

UMA DISCUSSÃO ACERCA DO DESEMPENHO ESCOLAR COM BASE NO EXAME PISA A PARTIR DA TEORIA DE MICHEL YOUNG

A DISCUSSION ABOUT SCHOOL PERFORMANCE BASED ON THE PISA EXAM FROM MICHEL YOUNG'S THEORY

FREITAS, Lessandro Antonio.

Resumo: existem várias formas de avaliar o desempenho escolar, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é umas das mais conhecidas. Entretanto, quando se discute avaliação, desempenho e resultados, algumas questões sempre surgem: será a forma de avaliar justa? Os resultados buscam somente o desempenho quantitativo? O objetivo deste trabalho é analisar o desempenho dos alunos brasileiros na última prova PISA, discutindo a teoria do conhecimento poderoso de Young como possível solução para o desempenho abaixo da média dos estudantes brasileiros. Metodologia: a técnica adotada para a coleta de dados foi à análise documental. Conclusão: a teoria do conhecimento poderoso de Young apresentou pontos que problematizam algumas questões inerentes ao fraco desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros, com ênfase a inserção de um currículo que utilize como base o conhecimento especializado.

Palavras-chave: Conhecimento Poderoso. Pisa. Currículo.

Abstract: there are several ways to assess school performance, the Program for International Student Assessment (PISA) is one of the best known. However, when discussing evaluation, performance and results, some questions always arise: is the form of evaluation fair? Are the results only looking for quantitative performance? The objective of this work is to analyze the performance of Brazilian students in the last PISA exam, discussing Young's theory of powerful knowledge as a possible solution to the below-average performance of Brazilian students. Methodology: the technique adopted for data collection was document analysis. Conclusion: Young's theory of powerful knowledge presented points that problematize some issues inherent to the poor academic performance of Brazilian students, with emphasis on the insertion of a curriculum that uses specialized knowledge as a basis.

Keywords: Powerful Knowledge. Pisa. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A educação é um campo de discussões recorrentes sobre as escolas, métodos de ensino, processos de ensino-aprendizagem, entre outros. Tudo isso, vai também ao encontro das questões que envolvem o rendimento escolar, seja no aspecto quantitativo ou qualitativo.

Existem várias formas de avaliar o desempenho escolar, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é umas das mais conhecidas. De acordo com Carvalho e Martins (2012, p. 31) o exame incorpora o termo letramento científico, considerado como a capacidade de o “estudante de ir além dos conhecimentos aprendidos na escola, ou seja, sua capacidade de analisar, interpretar, solucionar problemas e refletir sobre eles em uma infinidade de situações”.

Carvalho e Martins (2012) também afirmam que o exame faz a comparação dos níveis educacionais dos países participantes, mas seu principal foco está em apresentar dados de desempenho direcionados à política educacional, para discutir a melhoria da educação nesses países.

Entretanto, quando se discute avaliação, desempenho e resultados, algumas questões sempre surgem: será a forma de avaliar justa? Os resultados buscam somente o desempenho quantitativo? As questões são apenas de caráter tecnicista, onde os alunos devem saber memorizar e reproduzir?

Certamente essas perguntas devem estar presentes no momento das avaliações, principalmente exames de larga escala que apresentam a dimensão da educação nacional e que tem influências para interferir nas políticas públicas da educação. Contudo, se tratando da prova PISA, Carvalho e Martins (2012) estudaram as questões de ciências presentes no exame de 2006, com o seguinte objetivo:

Criar um mecanismo de definição prévia e clara dos objetivos de uma avaliação que possibilite a seleção de questões capazes de verificar se os objetivos, habilidades pretendidas foram alcançados e se atendem às exigências, métodos, técnicas e objetos de aprendizagem dos PCN e dos documentos que regem a Educação Básica no Brasil. (p.42-43).

A conclusão de Carvalho e Martins (2012) foi de que “o pisa utiliza questões contextualizadas que priorizam a aplicação do conhecimento e não puramente sua memorização” (p. 149). Os autores ainda reforçam que “a partir da análise dos itens

selecionados e dos relatórios do PISA, constatamos que suas questões são coerentes com a proposta atual divulgada pelos PCN” (p. 149).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar o desempenho dos alunos brasileiros na última prova PISA, discutindo a teoria do Conhecimento Poderoso de Young como possível solução para o desempenho abaixo da média dos estudantes brasileiros.

2.DESENVOLVIMENTO

2.1. Michael Young e o conhecimento poderoso

Young é um sociólogo que estuda a educação básica, com posicionamentos favoráveis a um currículo comum para as escolas e estruturado a partir do conhecimento especializado. Conforme Gilian e Lousano (2014) o autor contribuiu através de alguns trabalhos para essa discussão, assim:

Em 1971, Michael Young editou uma obra que se tornou a expressão de uma importante mudança na forma de compreender o currículo no contexto europeu. Intitulado Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, o livro reuniu textos de diversos autores que compunham o denominado movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), entre eles Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie, Basil Bernstein e o próprio Michael Young (p. 1111-1112).

Complementando essas informações, Gilian e Lousano (2014) afirmam que Young se aproxima de ideias que consideram fundamentais para a elaboração do currículo. A começar pela teoria do conhecimento poderoso, nesse sentido, as escolas devem se preocupar em possibilitar que os alunos aprendam tal conhecimento, sendo esse um conhecimento especializado oriundo das pesquisas e das universidades, que capacita os discentes a compreenderem além da sua realidade, sendo possível fazer generalizações.

O próprio Young define e exemplifica o sentido atribuído ao termo: “conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado” (YOUNG, 2007, p. 1294-1295).

Young (2007) ainda reitera a importância que as escolas optem por essa teoria, mas, é fundamental o entendimento de duas formas distintas de conhecimento, o poderoso, citado

acima, e o conhecimento dos poderosos, no que lhe concerne pode ser explicado da seguinte maneira:

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos” (p. 1294).

Corroborando com essas informações, Galian e Lousano (2014) apontam que ao discutir os aspectos que demarcam o currículo e conseqüentemente a construção da aprendizagem discente, é importante as escolas refletirem se os currículos são uma forma dos alunos adquirem o conhecimento poderoso.

Retornando ao pensamento Young, o autor reafirma a necessidade do conhecimento poderoso nos currículos escolares demonstrando que:

Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências (YOUNG, 2016, p. 35).

Nesse contexto, Gilian e Lousano (2014) tendo como base o pensamento de Young expõem a ideia de que existe um conhecimento elaborado nas sociedades, capaz de explicar os fenômenos, por isso ele é mais vultoso. Nesse sentido, as formas de conhecimento são diversas, todavia, determinados conhecimentos são mais importantes, pensando especificamente no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Tendo em vista o aprendizado escolar, por exemplo, o conhecimento curricular difere daquele conhecimento adquirido por meio das experiências dos discentes, por isso, as escolas devem se preocupar em proporcionar conhecimento (especializado) curricular para que o aluno adquira aprendizagem que ultrapasse sua própria experiência (YOUNG, 2016).

O autor rejeita a ideia de um currículo que se baseia nas experiências dos discentes, sendo esse ponto apenas uma estratégia que professores podem usar para começar seu trabalho, porém, a aprendizagem deve levar os alunos para além dessas vivências cotidianas. Segundo Young *apud* Gilian e Lousano (2014) sua teoria:

Parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa.

É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto (p. 1118).

Por isso, as escolas devem transmitir aos estudantes o conhecimento especializado. Ao usar o termo transmissão de conhecimento no contexto do processo de ensino-aprendizagem, várias críticas aparecem, pois, este termo está íntimo ao modelo de aprendizagem passiva e mecânica, ligadas a uma percepção conservadora de educação (YOUNG, 2007).

Porém, essa denominação transferência de conhecimento implica também outros significados, justificando Young (2007) afirma que as escolas devem transferir conhecimento aos seus alunos. De acordo com o autor:

Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento (p.1293).

Ademais, as escolas/currículos devem refletir qual a categoria de aprendizagem oferecer aos seus discentes e, que o conhecimento trabalhado em sala de aula seja adequado para minimizar resultados negativos dos estudantes em exames e avaliações, bem como capacitar os alunos a caminharem para além de suas realidades locais.

2.2.O programa internacional de avaliação de estudantes

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹ (PISA) é um exame elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que teve sua origem no final da década de 1990 (HYPOLITO; JORGE, 2020).

O PISA se destina a realizar uma avaliação em larga escala, fazendo a comparação dos níveis de aprendizado discente. Para isso, a prova é aplicada:

A alunos de 15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses, independentemente da série escolar em que os alunos estejam, desde que matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Nos países mais desenvolvidos, em que não há repetência ou ela é apenas residual, os alunos elegíveis para o PISA para Escolas devem estar cursando o equivalente no Brasil ao que seria a 1ª ou 2ª série do Ensino Médio (FONTANIVE; KLEIN; RODRIGUES, 2021, p. 9).

¹ Tradução de Programme for International Student Assessment. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. 2021).

Corroborando com essas ideias, Fialho e Mendonça (2020) afirmam que o PISA é aplicado a cada três (3) anos, cuja função é diagnosticar as aprendizagens dos estudantes relativos a três áreas do conhecimento, a saber: matemática; leitura e ciências. Com o passar do tempo, o exame ganhou mais notoriedade, pois, em 2015, o número de países participantes foi 70, sendo eles, 35 membros da OCDE e 35 aqueles identificados como países parceiros.

O PISA vai além de possibilitar a comparação ao nível internacional no que tange a aprendizagem de determinadas habilidades, visto que apresenta como característica estruturante “indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para melhorar a efetividade da educação”. (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 54).

Nesse contexto, a prova se desenvolve por questões que submetem os alunos a situações diversas, assim:

As questões que compõem o teste do PISA são variadas. Algumas delas levam a uma resposta correta ou incorreta (itens com resposta de múltipla escolha ou de construção fechada) e geralmente avaliam habilidades pouco complexas ao exigirem que os alunos selecionem ou produzam respostas simples, passíveis de ser comparadas diretamente a uma única resposta correta (MARTINS, 2012, p. 59).

Além disso, a avaliação na prova PISA também abrangem elementos que se relacionam a capacidades cognitivas dos discentes em resolver questões:

Mais complexas, elaboradas para medir processos cognitivos mais avançados em relação àqueles avaliados em testes clássicos, nos quais se espera uma resposta padrão. As questões mais complexas exigem que os estudantes desenvolvam as próprias respostas, de modo que o quadro de respostas padrão do PISA admita uma variedade de respostas, incluindo até respostas parcialmente corretas (MARTINS, 2012, p. 59).

De acordo com Fontanive, Klein e Rodrigues (2021) a prova PISA vem se caracterizado como um dos instrumentos de avaliação da educação básica mais relevante do mundo, tendo em vista o crescente número de países que participaram da última edição, bem como pelo fato de trazer em suas questões cenários que abordam situações da vivência real dos alunos.

Os resultados obtidos através da prova PISA possibilita que os países participantes desenvolvam estratégias de intervenção na educação, dado que, os mesmos podem comparar os resultados obtidos com aqueles apresentados por outros países, e assim, refletir com

relação às políticas educacionais adotadas por outras nações, por conseguinte desenvolva as intervenções que serão benéficas à educação (BRASIL, 2020).

Essa prova diz respeito a três domínios do conhecimento (leitura, escrita e ciências), contudo, em cada edição o teste se concentra de forma contundente em uma área do conhecimento, ou seja, os discentes vão responder a mais questões sobre esse tema (BRASIL, 2020).

E visando contextualizar os resultados obtidos pela prova PISA, são aplicados questionários para os estudantes, diretores das instituições escolares, professores e pais, gerando informações sobre o histórico familiar do aluno, seus ambientes de aprendizagens, entre outros (BRASIL, 2020).

3.METODOLOGIA

Essa foi uma pesquisa qualitativa, visto que, a mesma visava realizar uma discussão sobre a educação, especificamente sobre o rendimento escolar baseado na prova PISA, e para isso, aproximou-se da teoria do conhecimento poderoso. Além disso, o trabalho foi elaborado com o intuito de ir além de levantar, apresentar e discutir os dados, tendo em vista que, buscou-se problematizar algumas questões e na medida do possível intervir na realidade estudada.

Conforme Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 243) abordagens qualitativas se caracterizam pela compreensão de “um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto”.

A técnica adotada para a coleta de dados foi a análise documental, sendo essa caracterizada pelo estudo de documentos que ainda não foram submetidos a análises, enquanto outra particularidade dessa abordagem é a possibilidade de reproduzi-los (documentos) novamente consoante os objetivos da pesquisa (CECHINEL, *et al.*, 2021).

Segundo Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 13) essa categoria de estudo, bem como outros tipos de pesquisa, “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

Nesse contexto, é fundamental definir o que é documento, para Cechinel *et al.* (2021) documento é aquele artefato que serve de comprovação sobre determinado assunto em estudo, sendo que esses podem ser dos mais variados tipos, desde aqueles escritos, áudios, vídeos, documentos de órgãos públicos ou privados, entre vários outros.

Destarte, a técnica de análise documental deve iniciar por meio da leitura crítica dos documentos, com uma apuração do contexto ao qual o documento foi elaborado, os responsáveis pelo manuscrito, os interesses ligados ao mesmo, entre outros (CECHINEL, *et al.*, 2021).

Complementando essas informações, Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009) afirmam que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (p. 4).

Por isso, ao analisar os documentos objeto deste estudo os tópicos da análise foram: 1- Contexto que os documentos estão ligados; 2. Autenticidade e confiabilidade dos textos; 3. Origem dos textos (CECHINEL, *et al.*, 2021).

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve como foco fazer uma análise sobre o resultado do Brasil na última prova PISA. Com isso, o documento selecionado para análise foi o *Relatório Brasil no Pisa 2018*². Isso porque, em virtude da pandemia da Covid -19, o exame não foi aplicado no ano de 2021, transferido para o ano de 2022, (atualmente a prova encontra-se em preparação), e o PISA, que deveria ser aplicado em 2024, acontecerá em 2025.

Vale ressaltar que as provas do PISA são aplicadas a cada triênio, sendo que em cada edição existe um domínio de conhecimento principal, assim:

O Pisa avalia três domínios – Leitura, Matemática e Ciências – em todas as edições ou ciclos, sendo avaliado um domínio principal a cada edição. Em 2018, o domínio principal foi Leitura, o que significa que os estudantes responderam a mais itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentraram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio (BRASIL, 2020).

²O documento encontra-se disponível no seguinte endereço:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf

O termo letramento em leitura é designado como “a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (BRASIL, 2020, p. 24).

Nesse contexto, as análises foram acerca dos conhecimentos relacionados à leitura. Sendo criadas duas categorias de análises, aquela relacionada à comparação entre os países latinos, tendo em vista a aproximação cultural e econômica, e uma segunda categoria de análise relacionada à média dos países da OCDE.

No que tange à análise sobre o desenvolvimento dos discentes, observa-se que o desempenho dos estudantes brasileiros quando comparados com aqueles países membros da OCDE não é satisfatório.

A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487). A métrica para a escala de Leitura, estabelecida em 2000, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos, com desvio-padrão de 100 pontos (BRASIL, 2020, p. 68).

Ao analisarmos o desempenho do Brasil comparativamente com os países da América do Sul, temos os seguintes resultados: Peru obteve uma média de 401 pontos; Argentina 402 pontos; Colômbia 402 pontos; Brasil 413 pontos; México 420 pontos; Uruguai 427 pontos; Chile 452 pontos (BRASIL, 2020). O Brasil encontra-se à frente de alguns desses países, contudo, esses países apresentam médias muito baixas, tal como o próprio Brasil.

Os dados são ainda mais complexos se discutirmos que “os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em letramento em leitura no Pisa 2018 obtiveram média de proficiência igual a 286” (BRASIL, 2020, p. 69).

Em termos práticos temos uma dualidade, pois um número considerável de estudantes brasileiros está apto a interagir com aspectos mínimos como leitura, porque:

Cerca de 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, contrastando com 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. O percentual de estudantes em cada país/economia que alcançam cada nível de proficiência mostra quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. Segundo a OCDE, no Nível 2, os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos. Os estudantes que não alcançam proficiência no Nível 2 em Leitura geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas. Eles geralmente precisam receber dicas ou instruções antes de conseguirem se envolver com um texto (BRASIL, 2020, p. 77).

Todavia, um expressivo quantitativo de estudantes, 50% também, não apresenta condições mínimas em letramento em leitura, pois:

Embora seja um ponto positivo que cerca de metade dos estudantes brasileiros participantes do Pisa 2018 tenham alcançado o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que eles avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade (BRASIL, 2020, p. 77).

Diante disso, fica evidente a necessidade de intervenção na educação básica, esses dados expressam muito mais que os resultados negativos do Brasil na prova, visto que, os estudantes que realizam o teste, encontram-se na faixa etária dos 15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses, assim infere-se que os anos anteriores vivenciados na educação básica não contribuíram de forma satisfatória para o desenvolvimento/aprendizagem em leitura.

Destarte, Young (2007) reforça a ideia de que determinados conhecimentos são mais profícuos que outros, conforme o autor “para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar” (p. 1294-1294).

Por isso é fundamental a construção de um currículo escolar baseado em conhecimentos produzidos em instituições como as Universidades, esse conhecimento conseguirá conduzir os estudantes na direção do desenvolvimento educacional (Young, 2007).

O autor reitera a necessidade de pensarmos no conceito de conhecimento curricular baseado em conhecimento capaz de atribuir informações confiáveis, que façam que os jovens aprendam para além de suas experiências locais, um currículo baseado em conhecimento especializado, desta forma:

Precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Na intenção de problematizar os dados dos estudantes brasileiros no PISA, e, além disso, discutir os problemas educacionais em aprendizagem, é fundamental que durante o processo de

ensino-aprendizagem a relação professor/aluno, seja distinto da relação aluno/aluno, ou seja, a relação deve ser de hierarquia (YOUNG, 2007).

Dando continuidade à análise do documento, agora em termos nacionais, percebe-se que as escolas brasileiras participantes do PISA são: federais, particulares, estaduais e municipais. As análises recaem somente sobre as escolas estaduais, pelo fato desse modelo ser o principal representante do Brasil no PISA, porque a rede estadual representa 68% das escolas participantes (BRASIL, 2020).

Desta forma, o desempenho das escolas estaduais foi abaixo da média nacional, sendo de 413 pontos, assim “verifica-se que a média de proficiência em leitura dos estudantes da rede estadual foi de 404” (BRASIL, 2020, p. 79).

Diante disso, Young *apud* Gilian e Lousano (2014) reafirma a importância de as escolas oferecerem o conhecimento poderoso aos seus alunos:

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

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

Ainda no que concerne às análises restritas ao âmbito nacional, houve um estudo do desempenho de cada região brasileira, os resultados foram os seguintes: “a região Sul apresenta a maior média nacional (432), seguida das regiões Centro-Oeste (425), Sudeste (424), Norte (392) e Nordeste (389)” (BRASIL, 2020, p. 80). As regiões norte e nordeste apresentam os menores índices e também se encontram abaixo da média nacional.

As regiões com menores índices de desenvolvimento, tendem a apresentar desempenho inferior às demais, situação que se confirma neste estudo pelo fato da região norte e nordeste possuírem as menores médias. Pensando a educação dessas regiões, Young (2016) afirma que as instituições de ensino podem ser as únicas vias de acesso ao conhecimento especializado, para que desta forma esses sujeitos consigam ultrapassar suas fronteiras locais, do ponto de vista intelectual.

Young (2016) ainda faz um alerta, segundo o mesmo ao se pensar o currículo da educação básica “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (p. 1297).

Young (2016) reforça que é fundamental a distinção do conhecimento, desta forma: “muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário à sua experiência” (p. 1299).

Por fim, a análise recai sobre dois tópicos, sendo eles: 1- o desempenho em compreender informações; 2- o desempenho em avaliar informação. No que tange ao primeiro tópico, obteve-se o seguinte resultado: “a média do Brasil 409 pontos, enquanto a média da OCDE é de 487” (BRASIL, 2020, p. 95). No que concerne ao segundo item, os resultados foram: “a média do Brasil 419 pontos, enquanto a média da OCDE é de 489 pontos” (BRASIL, 2020, p. 96).

Ao compararmos o desempenho em compreender e em avaliar informações com os países da OCDE, os estudantes brasileiros também apresentaram índices que não acompanham os desses países, situação esperada, afinal as análises anteriores trouxeram números desfavoráveis aos estudantes do Brasil quando realizada de modo comparativo com a OCDE.

No que diz respeito aos baixos níveis de aprendizado é cerne problematizar isso por indagações, a começar pela seguinte: para que serve as escolas? (YOUNG, 2007). Assim, outra pergunta possível é: que modelos de currículo as escolas devem adotar? A respeito dessa segunda inquietação, Young (2007) afirma que:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (p. 1299).

Reforçando essa ideia de um currículo distante do conhecimento local dos alunos, Young (2016) ressalta que:

Os estudantes podem “conhecer” muito sobre a sua própria cidade, por terem crescido nela; porém, a disciplina Geografia lhes ensina um tipo muito diferente de conhecimento sobre “cidades” – um conhecimento que podem usar para fins de generalização (p. 29).

Nesse contexto, Young *apud* Gilian e Lousano (2014) acrescenta a importância de se pensar o currículo a partir da distinção entre currículo e didática, assim:

Nas coisas que escrevi recentemente, afirmo que a distinção entre currículo e didática é importante por duas razões. Uma delas é que, se não houver a distinção, corre-se o risco de colocar no currículo muitas coisas relacionadas à experiência dos alunos, coisas que não deveriam estar lá. A experiência dos alunos é essencial para o professor, porque é por aí que ele deve começar, com aquilo que os alunos trazem para a sala de aula; esse é o principal recurso do professor. Mas o trabalho do professor é sempre levá-los desse ponto inicial para algum outro lugar (p. 1121).

Diante disso, Young *apud* Gilian e Lousano (2014, p. 1122) afirma que o conhecimento poderoso é fundamental nos currículos/escolas, pois, “não importa quão diversa seja sua sociedade, há um certo conhecimento que é importante que seja acessível a todos – a língua portuguesa, por exemplo”. Young *apud* Gilian e Lousano (2014) ainda reitera:

Mesmo que você tenha nascido e crescido numa comunidade no meio da Amazônia, você tem o direito democrático ao conhecimento poderoso. Essas crianças precisam ter algum conhecimento de coisas como a matemática, onde quer que estejam. Não existe uma versão “especial” da matemática para cada comunidade cultural, embora haja quem diga coisas desse tipo (p. 1121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente cabe ressaltar alguns pontos importantes, o trabalho não teve o intuito de utilizar-se de análises comparativas, por exemplo, desempenho de estudantes brasileiros e de estudantes da OCDE, para padronizar o nível da educação nacional, visto que, outras variáveis devem ser discutidas, tais como: condições sociais; entendimento da complexidade acerca do processo avaliativo. Contudo, esses dados são importantes para dar um norte sobre os níveis educacionais dos estudantes brasileiros comparativamente a outros países e dentro do próprio território.

Dito isso, é possível inferir que comparativamente aos demais países, os estudantes brasileiros encontram-se com desempenho inferior no quesito leitura. Vale ressaltar que o estudo não se aprofundou em questões de cunho social para apresentar esses resultados comparativos.

Outro dado importante é que as regiões mais carentes do Brasil apresentam índices nacionais inferiores em leitura e, que um número elevado de estudantes, em torno de 50%, não tem domínio mínimo sobre leitura.

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê Cultura, Escola e Formação Humana: reflexões e interfaces com a educação.

ISSN 1984-6576.

E-202220

Por fim, a teoria do conhecimento poderoso de Young, apresentou alguns pontos que problematizam questões inerentes ao fraco desempenho acadêmico dos estudantes, com ênfase a inserção de um currículo que utilize como base o conhecimento especializado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.185 p.
- CARVALHO, Nilza Maria de. **Exame pisa 2006 e política educacional brasileira para o ensino de ciências: competências e habilidades no letramento científico**. Orientador: Maria Ines Martins. 2012. 154 f. Dissertação (mestrado)-Curso: Mestrado em Ensino, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,2016.
- CECHINEL, Andre.; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira.;GIUSTINA, Kelli Pazetom Della.;PEREIRA, Antonio Serafim.;PRADO Silvia Salvador do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v.5, n. 1, Jan/Jun,2021.
- FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves.; MENDONÇA, Samuel. O PISA como indicador de aprendizagem de Ciências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez, 2020.
- FONTANIVE, Nilma.; KLEIN, Ruben.; RODRIGUES, Suely da Silva.; MORAES, Alice Nabiça.O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 6-34, jan./mar, 2021.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção.; LOUSANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: dá ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez, 2014.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira.; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus journal of education**, v.8, n. 01, p.100-27, 2020.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute.; SCHELLER, Morgana.; BONUTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, p.243-247, 2015.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul, 2009.
- REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê Cultura, Escola e Formação Humana: reflexões e interfaces com a educação.
ISSN 1984-6576.
E-202220

YOUNG, Michael. Para que serve as escolas? **Educ. Soc**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? (Tradução, Tessa Bueno). **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.18-37 jan./mar, 2016.