder da maneira como se tentou fazer. Ela não diz nada sobre a pergunta que fica: se você remover o poder, que tipo de currículo terá? Foi isso que me levou a tentar fazer algumas das perguntas mais fundamentais. Isso me levou a repensar meus pontos de vista sobre Bernstein, a reler e a obter uma nova interpretação do trabalho de Durkheim e a analisar os vínculos entre currículo e pedagogia por meio do trabalho de Vygotsky.

**George:** Qual era a visão predominante de Durkheim na época e como você o leu de forma diferente?

**Michael:** A visão predominante de Durkheim na sociologia, com algumas exceções, incluindo Bernstein, embora ele nunca tenha sido explícito sobre isso, era tripla: que ele era um conservador porque enfatizava o fato de a sociedade ser governada por um consenso social sobre valores; que ele era um positivista porque enfatizava que os fatos sociais são reais e que a ciência social deveria ser uma ciência; e também que ele era um funcionalista. Todos esses aspectos foram vistos como aspectos do trabalho de Durkheim a serem criticados.

Quando comecei a ler mais Durkheim, especialmente *The Elementary Forms of Religious Life* (*As formas elementares da vida religiosa*), e também a ler os comentários sobre ele - pessoas como Parsons, um sociólogo americano muito influente - descobri que havia um Durkheim bastante diferente daquele que eu conhecia antes. Era um Durkheim que não era positivista no sentido atual. Ele era positivista apenas no sentido de que achava que era possível ter uma ciência do social, estudar a moral e os valores objetivamente, mas que não seria exatamente como a ciência da física porque os fenômenos sociais são diferentes dos fenômenos naturais.

Ele era um funcionalista estrutural, mas apenas no sentido de que estava observando a *interdependência* das diferentes partes da sociedade. Isso é mais bem expresso por outro sociólogo americano, Merton, que falou sobre a diferença entre um funcionalismo normativo, que se concentra no consenso como base da sociedade, e o que ele chamou de funcionalismo geral, que analisa a sociedade em termos da interdependência de suas partes. A sociedade pode ou não ser dominada por grupos poderosos, pode ou não ser baseada em consenso, o principal é como os elementos se relacionam uns com os outros.

**George:** O que o fez voltar a Durkheim, se ele não era muito considerado na sociologia da educação? Por que você começou a lê-lo novamente?

**Michael:** Voltei a Durkheim por causa de seu conceito de "social". Quando eu estava na graduação em sociologia, havia dois grandes debates, um entre Durkheim e Weber e outro entre Durkheim e Marx. No início dos anos 2.000, me vi na necessidade de repensar a relação entre Durkheim e Marx.

Eles tinham duas ideias muito diferentes sobre a divisão do trabalho e duas ideias muito diferentes sobre o social. O argumento de Durkheim era que as características fundamentais de uma sociedade são as normas comuns compartilhadas por essa sociedade, seja uma tribo, um clã ou uma sociedade no sentido moderno, enquanto Marx via todas as sociedades como baseadas no modo de produção. O argumento de Durkheim é que não se pode começar com o modo de produção: é preciso começar com a característica social - que é a característica mais fundamental dos seres humanos - desde o momento em que eles nascem. O modo de produção é apenas uma das formas que o social assume. Foi a esse ponto que voltei.

Consegui desenvolver a ideia, em grande parte em colaboração com Joe e Rob, de que o conhecimento poderia ser tanto social quanto real. É social porque o conhecimento só pode ser produzido por grupos de pessoas na história, a menos que você o veja como proveniente do espírito divino, mas também é real no sentido de que constitui os entendimentos compartilhados da sociedade. São as relações sociais específicas em contextos sociais específicos que moldam as formas que o conhecimento assume. Percebi que, se você não inserisse o real de volta ao social, não poderia realmente ter nenhuma análise de um currículo.

**George:** Vamos passar para Bernstein. Que rumo ele tomou depois que vocês trabalharam juntos em *Knowledge and Control*?

**Michael:** O trabalho de Bernstein está expresso nos cinco volumes de *Class, Codes, and Control*. Pode-se ver esses volumes como um retorno às suas perguntas iniciais, elaborando-as de forma mais sofisticada e desenvolvida. É claro que um dos motivos pelos quais as pessoas resistem a Bernstein é o fato de ele ser muito difícil de entender. Às vezes, as pessoas acham que é melhor simplesmente deixar para lá! Isso é lamentável, pois há joias de pensamento incrivelmente original em seu trabalho.

Algumas pessoas conseguiram tornar isso explícito, mas não muitas. Seu trabalho inicial sobre códigos linguísticos foi muito criticado e mal compreendido, como discutimos anteriormente. Quando ele falou sobre códigos elaborados e restritos, estava falando sobre a relação entre o pensamento cotidiano e o pensamento curricular, o que significa que ele tinha, mesmo em seu trabalho inicial sobre linguagem, uma teoria do currículo. Isso se tornou central em seu trabalho posterior.

Eu estava repensando minha posição naquela época e fui influenciado por um excelente artigo dele chamado *Open Schools, Open Society*. Havia também seu artigo sobre o currículo, sobre estruturas de conhecimento verticais e horizontais, em 1999. Ele não havia

se concentrado em questões relacionadas ao conhecimento e ao currículo por quase trinta anos, desde *On the Classification and Framing of Knowledge* (Sobre a Classificação e Enquadramento do Conhecimento), em 1971. No início do artigo sobre *Discurso Vertical e Horizontal*, ele diz: "Agora, estou me voltando para a questão do conhecimento na educação".

**George:** Bernstein foi seu caminho de volta a Durkheim?

**Michael:** Não, acho que Durkheim foi meu caminho de volta a Bernstein. Se você ler Bernstein, é muito difícil perceber a influência. Ele não cita nem faz referência direta a Durkheim. Ele realmente não explicita ninguém que tenha lido. É muito difícil saber de onde vem a influência, a menos que você tenha algum conhecimento prévio para poder percebê-la. As influências sobre ele eram mais implícitas do que explícitas. Acho que foi assim mesmo.

Quando li o artigo "Discursos Verticais e Horizontais", de repente percebi o que ele estava dizendo antes. Se olharmos para *Bringing Knowledge Back In*, veremos que esse livro foi influenciado apenas implicitamente por Bernstein por meio de minha releitura de Durkheim, porque de repente eu tinha uma teoria do currículo. Acho que se você tivesse falado com o próprio Bernstein, ou mesmo se tivesse falado com alguém como Joe Muller naquela época, eles teriam dito que eu ainda estava resistente a me envolver com Bernstein – essa é uma resistência que ainda não superei completamente.

Acho que eu poderia ter aprendido sobre a importância de Bernstein mais cedo. Ele foi muito importante para mim em minha carreira. Eu o conheci quando era estudante de mestrado, ele me arrumou um emprego e conseguiu que eu produzisse meu primeiro livro. Isso me preparou, olhando para trás. Na época, não pensei muito sobre isso. Não pensei: "Poxa, preciso ser grato", nem nada disso, mas certamente foi importante para mim.

Eu gostaria de ter conseguido manter um relacionamento contínuo com ele. Isso é algo de que me arrependo, embora saiba que algumas pessoas tiveram suas carreiras destruídas por ele. Alguns se tornaram discípulos de uma forma que não foi útil. A ironia é que, mais tarde, acabei fazendo coisas com as quais ele poderia ter ficado muito satisfeito, se ainda estivesse vivo. Ele certamente não ficou satisfeito com meu trabalho anterior.

Eu seria o primeiro a admitir que meu trabalho anterior teria sido mais forte se eu tivesse sido capaz de entender o que ele estava dizendo antes. Foi 30 anos depois de tê-lo encontrado pela primeira vez que comecei a tentar entender seriamente o que ele estava dizendo. Eu não havia exatamente descartado seu trabalho, mas certamente havia me afastado da tradição de Bernstein. Não é insignificante que eu tenha começado a pensar nele novamente depois de sua morte. Eu tinha tido muitas dificuldades com Bernstein, o homem, mas percebi que precisava voltar e pensar novamente em seus textos e ideias.

**George:** Sua releitura de Durkheim e Bernstein o ajudou a reconceituar o currículo. Fale-nos sobre sua leitura de Vygotsky.

**Michael:** Eu estava desenvolvendo um trabalho relacionado à educação e ao treinamento vocacional e também à forma como se conceituava e pensava sobre a aprendizagem, especialmente em relação à aprendizagem baseada no trabalho, porque esse era um elemento central em qualquer programa de educação vocacional. Os sociólogos sempre consideraram a aprendizagem como uma questão psicológica e, portanto, não há um conjunto de trabalhos sobre a sociologia da aprendizagem. Há um corpo de trabalho sobre a sociologia do conhecimento, que tem suas próprias fraquezas, mas pelo menos está lá. Em algum lugar, há uma parte bastante marginal de como Durkheim foi tratado em termos do que ele escreveu sobre conhecimento. Não é possível encontrar nada explícito sobre a questão do aprendizado e, se não é possível encontrar nada sobre aprendizado, como é possível encontrar algo sobre educação e currículo? O currículo não se refere apenas a um corpo de conhecimento, mas à aquisição de um corpo de conhecimento por meio do aprendizado.

Naquela época, havia muito interesse no aprendizado, a ideia de que as pessoas poderiam aprender no final da vida, que poderiam aprender no trabalho, que poderiam aprender de todas as formas diferentes. Era uma forma de democratização, de certa forma – o aprendizado não era apenas o que as pessoas faziam quando liam livros e sentavam-se em salas de aula. É também o processo pelo qual elas podem se desenvolver a partir de sua vida cotidiana. Eu estava procurando uma maneira de pensar sobre isso.

Em Vygotsky, encontrei alguém que se concentrou nas diferenças entre a forma como aprendemos enquanto crescemos e o tipo de aprendizado que ocorre na escola. O modelo de aprendizado e o que aprendemos são completamente diferentes. Ele estava muito interessado nessa relação, que agora acredito ser absolutamente crucial para a forma como pensamos sobre currículo e pedagogia. Eu também o via como um importante contrapeso a Durkheim, que pode ser excessivamente estruturalista em sua abordagem. Eu desconfiava disso, porque o estruturalismo realmente não significa nada para as pessoas nas salas de aula, as que estão realmente envolvidas em questões de ensino e aprendizagem.

**George:** Quando você estava escrevendo os artigos que acabaram sendo publicados em *Bringing Knowledge Back In*, você os via como uma revolução em seu pensamento ou eles pareciam uma continuação de seu trabalho anterior? Parecia algo tão diferente que lhe pudesse deixar desconfortável?

**Michael:** O artigo de Vygotsky-Durkheim foi um verdadeiro avanço porque, até onde sei, ninguém mais havia feito essa conexão. É notável que duas pessoas tão improváveis, que nunca se conheceram nem tiveram nada a ver uma com a outra, tenham apresentado argumentos tão semelhantes, de certa forma, uma enfatizando mais o currículo e a outra enfatizando mais a pedagogia.

Lembro-me de quando fui ao Uruguai e li alguns artigos lá. As pessoas ficaram espantadas com minha interpretação de Durkheim: não conseguiam acreditar. Disseram: "Esse não é o Durkheim que conhecemos, Durkheim é um velho conservador!" Eu disse: "Não, espere, ouça, vamos ver o que podemos aprender com ele".

Eu realmente não tinha lido muito sobre Vygotsky. Sou mais do tipo Durkheimiano, porque Vygotsky não é um autor da sociologia. Conheci Vygotsky porque percebi que, se eu fosse me envolver com educação vocacional, em algum momento teria de pensar sobre aprendizado. Havia um colega no Instituto, Harry Daniels, que era especialista em Necessidades Educacionais Especiais. Eu disse a ele algo como "sociólogos não lidam com aprendizado, isso é coisa de psicólogo. Há algo que eu possa ler?" Ele recomendou Vygotsky, cujo trabalho contém uma teoria de aprendizado.

Foi incrivelmente importante para mim ler Durkheim e Vygotsky juntos, porque ambos lidam com a separação entre a escola e a vida cotidiana. Vygotsky não fala sobre isso como o sagrado e o profano, ele fala sobre isso distinguindo o senso comum dos conceitos teóricos, mas eles estão defendendo o mesmo ponto. Se você conseguir fazer com que duas pessoas improváveis expressem o mesmo ponto de vista, muitas vezes isso pode decolar.

**George:** Qual foi a recepção de *Bringing Knowledge Back In* quando foi publicado? Ele causou polêmica?

**Michael:** Bem, o livro ganhou o segundo prêmio em uma competição anual para o melhor livro do ano em educação, mas não foi realmente abordado pela comunidade sociológica convencional. O mesmo aconteceu com o trabalho de Bernstein. As pessoas leem Bourdieu, mas não Bernstein.

Ainda estou satisfeito com *Bringing Knowledge Back In*. É o livro do qual mais me orgulho. Acho que a argumentação é sólida e bem elaborada. A maioria dos capítulos tem algo intrinsecamente interessante a dizer por si só, pelo menos assim espero. Eu só gostaria que ele tivesse sido resenhado um pouco mais!

**George:** Como um aparte, estou interessado em ouvir sua opinião sobre a situação atual. O currículo está muito na moda no mundo do ensino e no mundo acadêmico. Você acha que ainda estamos carentes de teorias de aprendizagem?

**Michael:** Acho que não, não. Em um nível, sim, é claro que estamos, mas ainda mais, estamos carentes de teorias do conhecimento. Fala-se muito sobre o currículo, mas não se pensa muito sobre que tipo de teoria do conhecimento se deseja para um currículo.

O que o enfoque realista trouxe para a sociologia da educação foi uma ênfase na estipulação do conhecimento no currículo. Defendemos o argumento de que, se não for estipulado, não haverá chance de as crianças terem acesso a ele.

Nosso foco estava no fato de que o conhecimento é produzido e é modificado a partir do que é herdado de sociedades anteriores. Em outras palavras, o conhecimento se baseia no conhecimento. Isso é uma coisa, mas outra coisa bem diferente é o fato de que o conhecimento em um currículo deve ser acessado por pessoas que vêm sem nenhum conhecimento prévio ou com um conhecimento muito diferente do conhecimento encontrado no currículo. Não falei muito sobre isso, mas é fundamental.

O que precisamos não é apenas de uma teoria do conhecimento, que pode ser obtida de Durkheim e da sociologia do conhecimento; precisamos de uma teoria, se preferir, do conhecimento *educacional*, que é o conhecimento que os alunos podem adquirir. Até certo ponto, esse ainda é o meu problema até hoje.

Aprendi com Vygotsky que o aprendizado na vida cotidiana é incidental ao que se está fazendo. Você pega as coisas, e é por isso que alguns psicólogos dão tanta ênfase às brincadeiras. Eu não discordaria disso, mas chega um ponto em que a brincadeira tem suas limitações. O argumento de Vygotsky, que ainda é, na minha opinião, incrivelmente radical e nem sempre reconhecido, é que a aquisição de conhecimento na escola deve ser um ato voluntário do aluno.

Não é possível ensinar de fato se você definir o ensino como a transmissão de conhecimento! Se você se concentrar apenas no ensino, esquecerá que o conhecimento ainda precisa ser adquirido. Se você não incentivar o processo de aquisição, tudo o que terá é memorização e possível reprodução em testes. É por isso que a visão de Vygotsky é absolutamente fundamental, mas o interesse atual no currículo ignora esse ponto. Ele está tão preocupado em dizer: "Temos o conhecimento?" que se esquece de perguntar: "Como o conhecimento está sendo adquirido?"

#### Parte 7 - Anos 2010 – O conhecimento poderoso e os três futuros

**George:** Depois de *Bringing Knowledge Back In*, você começou a publicar uma série de artigos com Johan Muller, que já dura muito tempo e ainda continua. Poderia nos contar como começou a trabalhar com Joe?

**Michael:** Como eu disse anteriormente, eu era casado com uma sul-africana. Minha primeira visita à África do Sul foi em 81, para conhecer a família da minha esposa. Fiquei lá por seis semanas e tinha uma conexão vaga com a Universidade de Witwatersrand. Uma das pessoas que conheci logo no início foi Joe. Ele ministrava cursos sobre sociologia da educação como parte do *BEd*<sup>21</sup> que os alunos sul-africanos estavam fazendo lá. Ele me pediu para dar algumas palestras nesse programa – isso foi antes de ele saber sobre Bernstein. Ele não tinha formação original como sociólogo, assim como eu. Ele era mais um psicólogo, mas estava descobrindo a sociologia muito rapidamente quando se envolveu naquele trabalho. Foi mais ou menos nessa época que eu o conheci, ao fazer algumas palestras em seu curso.

Eu não o vi mais até que ele veio para a Inglaterra cerca de 10 anos depois, em 1990. Durante esse período, ele foi muito influenciado por Bernstein, que também havia saído e dado algumas palestras na África do Sul, que influenciaram muitas pessoas, mas principalmente Joe. Ele se tornou um representante muito articulado da abordagem de Bernstein. Eu

---

<sup>21</sup> Diploma de graduação em Educação.

resisti à abordagem de Bernstein até o final de sua vida. Joe me dizia constantemente: "Considerando o que você está pensando, Michael, não consigo entender por que você não vai falar com Bernstein". Eu dizia: "Já tentei, mas gostaria muito que ele quisesse falar comigo". Tínhamos essa divisão: ele costumava passar por mim na rua e nem sequer me reconhecia. Eu não via nenhuma maneira de superar a distância, mas havia Joe no meio que estava tentando fazer algo a respeito. Acho que me identifiquei demais com o Filho Pródigo e esperava que ele entrasse em contato comigo - mas, por qualquer motivo, ele não quis ou não pôde - e eu também não podia

De qualquer forma, foi por meio dos artigos que Joe escreveu com Rob Moore que me interessei pelo trabalho de Joe. Comecei a pensar que deveríamos pensar juntos e talvez escrever juntos. Foi quando publicamos o artigo sobre *Truth and Truthfulness* (Verdade e veracidade), que se tornou o último capítulo de *Bringing Knowledge Back In* (Trazendo o conhecimento de volta), e trabalhamos juntos desde então. *Curriculum and the Specialization of Knowledge* é um livro que nasceu de 10 anos de colaboração.

**George:** Vamos falar sobre esse livro, *Curriculum and the Specialization of Knowledge*. Os artigos desse livro começam por volta de 2008, 2009, logo após a publicação de *Bringing Knowledge Back In*. Talvez devêssemos começar com *What are Schools For?* (Para que servem as escolas?) que é um artigo com o qual você disse no passado que estava satisfeito com a recepção que teve.

**Michael:** Sim.

**George:** Acredito que tenha sido uma resposta a John White. Você poderia nos contar um pouco mais sobre como o artigo surgiu?

**Michael:** Sim, foi parcialmente inspirado por minha leitura de um panfleto produzido pela Philosophy of Education Society, cujo título era *What are Schools for and why?* (Para que servem as escolas e por quê?).

Lembro-me de ouvi-lo apresentar isso no Instituto. Tive um pensamento e disse: "O que eles estão aprendendo? Onde está o conhecimento?" Foi esse pensamento que me fez perceber que as escolas oferecem a possibilidade de os alunos ou estudantes, independentemente da idade, terem acesso a conhecimentos que não obteriam em sua vida cotidiana. É por isso que elas existem, independentemente do fato de que as escolas reproduzem uma sociedade desigual.

Era nisso que os sociólogos estavam se concentrando, e eu nunca quis negar isso. As escolas de fato reproduzem as desigualdades. No entanto, elas também são o contexto peculiar, um contexto único, para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento. De certa forma, os sociólogos da educação tenderam a descartar esse fato, em vez de considerá-lo crucial para entendermos a finalidade das escolas.

Por volta dessa época, fui convidado pela Royal Society of Arts para dar uma palestra em uma série que eles estavam realizando. Decidi fazer uma palestra chamada "*Para que servem as escolas?*", que foi publicada mais tarde em meu livro com Joe. Olhando para trás,

acho que essa foi uma daquelas percepções que uma pessoa tem a sorte de ter e que, na verdade, mudou muito o pensamento sobre educação e escolas. Percebi que era problemático para a esquerda presumir que as escolas são apenas instituições desagradáveis que, até que derrubemos a sociedade capitalista, não podem fazer nada. Elas sempre estão fazendo duas coisas: reproduzindo as classes e outras desigualdades sociais e sendo o contexto para o acesso ao conhecimento que leva pelo menos alguns alunos além de sua experiência. Essas duas coisas estão sempre em tensão.

**George:** Foi no *What are Schools For?* que encontramos a distinção entre ‘conhecimento poderoso’ e ‘conhecimento dos poderosos’?

**Michael:** Não. Acho que o primeiro artigo foi, na verdade, algo que fiz enquanto era professor visitante em Bath, durante o período logo após a publicação de *Bringing Knowledge Back In*. A ideia de conhecimento poderoso estava implícita em *Bringing Knowledge Back In*, mas só começou a se tornar explícita depois.

Um colega, Paul Dowling, me pediu para participar de uma série de seminários. Ele disse: "Você poderia vir e dar uma palestra sobre o que está acontecendo na sociologia da educação?", porque ele havia se deparado com *Bringing Knowledge Back In*. Ele não concordou comigo, mas esse não é o ponto. Eu me sentei e escrevi um artigo para aquele seminário e criei a distinção entre conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. É bem provável que Leesa Wheelahan, que se tornou uma grande amiga, tenha se referido ao conhecimento poderoso antes de mim, em seu livro *Why knowledge matters in curriculum* (Por que o conhecimento é importante no currículo). Só fiquei sabendo do livro mais tarde e, para mim, o seminário de Paul Dowling foi a primeira vez em que mencionei o termo, mas não se trata de ciência e é apenas uma questão de quando foi cunhada uma frase que ficou conhecida.

Minha ideia era que, se você começar com o conhecimento dos poderosos, acabará se concentrando no poder, não no currículo. Era assim que estávamos na época do *Knowledge and Control*. Se quisermos uma sociologia da educação que fale sobre a possibilidade de mudar a educação, argumentei, uma que fale sobre o que os professores estão realmente fazendo nas salas de aula, então precisamos nos concentrar nos poderes do conhecimento e no conhecimento poderoso, em vez de no conhecimento dos poderosos. Pelo menos foi assim que me expressei mais tarde.

Olhando para trás, o conhecimento poderoso é mais um slogan do que um conceito - um tipo de dispositivo linguístico inteligente. Desde então, ele tem sido adotado e espalhado por toda parte como se fosse uma ideia nova e brilhante.

**George:** Por que você acha que isso aconteceu?

**Michael:** Acho que é uma ideia simples, o ‘conhecimento poderoso’. As pessoas perceberam a importância, sem realmente pensar no que isso implicava. É claro que queremos que nossos filhos tenham um conhecimento poderoso, mas o que isso implica que devemos fazer?

O que as pessoas não fizeram, e Joe e eu não fizemos até mais tarde, por volta de 2014, foi reconhecer que o poder é um conceito muito mais complicado do que parece à primeira vista. Quando falei sobre o conhecimento dos poderosos e sobre o conhecimento poderoso, eu não havia realmente pensado em uma teoria do poder. O que aprendi, por meio do excelente livro *Power: a radical view*, de Steven Lukes, é que o poder pode ser tanto o *poder sobre* quanto o *poder para*. Não havíamos explicitado que sempre há essa tensão no poder, o que é realmente importante. Entretanto, ao contrário do que aconteceu com ‘conhecimento poderoso’, essa ideia não foi divulgada de uma forma mais popular.

Essa tensão pode ser expressa mesmo no conhecimento. Tomemos a física como exemplo. É claro que, se você quiser entender algo sobre o mundo em que vivemos fisicamente, é muito, muito importante entender que Einstein e a teoria quântica substituíram as teorias de Newton. Não é que Newton estivesse errado, mas as teorias posteriores eram, de alguma forma, mais poderosas. Esse desenvolvimento é uma característica da ciência.

**George:** Então essas teorias posteriores têm o poder de explicar o mundo que observamos com mais precisão?

**Michael:** Sim, mas não é só isso. Pense no que a ciência pode fazer em um sentido prático: microbiologia, o fato de que agora podemos projetar um vírus e assim por diante. Tudo isso é evidência do *poder* do aspecto do conhecimento, mas, é claro, o conhecimento pode ser usado como algo para afirmar o *poder sobre* os outros. As pessoas que têm poder na sociedade podem usá-lo contra as que não têm.

Não creio que tenhamos sido suficientemente explícitos com relação a essa tensão. A maior parte do pensamento educacional, especialmente o pensamento educacional mais radical durante os três governos trabalhistas, evitou totalmente o conhecimento. Eles queriam encontrar alguma forma de ser progressistas, aumentar a participação, abrir oportunidades e assim por diante. Eles viam o conhecimento como um verdadeiro bloqueio a isso. O foco deles era a participação. Mas também temos que fazer a pergunta: "Em que você está participando?" Se você tirar as pessoas da escola e mandá-las para uma fazenda, elas poderão olhar ao redor, brincar e fazer todo tipo de coisa que as deixem felizes, mas não é para isso que as escolas servem. O que elas fazem, de forma exclusiva, é propiciar acesso ao conhecimento. Isso foi muito importante para nós.

**George:** Vamos passar para 2010. Várias coisas aconteceram naquele ano. Em um nível macro, tivemos um novo governo, uma coalizão liderada pelos conservadores, e um novo secretário de educação, sobre o qual acho que precisaremos falar. Com relação ao seu trabalho, você publicou o documento sobre os três futuros da educação. Talvez possa nos contar um pouco mais sobre como essa ideia surgiu e a que ela foi uma resposta.

**Michael:** Pediram-me que contribuísse para uma comissão em que um dos meus colegas, Carey Jewett, associado à Universidade de Bristol, estava trabalhando. Ela foi financiada pelo Departamento para Crianças, Escolas e Famílias do governo trabalhista anterior. A pergunta era: "Como serão as escolas em 2030?" Conversei com Carey Jewett, que era a editora aqui no Instituto, e ela disse: "Eu realmente gostaria de receber um artigo seu, pois

não sabia do trabalho que você estava fazendo. É muito interessante”. Comecei a pensar sobre o trabalho que Joe e eu estávamos fazendo e achei que era algo em que deveríamos colaborar.

O que tentamos fazer nesse documento foi levar a sério a questão do acesso ao conhecimento. Se estivermos pensando no futuro, precisamos pensar na teoria do conhecimento que informa o futuro. Foi daí que surgiu a ideia dos três futuros. O Futuro 1 surge da visão de que o conhecimento é independente do social, que ele se desenvolve de determinadas maneiras, mas nossa relação com ele não muda. Essa teoria sustentou o currículo tradicional das escolas de ensino fundamental e das escolas públicas deste país.

O que os trabalhistas estavam tentando argumentar era que havia outra maneira, que se baseava nas experiências das pessoas, em suas experiências de vida e atividades e assim por diante, a fim de aumentar o acesso ao conhecimento. Isso é o que estava sendo desenvolvido na primeira década do século XXI, o que se tornou para nós o Futuro 2. O Futuro 2 foi uma reação a uma noção muito fixa de conhecimento. Crianças e professores nas escolas podem criar conhecimento, dizia essa teoria, não é algo que vem de cima para baixo.

Nós criticávamos muito esses dois modelos, e o Futuro 3 foi nossa tentativa de ir além deles. Acho que ele pegou, foi um documento bastante influente. As pessoas o consideraram uma maneira bastante empolgante de analisar as mudanças curriculares e assim por diante. Não quero negá-lo (estamos realmente muito orgulhosos dele), mas ele tinha dois pontos fracos fundamentais. Um deles era o fato de ter uma ideia implícita sobre o futuro que estava errada, pois, com a eleição do governo conservador, acabamos voltando a uma versão do Futuro 1. Não avançamos, toda a ideia da tensão entre o 1 e o 2 que levava ao Futuro 3 estava errada. Deveríamos ter dito 1, 2 e depois voltar para uma versão do 1. Na verdade, não sobrou quase nenhum Futuro 2 identificável. Esse foi um ponto fraco que não vimos, mas foi um modelo apresentado para fins de debate. Não se deve ser muito duro com ele.

A outra questão é que nunca desenvolvemos em detalhes como seria o Futuro 3. Há uma espécie de dialética hegeliana em 1, 2 e 3: você começa com o fixo, obtém uma mudança radical no fixo. Você começa com uma tese e depois obtém uma antítese. Essa mudança radical na fixidez é o que gera um novo futuro - a síntese.

Em retrospecto, essa ideia não foi desenvolvida. Amigos meus e colegas falaram sobre um Futuro 3 da geografia ou um Futuro 3 isso ou aquilo, mas não há um bom enquadramento do que isso pode significar. É só querer fazer algo que, de fato, achamos bom, em vez de pensar bem. Essa era a nossa fraqueza. Joe e eu estamos pensando que, em algum momento, esse pode ser o nosso próximo trabalho.

**George:** Gostaria de explorar um pouco mais detalhadamente a distinção entre Futuro 1 e Futuro 2. É algo que remonta ao seu trabalho nos anos 70, essa ideia de currículo como fato versus currículo como prática. Você pode pensar na distinção entre conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos em termos dialéticos semelhantes. Você vê esses paralelos?

**Michael:** Acho que todos eles estão, de uma forma ou de outra, abordando a mesma questão. A teoria social do conhecimento apresentada em *Knowledge and Control* tornou-se um pouco mais explícita na distinção entre currículo como fato e currículo como prática. Você certamente poderia argumentar que o currículo como fato corresponde ao Futuro 1 e o currículo como prática ao Futuro 2.

O que é diferente nesse documento é que a ideia de um Futuro 3 ficou muito implícita, portanto, embora tenha sido muito bem recebido na época, em parte porque foi preparado para um público de leitores não especializados, o que significava que era uma leitura relativamente fácil. Não acho que tenha sido muito lido depois de publicado. Não foi o tipo de artigo que atraiu a imaginação da comunidade educacional mais ampla da mesma forma que o *Knowledge and Control*, da mesma forma que o *Bringing Knowledge Back In*, da mesma forma que ‘o conhecimento poderoso’ e ‘o conhecimento dos poderosos’. Uma grande parte do sucesso nas ciências sociais depende do fato de algo atrair a imaginação da comunidade do autor.

**George:** Suponho que minha pergunta esteja relacionada a uma narrativa comum sobre sua carreira, de que houve essa grande mudança por volta do ano 2000, essa virada para o conhecimento, que também está ligada à chamada virada política, como foi descrito na mídia. O que estou sugerindo é que, na verdade, há muito mais continuidade em seu pensamento do que geralmente se reconhece. Você concorda com isso?

**Michael:** Acho que John Morgan captou isso muito bem em um de seus artigos. Com o passar do tempo, certamente me tornei mais consciente da base teórica do meu trabalho. Acho que, por exemplo, especialmente em *Bringing Knowledge Back In*, eu queria enfatizar a distinção de que, de fato, uma visão construtivista social - conhecimento dos poderosos - não nos levará a lugar algum, porque ela não tem nada a dizer sobre o que acontece quando o poder é removido. A questão de que o conhecimento poderoso pode se tornar ou continuar sendo o conhecimento dos poderosos permanece.

Sou muito mais explícito sobre a importância do realismo do que era no início de minha carreira. Naquela época, eu realmente minimizava e quase rejeitava o realismo. Eu achava que se você combinasse uma teoria política do poder com uma teoria relativista do conhecimento, isso poderia abrir a porta para um futuro possível, mas acabei percebendo que essa combinação não era o caminho a seguir. O relativismo é uma ferramenta bastante útil para levantar questões, mas não é bom como teoria porque, como os filósofos sempre apontaram e eu acabei percebendo, ele não dá conta de si mesmo. Uma teoria deve sempre ser capaz de explicar a si mesma.

**George:** Vamos passar para assuntos mais concretos. Fale-nos sobre Michael Gove e as mudanças no currículo que ocorreram quando ele era secretário de educação. Qual foi sua reação a elas?

**Michael:** Após a eleição, Tim Oates, que trabalha para a Cambridge Assessments, presidiu uma comissão que produziu uma nova estrutura curricular, financiada e encomendada por Gove. Tim reconheceu meu trabalho em seu relatório. A nova estrutura foi então adotada pelo governo de coalizão em seu primeiro Currículo Nacional de 2014.

Logo ficou claro para mim que havia uma confusão entre a ênfase política na tradição - uma visão tradicionalista do conhecimento, por assim dizer - e a ênfase educacional no fato de que o conhecimento deve fazer parte da educação de qualquer pessoa. O problema com o conhecimento, no final das contas, é um problema de clareza quanto ao seu realismo, sem esquecer como o acesso a ele é distribuído. À medida que as pessoas se entusiasmaram cada vez mais com a ideia de conhecimento poderoso, essas duas questões ficaram confusas. Achei isso preocupante, porque o 'conhecimento poderoso' é uma boa frase, nada mais.

Conheci David Lambert por volta dessa época e decidimos que precisávamos tentar escrever um livro, que se tornou *Knowledge and the Future School*. O que queríamos fazer, e acho que não conseguimos, era apresentar um argumento claro de que a questão do conhecimento era uma questão tanto para a esquerda quanto para a direita. Ela era vista como sendo inteiramente para a direita, regressiva no sentido de que se tratava de tradição e preservação das elites. Queríamos dizer que não: se você a combinar com uma política diferente, ela é uma parte importante dessa política.

Não fomos bem-sucedidos, por motivos óbvios, suponho. Não tínhamos poder por trás de nós, Gove tinha o poder do governo. Muitos trabalhos foram realizados pelos *think tanks* de direita no final dos anos 90 - Civitas, Politeia, Policy Exchange - sobre os quais eu não tinha tanto conhecimento quanto deveria. Eles produziram material sobre a importância do conhecimento, mas não abordaram a questão do que está envolvido se você quiser que seja uma política democrática, o que, obviamente, não lhes interessava. Eles estavam mais interessados em preservar o conhecimento do que em torná-lo mais acessível. Esse se tornou o relato dominante, e as pessoas da esquerda me confundiram e ao meu trabalho com a visão tradicionalista de Gove sobre o conhecimento e o currículo elitista baseado na escola pública. A esquerda, na medida em que pensa sobre o conhecimento, o que não é muito, tende a ser muito crítica em relação às teorias que tentam lidar com essas questões.

Também éramos um pouco ingênuos. Geoff Whitty tinha uma visão mais realista do que eu na época. Uma visão realista das implicações de uma visão realista do conhecimento. Ele nunca pensou que fosse provável que isso fizesse parte de uma mudança democrática. Ele nunca escreveu especificamente sobre isso, mas seu trabalho dizia implicitamente que, se você quiser que o conhecimento poderoso faça parte de um currículo, terá de mudar a distribuição de poder. O conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos não são tão distintos como se tem percebido.

Fazer do conhecimento poderoso o princípio de seu currículo não é apenas uma questão de currículo, é uma questão de recursos. Quando você tem um financiamento por aluno quatro ou cinco vezes maior nas escolas de elite do que nas escolas públicas, algumas terão os recursos e outras não. As escolas independentes podem cobrar £10.000 ou mais por período letivo, o que a maioria das pessoas não pode pagar, e seus alunos farão 12 ou 13 GCSEs e quatro A-Levels. Não é de se admirar que eles costumam entrar nas melhores universidades. Eles se esforçaram muito, sem dúvida, mas também contam com os

recursos necessários. E, é claro, essas escolas não foram projetadas para a maioria das pessoas, mas para apenas algumas.

Isso não quer dizer que não haja um trabalho importante a ser feito, tanto nas escolas quanto em instituições acadêmicas como o IOE<sup>22</sup>, sobre como poderia ser um novo currículo, um currículo baseado no conhecimento. Não devemos presumir que o currículo apenas reproduzirá as desigualdades, só porque precisa de recursos que as escolas públicas não têm. Se conseguirmos algum tipo de mudança política, precisaremos mais do que nunca de uma compreensão de um currículo de conhecimento poderoso. Isso é o que os sul-africanos não tinham depois do currículo do apartheid. Eles nem sequer tinham a ideia disso; nem, é claro, perceberam que abolir a estrutura legal do apartheid era apenas um primeiro passo - embora, sem dúvida, um primeiro passo importante. Ninguém, eu acho, voltaria à década de 1980. Tenho certeza de que há cientistas políticos que sabem algo sobre como passar do poder da lei para o poder de uma sociedade, mas isso nos leva além da educação.

Temos que manter em aberto a ideia de conhecimento poderoso para todos e o problema de torná-lo realidade, em qualquer sociedade, e desenvolver ambos. Vou colocar desta forma: temos de manter aberta a ideia de um currículo que seja pedagógico, no sentido de tornar o conhecimento poderoso acessível – difícil de acessar, mas acessível. Também precisamos de um conceito de pedagogia que seja curricular ou baseado em conhecimento, e isso também é difícil de explicitar. Toda a vertente da teoria da aprendizagem que vem da psicologia é sempre sobre a aprendizagem como algum tipo de processo autônomo. Não importa o que você está aprendendo, nosso cérebro pode aprender qualquer coisa. É um modelo de processo, enquanto eu acho que a aprendizagem é muito diferente, dependendo do que você quer aprender ou do que seus alunos querem aprender.

Sou bastante positivo em relação ao conceito de recontextualização de Bernstein, de que, ao desenvolver um currículo, é preciso levar o conhecimento de um contexto, onde ele está sendo pesquisado, produzido e desenvolvido, para outro, onde ele está sendo sequenciado ao longo dos anos de escolaridade, a fim de torná-lo acessível. Esse processo é muito pouco pesquisado. Consideramos como certo que a física que você ensinaria no nível A é, de alguma forma, transmitida pela física produzida pelos físicos. Não analisamos esse processo.

A única pessoa que sequer tocou nessas questões foi Lyn Yates, uma pesquisadora de currículo australiana. Ela foi a principal autora de um livro chamado *Knowledge at the Crossroads*. É uma das melhores tentativas que já vi de pelo menos se envolver com essas questões, se não fornecer respostas. Outra pessoa interessante sobre isso é o pesquisador francês, agora radicado no Brasil, Bernard Charlot. Sua pesquisa se concentra na relação que os alunos desenvolvem com o conhecimento, o que é outra forma de abordar o problema. Essa ideia de uma relação com o conhecimento é intuitivamente crucial, mas ele

---

<sup>22</sup> Faculdade de Educação, University College London.

nunca realmente aborda o fato de que a natureza dessa relação será diferente dependendo do conhecimento que está sendo relacionado. Ele tende a se concentrar na relação e deixar em aberto a questão sobre com o que os alunos estão desenvolvendo uma relação. Estou um pouco menos otimista em relação ao trabalho dele do que quando o vi pela primeira vez.

**George:** Você pode nos falar sobre seu trabalho com Carolyn Roberts?

**Michael:** Fui convidado para falar em uma conferência de diretores de escola organizada pelo Prince's Teaching Institute. Estava muito cético ao me inscrever porque não sou um monarquista devoto. O príncipe Charles estava por trás disso e pensei comigo mesmo: "estou um pouco desconfiado". Mas conheci uma ou duas pessoas que trabalharam na organização e agora acho que eles fazem um trabalho muito bom. Charles parece não interferir.

Tudo começou porque Charles estava preocupado com o fato de que o amor pelas ciências humanas estava se perdendo e não recebia atenção suficiente nas escolas. Isso é verdade, é claro, e ainda mais devido à EBaac<sup>23</sup>, que estipula apenas cinco matérias, incluindo uma de humanidades. Entretanto, as pessoas envolvidas no instituto convenceram Charles de que, na verdade, não se tratava apenas de uma questão de humanidades. Há um problema com o acesso ao conhecimento, ousou dizer, "poderoso" nas ciências humanas, mas isso também acontece em disciplinas como matemática, física e idiomas estrangeiros.

Eles têm um interessante programa de desenvolvimento profissional e eu já dei várias palestras em suas conferências. No final de uma delas, alguém veio até mim dizendo: "Eu li seu livro". Ela estava segurando um exemplar de *Bringing Knowledge Back In* – era a Carolyn. Fiquei absolutamente espantado, eu não achava que os diretores de escola tivessem tempo para ler tais livros! Não era um livro escrito para professores ou diretores de escola, de forma alguma. Isso também se aplica a *Knowledge and Control*. Ele foi escrito como parte de um debate dentro da sociologia da educação, não para aqueles envolvidos na prática do ensino.

De qualquer forma, ela era diretora de uma escola em Durham na época e eu disse: "Bem, precisamos nos encontrar e conversar mais sobre isso". Nós nos reunimos com um diretor aposentado, Martin Roberts, da Cherwell School, em Oxford, e meu colega, o geógrafo David Lambert, que havia falado na mesma conferência. Foi assim que criamos o livro *Knowledge and the Future School*. Há capítulos de Carolyn e de Martin, bem como de David, e os demais capítulos são meus.

O que achei particularmente interessante no capítulo de Carolyn foi o que ela chama de seu manifesto, que é uma lista de dez coisas importantes que ela quer que os departamentos de sua escola secundária abordem. Usei esse manifesto como ferramenta de ensino com

---

<sup>23</sup> English Baccalaureate, conjunto de disciplinas que formam o programa de certificação do ensino secundário na Inglaterra.

bastante frequência, pois está escrito em um inglês claro, direto e sem jargões. Já o usei em muitos países diferentes, até mesmo no Vietnã, acredite se quiser.

Pode-se dizer que ele resume o argumento sobre o conhecimento poderoso, embora sem abordar a questão dos recursos ou explicar o que isso realmente significaria. Ele não fala sobre disciplinas em si. Mas é um bom exemplo a ser usado para a pergunta: para que servem as escolas? É um bom resumo, não apenas do que ela tirou do livro, mas também do que eu queria que os leitores tirassem dele.

Carolyn é um ponto de contato útil para mim, alguém envolvida na administração de uma escola com 1.600 crianças e, ao mesmo tempo, tentando desenvolver um currículo rico em conhecimento que seja compatível com aquilo em que acredito. Sua reação positiva ao ler o artigo fez com que eu sentisse que valeu a pena escrevê-lo.

## Parte 8 - A década de 2020 - olhando para trás e para frente

**George:** Acho que agora seria um bom momento para fazer um balanço. Sua carreira foi como você esperava?

**Michael:** Depende, em parte, de quando você acha que começou. Estamos supondo que começou quando consegui o emprego aqui no Instituto de Educação, por volta de 1967?

**George:** Sim, mas mesmo antes disso. Eu ia lhe fazer uma pergunta sobre quando você era professor, alguém que estava interessado em educação, mas ainda não tinha encontrado seu caminho.

**Michael:** Bem, decidi assumir um cargo de professor para ter tempo de estudar sociologia, em vez de fazer sociologia com a intenção de aplicá-la ao meu ensino. Descobri duas coisas. Uma delas foi que a docência como profissão me dominou e eu realmente não tinha mais tempo para estudar sociologia. Todas as férias de que eu tinha ouvido falar não se concretizaram da maneira que eu imaginava. Acabei conseguindo concluir meu curso de sociologia em tempo parcial e estou muito, muito feliz por isso.

Comecei a lecionar em uma escola como professor substituto no final de 59 e deixei de lecionar para concluir meu curso de sociologia no início de 66, portanto, foram realmente seis anos de ensino escolar. Nunca vi meu futuro como um progresso para ser vice-diretor ou diretor. Não via esse caminho como algo que eu fosse seguir. Não sabia o que pretendia alcançar, só sabia que queria estudar sociologia para tentar entender o mundo em que estava, um mundo que eu ignorava completamente quando comecei a lecionar.

Já disse que entrei para a sociologia pensando que aprenderia como mudar o mundo, mas o que aprendi foi como é difícil fazer qualquer mudança no mundo. Foi isso que a sociologia me ensinou. Ela me ensinou sobre as restrições à mudança e não sobre a possibilidade de mudança, mas nunca perdi a visão da possibilidade de mudança.

Para responder à sua pergunta, ocorreu uma série de eventos que nunca haviam passado pela minha cabeça. Nunca pensei que faria um mestrado. Nunca pensei que conseguiria um emprego no ensino superior. Nunca pensei que conseguiria um emprego no Instituto de Educação, uma das principais universidades do país. Nada disso estava em minha imaginação. Nunca pensei que me tornaria conhecido na área que escolhi. Nunca pensei nisso, e é uma surpresa constante para mim o fato de as coisas terem acontecido do jeito que aconteceram.

O que mais aprecio em estar aqui no Instituto é que pude ter quase três empregos completamente diferentes enquanto estive aqui: lecionar sociologia da educação, desenvolver um centro de educação pós-16 com foco em educação e treinamento vocacional e, em seguida, desenvolver, como sociólogo, uma teoria do currículo nos últimos 10 anos, mais ou menos, do meu tempo aqui. Essas áreas não poderiam ser mais diferentes, e eu pude fazer tudo isso na mesma instituição sem nem mesmo me candidatar a um emprego. A propósito, uma vez me candidatei a um emprego em outro lugar, uma cadeira em York, em 1975. Não consegui a vaga e não me candidatei a mais nada até que Bernstein sugeriu que eu me candidatasse ao cargo no Instituto. Nunca soube o que ele viu em mim em nosso breve contato, mas sou muito grato por ele ter feito isso.

**George:** Do que você mais se orgulha?

**Michael:** Tenho muito orgulho das pessoas que conheci e que foram meus alunos e que fizeram grandes coisas, muitas vezes muito mais do que eu. Posso listar apenas algumas. Geoff Whitty é um dos que mais me lembro, mas há outros. Nell Keddie seria uma delas, uma mulher extraordinária que contribuiu com um capítulo único em *Knowledge and Control*, e Stephanie Allais, que criou e continua a construir um centro muito especial (REAL) na Universidade de Witwatersrand para realizar pesquisas e preparar alunos para o doutorado, a maioria negra (mais de 75% da população se autodeclara negra), mas não todos, e John Beck, um acadêmico distinto, mas modesto, que me deu um exemplo de honestidade e integridade que jamais poderei igualar.

Se há uma habilidade da qual posso me orgulhar, é o fato de ter aproveitado a sorte que apareceu em meu caminho. Acho que tive sorte na época em que comecei. A sociologia da educação inevitavelmente passaria por algum tipo de mudança nos anos 60, porque de repente as ciências sociais estavam sendo tratadas de forma positiva na Inglaterra. Aconteceu de eu me concentrar nas coisas certas. Tive colegas que se concentravam em questões organizacionais em vez de questões curriculares, e eles nunca tiveram o mesmo impacto que eu. Foram as questões curriculares que realmente pareceram decolar.

O livro de que mais me orgulho é *Bringing Knowledge Back In*, porque é mais reflexivo do que qualquer outro que eu tenha escrito antes. Tenho orgulho do trabalho em que colaborei com Joe Muller e do projeto que tivemos sobre educação profissional que resultou no livro *Professional Knowledge*. Também estou orgulhoso do trabalho que fizemos com o grupo nos últimos dois ou três anos. Tenho orgulho de ter tido algum papel na mudança da sociologia da educação para que ela se concentrasse em coisas importantes

para os professores. Sempre senti intuitivamente que a sociologia tem uma contribuição a dar, assim como a filosofia e a psicologia, de diferentes maneiras.

**George:** Parece-me que há alguns paralelos entre a mudança de direção instigada por *Knowledge and Control* e a mudança de direção instigada por *Bringing Knowledge Back In*. Você diria que esteve na dianteira durante sua carreira?

**Michael:** Eu diria que acho que não poderia ter escrito o terceiro se não tivesse editado o primeiro. E escrito o segundo. Nesse sentido, eles são interdependentes. Não sei se estou à frente dos demais. Não sonharia em me dar o mesmo status no campo que Bernstein, o único gênio que já conheci. Acho que ele é único nas disciplinas em que estive envolvido. O que eu tenho feito muito bem é estabelecer conexões com pessoas de vários campos, não apenas da minha própria disciplina. Ao mesmo tempo, espero ter conseguido manter a importância dessa disciplina. Não sei. É difícil dizer.

**George:** Você sempre esteve em contato com a prática. De certa forma, enquanto alguns teóricos talvez percam a conexão com a prática, parece que você sempre foi muito consciente e moldado por suas experiências práticas.

**Michael:** Creio que isso seja verdade. Sempre pensei que a sociologia me ensinaria mais do que a prática educacional. Tive de me esforçar bastante para que isso acontecesse.

Por outro lado, também estou ciente dos problemas decorrentes do foco excessivo na prática. Podemos nos enganar tanto lembrando que a educação é uma prática quanto esquecendo que ela é. A educação não é uma ilha, ela faz parte de uma sociedade mais ampla. Não podemos nos esquecer disso. Depois daqueles primeiros dias, quando estava envolvido no movimento de desarmamento nuclear, tenho me envolvido menos com política. Eu diria que tenho me concentrado mais nas relações internas do conhecimento e no currículo do que no contexto mais amplo que as molda.

As pessoas da esquerda podem ver isso como uma limitação, o que eu acho um comentário triste. Elas tendem a ser pessoas que não se concentraram nas questões curriculares. Suponho que, neste mundo complexo em que vivemos, não se pode fazer tudo, é preciso decidir em que se concentrar. Uma das grandes vantagens de me concentrar em questões relacionadas a conhecimento, currículo e pedagogia é que isso me permitiu evitar, até certo ponto, as outras questões importantes e deixá-las para outras pessoas, embora eu aceite que, às vezes, é preciso reuni-las. A especialização é uma faca de dois gumes. Ela é fundamental para o avanço do conhecimento e da sociedade, mas também é um instrumento de sua fragmentação.

**George:** Você se arrepende de alguma coisa?

**Michael:** Essa é uma grande pergunta, na verdade. Acho que eu poderia ter lido mais. Poderia ter levado meus críticos mais a sério. Como eu disse anteriormente, eu poderia ter aprendido sobre a importância de Bernstein mais cedo do que aprendi. Acho que fui muito privilegiado por ter encontrado um pensador realmente original. Muitas pessoas não o fazem em suas vidas e eu certamente o fiz. Sinto-me muito grato por isso.

Tenho mais um arrependimento. Tive a oportunidade de ir para Cambridge. Havia muitas pessoas fantásticas em vários campos, especialmente na bioquímica, pela qual eu me interessava. Fred Sanger, que ganhou dois prêmios Nobel, e muitos outros. Não aproveitei essa sorte, por assim dizer, de estar em Cambridge. Foi uma época empolgante. Não muito antes de eu chegar a Cambridge, Watson e Crick fizeram as descobertas sobre o DNA, mas eu não sabia nada sobre isso na época.

**George:** Até que ponto você acha que sua própria experiência com a educação moldou sua carreira e seu trabalho?

**Michael:** Há duas maneiras. Obviamente, nunca tive uma opinião muito positiva sobre o currículo ou o ensino em minha escola, embora fosse perfeitamente feliz lá. Eu não sabia que era diferente, e isso me levou a Cambridge e, mais tarde, como eu tinha um diploma de ciências, consegui um emprego como professor. Nesse nível, eu reconheci que isso ajudou. O que me ajudou ainda mais foi minha origem de classe social, pois eu tinha pais de classe média abastados que tinham recursos em casa.

Era uma educação de elite. Embora fosse muito limitada, não era ruim em si. Pelo menos adquiri conhecimentos que não conseguiria com minha experiência de vida. É por isso que acho que o Futuro 1 tem mais a oferecer do que o Futuro 2, apesar de, ironicamente, eu simpatizar mais com a política do Futuro 2.

Uma coisa que eu não reconhecia, como aluno, era a *importância* do conhecimento que eu poderia adquirir. Eu poderia ter feito muito mais, mas não fiz. Foi só quando comecei a estudar sociologia em meio período à noite que realmente me senti motivado a estudar, e isso não se deveu a um bom ensino. Havia uma ou duas pessoas que me serviram de exemplo, mas a Regents Street Polytechnic não era uma instituição de ensino muito boa.

A importância absoluta da motivação do aluno foi uma lição para mim. A educação é sobre o que os alunos fazem, mas eles não podem fazer isso sem professores. Algumas vezes consegui fazer isso aqui no Instituto, outras vezes não. Quando você consegue deixar um ou mais alunos entusiasmados com algum problema, pode ficar tranquilo, pois eles vão decolar. Eles virão até você para obter alguma orientação, mas a motivação virá deles.

**George:** O que você sabe agora que gostaria de ter sabido no início de sua carreira?

**Michael:** Eu gostaria de ter sido fluente em pelo menos um idioma estrangeiro, provavelmente francês, porque me interessava mais pelo pensamento francês, sociologia e assim por diante. Tenho vergonha do fato de nunca ter conseguido ler nada em um idioma diferente do meu. Consegui me convencer de que isso não importava quando estava na escola. Na realidade, eu não estava disposto a me esforçar em algo em que não era particularmente bom. Até certo ponto, eu me esforçava em matérias como matemática porque, de qualquer forma, eu era muito bom nelas e, portanto, elas me traziam sucesso. O francês não foi assim, e me arrependo disso.

O Tratado de Maastricht foi extremamente benéfico para mim. Ele abriu o Reino Unido para a colaboração com outros países europeus. É por isso que sou tão firmemente anti-

Brexit. Antes de Maastricht, eu não sabia absolutamente nada sobre educação ou qualquer outra coisa nos países do outro lado do canal. Tínhamos uma série de colaborações com quatro ou cinco países diferentes, o que por si só já era uma educação. O fato de a educação no exterior ser diferente me fez perceber os graves problemas do nosso próprio sistema.

**George:** Que conselho você daria a um professor que está começando a carreira agora?

**Michael:** Eu diria para você se formar profissionalmente antes de começar. Tenho certeza de que teria sido um professor muito melhor se tivesse feito um PGCE<sup>24</sup> em um lugar como o Instituto. Teria que passar um ano relacionando a teoria ao aprendizado sobre como ensinar, enquanto eu fui direto para a docência. Eu nunca havia me interessado por educação antes, nunca havia pensado em lecionar. Entrei por motivos puramente instrumentais e fui um desastre por cerca de um ano.

Acho que no final me tornei um professor de química razoavelmente competente e fui diretor de um pequeno departamento na escola secundária com alguns alunos muito bons. Um deles me escreveu há alguns anos e disse: "Eu estava pensando em quando estudava com você e o que mais me lembro é de todos os novos romances e peças que você me apresentou". Não a química. Achei isso interessante.

**George:** E quanto às pessoas que estão estudando sociologia? Que conselho você daria a elas?

**Michael:** Tive muita sorte na época em que comecei a estudar sociologia, eu acho. Os chamados pais fundadores - Marx, Durkheim, Weber - embora tenham suas limitações, eles fizeram muitas das grandes perguntas que ainda precisamos fazer hoje, sobre o que pode proporcionar solidariedade em uma sociedade que está potencialmente se fragmentando. O que a mantém unida quando a religião não tem o mesmo papel que tinha antes? Como podemos organizá-la para criar setores e serviços inovadores? Como podemos nos modernizar sem criar novas desigualdades?

Todos eles, até certo ponto, abordam essas questões, e foram corajosos e ambiciosos o suficiente para abordá-las em uma escala ampla. Não temos pessoas que abordem essas grandes questões sobre o futuro agora. Por exemplo, o debate sobre se a modernização é inevitavelmente capitalista. Ou se o capitalismo é inevitavelmente desigual, se o socialismo é autoritário e ditador, ou como podemos deixar um mundo para nossos filhos mais propenso a enfrentar as mudanças climáticas do que nós temos enfrentado - e antes que seja tarde demais.

Muitos desses debates desapareceram, mas acho que essas são as perguntas que os educadores deveriam estar fazendo. Para que estamos preparando os jovens? Fizemos essas perguntas nos anos 60 e 70, embora sem obter boas respostas, mas agora elas não

---

<sup>24</sup> Postgraduate Certificate in Education

são tão bem feitas. Basta olhar as estantes da Waterstones e a ausência de pequenas livrarias.

**George:** Você tem esperança no futuro?

**Michael:** Sim, sem dúvida alguma. É claro que sim. Acho que não poderia continuar envolvido com educação se não fosse assim. Há coisas fantásticas acontecendo, e eu só quero encontrar maneiras de abrir essas possibilidades para as pessoas. Portanto, sinto-me otimista em sentido amplo, mas pessimista quando vejo o que o governo está fazendo com o conhecimento e a verdade, e a resposta bastante fraca da oposição neste país.

Acho que temos que encontrar novas maneiras de pensar sobre quais são as alternativas à inovação, aos mercados, porque os mercados parecem ser o único caminho agora. Estou sempre à procura de coisas. Estou muito impressionado com Preston. Eles conseguiram retomar mais controle sobre seu orçamento, sobre toda a sua sociedade. É apenas um pequeno exemplo, mas acho que é muito interessante. Precisamos encontrar maneiras de criar mais estratégias de baixo para cima. Acho que isso é importante.

**George:** E quanto à educação?

**Michael:** Bem, estou muito preocupado. A educação é um assunto tão nacional. No Reino Unido, estou preocupado com a desdemocratização da educação, de modo que as escolas estão sendo cada vez mais dirigidas e gerenciadas por um tipo de empresa quase privada, em vez de um órgão eleito pelo público.

Acho que o movimento cooperativo das escolas é importante. Há muitas instituições educacionais que agora fazem parte do movimento cooperativo, o que considero excelente. Um amigo meu trabalha nessa área. Acho que talvez eu tenha tentado me envolver com isso de alguma forma, coisas que vão além das questões curriculares.

**George:** Temos um secretário de educação relativamente novo. Que conselho você daria a ele, ou o que gostaria de dizer a ele?

**Michael:** Acho que está na hora de encontrarmos maneiras de mudar o foco para o local e não presumir que tudo deve vir do topo. Então, de certa forma, eu diria apenas: fique quieto. Permita oportunidades de mudança, avalie-as e assim por diante, mas deixe que as iniciativas surjam dessa forma.

Essa parece ser a questão crucial da sociedade como um todo. Quando penso no Manifesto Comunista de Marx, ele diz algo como "Trabalhadores do mundo, uni-vos! Vocês não têm nada a perder a não ser suas correntes". Mas, no geral, os trabalhadores do mundo nunca quiseram perder suas correntes. Espero que haja algum tipo de iniciativa mais local, iniciativas locais individuais, que estejam conectadas de alguma forma, mas é complicado.

Não tenho grandes expectativas com relação aos Secretários de Estado, exceto pelo que eles não fazem. Uma das coisas que aprendi ao conhecer mais sobre a Europa é a maneira como os governos operam. Na Europa, geralmente há uma camada intermediária em que

as decisões sobre educação são tomadas por profissionais da área e não pelos secretários de Estado. Quando os políticos se envolvem, como no caso do serviço de saúde, geralmente é um desastre.

Portanto, os políticos precisam recorrer mais aos profissionais, e os profissionais precisam pensar mais sobre seu papel democrático, seu papel de especialista. O papel do governo é realmente definir direções e visões, em vez de tentar implementar. Para dar um exemplo extremo, a ideia de que o Secretário de Estado deva dizer o que deve estar no currículo de história ou de inglês ou qualquer outra coisa é, na minha opinião, absurda. Isso não aconteceria em quase nenhum outro país, seria decidido por profissionais.

**George:** Por que você acha que isso acontece aqui?

**Michael:** Porque nunca tivemos uma educação pública de fato. Tem sido uma espécie de confusão entre as instituições de caridade privadas e o estado emergente, que sempre lidou apenas com a parte assistencial da educação. A propósito, uma das coisas que me preocupam muito com relação ao futuro é a mercantilização das universidades. Devido à forma como as universidades são financiadas, elas agora precisam se concentrar em sua situação financeira em vez de em suas responsabilidades como instituições de pesquisa e ensino. O que é característico das universidades fica em segundo plano quando se trata de "equilibrar as contas", o que é bom se você for a Sainsbury's, mas não se for a Universidade de Londres. Acho que nos esquecemos do que deveriam ser as instituições públicas.

**George:** Sobre o que elas deveriam ser?

**Michael:** Sobre versões mais democráticas do conhecimento especializado.

**George:** Como seria sua escola ideal?

**Michael:** Há o perigo de dar respostas progressistas, mas irrealistas, a essa pergunta. Acho que em uma escola é preciso estar ciente de certos elementos da burocracia, da tradição, da hierarquia, que a educação progressista sempre tentou ignorar.

Cerca de dois anos antes de deixar meu cargo de professor de química, fui selecionado para ser diretor de ciências em uma grande escola. Era um cargo bastante sênior. Fui para a entrevista, mas fui desencorajado pelo diretor da escola. Ele era muito inovador e progressista: ele disse: "Eu sempre coloco o aluno em primeiro lugar". O que me desanimou foi a constatação de que, se você é um diretor, precisa confiar em seus professores. Nem sempre é possível colocar o aluno em primeiro lugar. Digamos que um aluno o procurasse e dissesse: "Não gosto deste professor", ou algo do gênero. Essa declaração, por si só, não é um bom critério. É preciso observar o que está acontecendo na classe. Me ofereceram o emprego e eu o recusei imediatamente. Não queria estar em uma escola em que o diretor fosse além de seus professores.

Da mesma forma, houve uma época em que eu achava que deveríamos acabar com as provas, mas agora penso que elas são provavelmente o melhor que podemos fazer em

termos de tornar as escolas mais responsáveis. Acredito que o Ofsted<sup>25</sup> tenha se esforçado bastante para encontrar uma maneira melhor de mensurar a qualidade das escolas na mudança recente; o que eles não perceberam foi como seria difícil encontrar uma forma de avaliação que não estivesse vinculada a medidas de desempenho. Fico feliz em ouvir o Ofsted dizer: "Vamos tentar analisar a qualidade do currículo de uma escola", e não a proporção de crianças que tiraram notas altas, que foi o que dominou a avaliação no passado. Eles tentaram fazer isso, mas tem sido muito mais difícil do que imaginavam.

A outra prioridade para mim seria tentar limitar o grau em que o que as crianças fazem as impede de fazer coisas diferentes mais tarde. Não rejeito completamente a ideia de segmentação dos alunos em algumas formas. É preciso pensar no professor e no que ele pode fazer com a diversidade de crianças em uma classe, embora, como mencionei anteriormente, seja muito simples falar apenas sobre o que os professores fazem – trata-se do que os professores *permitem* que os alunos façam. Acho que pode haver um argumento de que a segmentação pode apoiar a iniciativa de aprendizado em alguns casos.

Suponho que eu precise qualificar algo que disse anteriormente sobre o fato de que o que conta é a motivação do aluno. Isso é muito importante, mas não se pode considerar o aluno sem levar em conta o professor. O aluno só é um aluno, no sentido escolar, quando o professor está presente. Se fosse apenas o aluno que contasse, você poderia deixar o aluno fora da escola, não precisaria de escolas.

Tive um breve período de entusiasmo com Ivan Illich e a desescolarização da sociedade, há muitos anos. Ele defende com veemência que as escolas são, de fato, antiaprendizagem. É claro que elas podem ser, mas isso é muito fácil, muito superficial. As escolas têm, *de fato*, um papel educacional importante, e acho que precisamos nos apegar a isso. A esquerda tem um pouco de receio de dizer isso.

**George:** No que você está trabalhando agora e no que espera trabalhar no futuro?

**Michael:** Estou pensando em escrever uma espécie de biografia intelectual desse período da minha vida que estamos discutindo. Isso no contexto de também tentar esclarecer o papel de uma disciplina teórica como a sociologia. O cargo que ocupo, o de professor universitário, tem sido um grande privilégio. Tendo começado como professor de escola, é um verdadeiro privilégio ter tempo para fazer pesquisas, responder ao que os outros escreveram sobre meu trabalho e realmente tentar pensar.

Acho que precisamos pensar mais nas universidades sobre o que fazemos com nosso tempo porque a educação é, no final das contas, uma questão prática, com as crianças aprendendo na escola e os professores tentando encontrar novas maneiras de ajudá-las, especialmente aquelas que têm dificuldade de aprender. Deveria haver mais apoio para incentivar esse tipo de pensamento - pensar com um propósito, não como no sentido tradicional "pensar por si só". Temos colegas no IOE que pensam muito sobre como

---

<sup>25</sup> Office for Standards in Education

"educar" os professores, mas as pessoas que estão no centro da formação de professores tendem a ser aquelas que dedicam a maior parte de seu tempo a ajudar os alunos a se tornarem professores em um curso curto de um ano. Eu gostaria de trabalhar em planos para um curso de dois anos que não seja mais baseado em especialistas em disciplinas e matérias, e pensar na reconstrução de faculdades de educação com base na superação dessa divisão.

A recente sociologia da educação deu alguns passos em direção a como deve ser um currículo. Ela fez menos progresso na especificação de como os alunos podem desenvolver uma relação com esse conhecimento.

**George:** Quais perguntas você acha que se propôs a responder quando iniciou sua carreira sociológica, e você acha que as respondeu?

**Michael:** Escrevi minha dissertação de mestrado sobre uma abordagem sociológica do currículo, que na época não existia em lugar nenhum. Passei a maior parte de minha dissertação tentando entender por que não havia uma. Quando editei meu primeiro livro, *Knowledge and Control*, acho que consegui levar minha dissertação um pouco mais longe e sugerir que a pergunta "Qual conhecimento?" também era a pergunta "De quem é o conhecimento?", sem fornecer nenhuma resposta, embora não tenha ido muito longe ao dizer como deveria ser essa abordagem. Sinto-me muito mais confiante de que tenho ideias sobre como essas perguntas devem ser formuladas do que quando comecei. O que me entristece é que, apesar da expansão das ciências sociais e, de forma mais ampla, das ciências da educação, não há muitos de nós que pensam que essas questões são uma prioridade para os sociólogos. Por outro lado, é animador que outras pessoas, muitas vezes não sociólogos, tenham começado a fazer essas perguntas sobre suas disciplinas.

Depois de um período em que perdi a confiança na sociologia, agora acho que, em sua melhor forma, ela é um dos meios mais poderosos que temos para fazer essas perguntas sobre conhecimento e como uma proporção cada vez maior de cada grupo pode fazer essas perguntas e encontrar respostas. Não é insignificante o fato de Durkheim, o primeiro sociólogo, querer substituir Kant, o maior filósofo, pela sociologia. Kant é um filósofo incrível, mas a sociologia pode abordar questões que ele e sua filosofia não conseguiram. O que mais preocupava Durkheim e que Kant não abordou era a questão "O que significa dizer que o que distingue os seres humanos é o fato de sermos seres **sociais**?" No fundo, Kant é um individualista, e é por isso que seu ensaio sobre o iluminismo não pode dizer nada sobre futuros possíveis. Acho que a socialidade dos seres humanos deve estar no centro de nossa individualidade e qualquer teoria da sociedade deve envolver uma teoria da educação. Essa é a minha esperança, mas não pode ser a esperança do otimismo, especialmente quando as bombas caem sobre Kiev e outras cidades da Ucrânia.

Quando olho para trás, sinto-me grato por ter tido a chance de tentar, e isso aconteceu na educação. Tentei fazer algo com as oportunidades que tive. Eu poderia ter feito muito mais, é claro, mas ainda não terminei.

Gostaria muito de receber quaisquer comentários ou perguntas sobre qualquer parte deste texto. Eu responderei a eles.

## Epílogo

## O conhecimento e a sociologia da educação - 1967-2025

Já se passaram quase três anos desde que George Duoblys (professor de física em uma escola secundária) e eu (Michael Young) com a ajuda de outro professor, Henry Ward, realizamos esta entrevista em nosso pequeno jardim em Kennington, no sul de Londres. Desde então, tivemos o prazer de comemorar a eleição de um governo trabalhista com Keir Starmer como o primeiro primeiro-ministro trabalhista após os 14 anos em que o Partido Conservador esteve no poder. Também ficamos felizes em saber que o Brasil também tinha um novo governo, com o presidente Lula iniciando seu terceiro mandato. Havia grandes esperanças para ambos os governos, embora saibamos que não foi um período fácil para aqueles que queriam fazer reformas. No entanto, achamos que poderia ser útil para os leitores brasileiros terem uma ideia do que aconteceu desde quase três anos atrás.

**George:** O que você acha que este governo trabalhista conseguirá realizar na educação?

**Michael:** Fiquei profundamente decepcionado com o fato de não haver nenhuma menção nas políticas do novo governo sobre o efeito corrosivo da academização das escolas, que quase silenciosamente tem sido um exercício de desdemocratização vinculado a salários enormes para os diretores executivos e uma burocracia impenetrável de prestação de contas, com as fontes locais de poder amplamente removidas.

Lemos constantemente que as escolas são financiadas de forma inadequada e que a maioria não consegue recrutar toda a gama de funcionários especializados. Entretanto, embora a nova Secretária de Estado expresse seu compromisso de trabalhar com os professores em quaisquer questões, ela parece aprovar sem consulta a nova “abordagem de cinco categorias” para classificar as escolas, que é rejeitada por todos os principais sindicatos.

Embora o governo tenha tomado decisões que nenhum governo conservador teria arriscado, toda a sua abordagem é de evitar qualquer coisa remotamente polêmica. Ideias sem financiamento, mas bem intencionadas, como o ensino superior gratuito, só serão decepções. Os países nórdicos com essa abordagem estão trabalhando para isso desde a década de 1960. Nosso novo governo tem que começar de onde estamos, ou seja, 14 anos de governos conservadores com a prioridade de reduzir o financiamento educacional pelo Estado (rotulado sempre como “o contribuinte”) e evitar ser responsabilizado por isso, culpando os órgãos reguladores.

**George:** Nossa nova secretária de educação lançou uma revisão nacional do currículo. O que você espera que possa resultar disso?

**Michael:** A secretária de educação falou sobre a necessidade de “escadas de oportunidades” para sair da pobreza. Não há nada de errado com a ideia - o que falta é o conteúdo do novo conhecimento que essas 'escadas' devem incluir para envolver os alunos descontentes ou quaisquer estratégias que os professores possam experimentar

livremente. As disciplinas do modo 3 e a certificação baseada na escola são exemplos da década de 1980 que poderiam ser experimentados. Seriam necessários novos modelos de rigor e coerência, e as estatísticas seriam usadas somente quando apropriado, de acordo com cada escola. Por exemplo, todas as escolas poderiam ser financiadas para ter professores com tempo e experiência em pesquisa e vinculados a projetos nacionais mais amplos. Inovações locais e em pequena escala, mas com uma visão mais ampla e de longo prazo de uma sociedade mais educada, não são impossíveis.

### **Uma mensagem final para meus leitores portugueses no Brasil e em Portugal**

Obrigado por lerem esta entrevista. Ficaria muito feliz em receber suas percepções (m.young@ucl.ac.uk) e em que medida as mudanças em minhas ideias o ajudaram a entender a educação no Brasil e a questionar minhas ideias. Esse questionamento é mais bem feito por meio da história de cada país. A Inglaterra e o Brasil não poderiam ser mais diferentes em tamanho, história, geografia ou cultura, embora ambos tenham em comum um sistema educacional dominado por desigualdades - principalmente, mas não somente, desigualdades de classe social.

Devo meus maiores agradecimentos a Menga Ludke e Joana Romanowski pela maneira como abordaram uma tarefa nada fácil. Aprendi muito com Menga ao longo de muitos anos, bem como com os muitos outros acadêmicos brasileiros que conheci em conferências ou como acadêmicos visitantes ou alunos do IOE. Conheci George há apenas cinco anos, quando, com outro professor, Henry Ward, e minha colega Jan Derry, criamos o Teachers and Knowledge Group. Portanto, espero que a entrevista seja útil para os professores em sala de aula, bem como para os pesquisadores das universidades de ambos os países. Temos muito o que pensar.

Pode parecer que George teve apenas um papel secundário como entrevistador nesta publicação, mas isso está longe de ser verdade. Entrevistas desse tipo exigem uma abordagem intelectual sobre as perguntas a serem feitas. Portanto, “obrigado, George”, você é um professor brilhante, além de um bom amigo para mim.

Um artigo que apresentei em uma conferência no Institute of Education em 2023, com a participação de um grupo de pesquisadores europeus associados aos grupos KOSS e Specialised Subjects and Curriculum, foi finalmente publicado pelo Journal of Curriculum Studies e pode ser baixado pelos interessados: [Reflections on sociological approaches to the question of knowledge in education](#). Ele é mais direcionado a meus colegas pesquisadores do currículo do que a professores em sala de aula. Entretanto, ele aborda sucintamente algumas das mudanças sobre as quais falamos nesta entrevista.

### **Notas sobre o texto**

A tradução aqui apresentada é uma versão em língua portuguesa do Brasil para a transcrição das entrevistas, cujo original está publicado neste volume. Além de realizar ajustes na pontuação e na organização das frases – uma vez que o texto original é uma transcrição oral – procuramos inserir notas de rodapé que facilitassem a compreensão de diversos termos específicos do universo da vida acadêmica britânica.

**George Duoblys** é vice-diretor com responsabilidade por elevar os padrões nas ciências naturais de um grupo de escolas secundárias para alunos de 11 a 18 anos.

Líder de Melhoria Escolar – Físico.

Greenshaw Learning Trust

Grennell Rd, Sutton, SM1 3DY, Reino Unido

O texto foi revisado por **Jeferson Ferro**. Doutor em Comunicação (UTP) e Mestre em Literatura (UFPR). Graduado em Letras Inglês (UFPR) e especialista em Ensino de Línguas (IBPEX). É professor do programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias, da Uninter, e também dos cursos de Letras e Jornalismo, da mesma instituição. Coordena o grupo de pesquisa “A Pedagogia dos Multiletramentos e a Formação de Professores”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4090-2151>; <http://lattes.cnpq.br/6826301139565319>; E-mail: [jeferro.ctba@gmail.com](mailto:jeferro.ctba@gmail.com)