



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**  
**CAMPUS ERECHIM**

**ANNA LUIZA VERDI PEREIRA**

**CONHECIMENTO ESCOLAR EM REVISTA:**  
**UM ESTUDO NA REVISTA EDUCAÇÃO (2013-2014)**

**ERECHIM**

**2014**

**ANNA LUIZA VERDI PEREIRA**

**CONHECIMENTO ESCOLAR EM REVISTA:  
UM ESTUDO NA REVISTA EDUCAÇÃO (2013-2014)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.  
Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

ERECHIM  
2014

**DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

Pereira, Anna Luiza Verdi  
CONHECIMENTO ESCOLAR EM REVISTA:: UM ESTUDO NA  
REVISTA EDUCAÇÃO (2013-2014)/ Anna Luiza Verdi Pereira.  
-- 2014.  
50 f.:il.

Orientador: Roberto Rafael Dias da Silva.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Conhecimento escolar. 2. Avaliação. 3.  
Competitividade. 4. Performatividade. 5. Mídias. I.  
Silva, Roberto Rafael Dias da, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ANNA LUIZA VERDI PEREIRA

**CONHECIMENTO ESCOLAR EM REVISTA:  
UM ESTUDO NA REVISTA EDUCAÇÃO (2013-2014)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Professor Doutor Roberto Rafael Dias da Silva

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

11, 12, 2014

BANCA EXAMINADORA

Roberto Dias da Silva

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

R-se

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Paoline Bresolin

Prof.<sup>a</sup> Paoline Bresolin

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul pelos investimentos na minha formação como Cientista da Educação e pelos cinco anos de idas e vindas, palestras, seminários, viagens, eventos diversos: lembranças de momentos que levarei comigo para a vida.

Agradeço, da mesma forma, a todos os professores que compartilharam conhecimentos e nos instigaram a esta perspectiva investigativa, incluindo também os bibliotecários que desde o primeiro semestre auxiliaram-me a compreender as normas acadêmicas de forma espontânea e cativa.

Agradeço as colegas de curso, principalmente aquelas que se tornaram grandes amigas, e que nos momentos difíceis, conversaram, abraçaram e acalentavam.

Agradeço a turma por me fazer uma das representantes durante os dez semestres.

Agradeço ao Colégio São José, que apostou na minha carreira de professora, confiando-me a responsabilidade de assumir uma turma de segundo ano com apenas dezoito anos de idade. As colegas de escola que sempre foram compreensivas e carinhosas, ensinando a dinâmica do ambiente, fazendo com que me sentisse parte, e também pelos momentos alegres vividos até hoje.

Agradeço de maneira especial ao meu Orientador, Professor Doutor Roberto Rafael Dias da Silva, por estes cinco anos de muito aprendizado e companheirismo. Essa trajetória acadêmica inicial, significativa e prazerosa, obteve êxito justamente pelo fato de sentir a confiança e admiração que sinto por conviver e aprender com ele; pela paciência, dedicação e apoio em todos os momentos. Desejo continuar a trajetória acadêmica como sua orientanda.

Agradeço de forma inestimável a minha família, que sempre me incentivou, cobrou e fez o que precisei para conseguir atingir os meus objetivos. A minha mãe, pela força e determinação que sempre me transmitiu; ao meu pai pelos questionamentos e enfrentamentos constantes que me faziam refletir e concretizar tarefas. Ao meu namorado e meus amigos que me faziam descansar e descontraír nos momentos em que as coisas pareciam não dar certo.

*A ladainha de que alunos e professores são entidades simétricas não resolve os problemas da transmissão de conhecimentos e habilidades. Aquilo que os alunos aprendem com os professores continua sendo o problema da escola.*

*Beatriz Sarlo.*

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, ao vincular-se à perspectiva dos Estudos Curriculares, considera analiticamente a necessidade de problematizar não somente os currículos, como também o conhecimento escolar que é ensinado e transmitido nas escolas contemporâneas, bem como as influências que este recebe em diferentes contextos educativos. Pretende examinar as concepções de conhecimento escolar que podem ser lidas nas edições da *Revista Educação*, publicadas no período entre 2013 e 2014, bem como os sentidos curriculares nela propostos, estabelecendo uma análise e contrastando estas diferentes concepções. Ao longo do texto defende-se o conhecimento escolar como central no currículo, entretanto, compreende-se que a cultura e a experiência subjetivas dos estudantes não são descartadas; para tal afirmação utiliza-se o conceito de “conhecimento poderoso” de Young (2007). Busca-se identificar, nas vinte edições da *Revista Educação*, temáticas que versavam sobre o referido objeto investigativo. Observa-se a predominância dos conceitos de avaliação e competitividade. Assim, todas as páginas que versavam sobre as mesmas foram digitalizadas e distribuídas em tabelas de classificação e descrição para facilitar o processo de análise. Esse se procedeu a partir do arcabouço teórico assimilado e contrastado com as imagens correspondentes da revista. Para sustentar os argumentos, fez-se aproximação com os conceitos de performatividade de Pacheco e Pestana (2014) e Ball (2010a; 2010b); e de aprendizagem ao longo da vida de Lima (2012). As relações entre as temáticas encontradas e os conceitos acima referidos demonstraram o reducionismo da educação à meritocracia, hierarquização, padronização curricular, predominância do resultado ao invés do processo, pedagogização dos problemas sociais, dentre outros aspectos que geram muitos conflitos nas tarefas educativas.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Avaliação. Competitividade. Performatividade. Mídias.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> – Trabalhos aceitos e o conhecimento escolar.....    | 16 |
| <b>Gráfico 2</b> – Proporção geral dos trabalhos.....                 | 17 |
| <b>Gráfico 3</b> – Tendências analíticas do conhecimento escolar..... | 18 |

### TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 01:</b> Quantidade de artigos de acordo com sua abordagem investigativa..... | 17 |
|--|----|

### QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> – Tópicos do Sumário da Revista Educação..... | 26 |
|---|----|

### IMAGENS

|   |    |
|---|----|
| <b>Imagem 1:</b> Edição nº. 205, p. 54 - As revistas com foco na educação.....        | 24 |
| <b>Imagem 2:</b> Edição nº. 205, p. 95 – Aniversário da <i>Revista Educação</i> ..... | 26 |
| <b>Imagem 3:</b> Edição nº. 203, p. 66 – A avaliação classificada.....                | 35 |
| <b>Imagem 4:</b> Edição nº. 190, capa – A competitividade explícita.....              | 39 |
| <b>Imagem 5:</b> Edição nº. 190, p. 35 – A representação vitoriosa.....               | 40 |
| <b>Imagem 6:</b> Edição nº. 189, p. 3 – O resultado é positivo.....                   | 41 |
| <b>Imagem 7:</b> Edição nº. 204, p. 31– Inovar com confiança.....                     | 42 |
| <b>Imagem 8:</b> Edição nº. 205, p. 65 – Vencer com confiança.....                    | 42 |



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>2 ESCOLA: ESPAÇO DE PRODUÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR.....</b> | <b>13</b> |
| 2.1 Conhecimento escolar: perspectivas e conceitos.....                        | 16        |
| <b>3 CONHECIMENTO ESCOLAR EM REVISTA .....</b>                                 | <b>22</b> |
| 3.1 As revistas no Brasil e sua centralidade na educação.....                  | 22        |
| 3.2 Apresentação da <i>Revista Educação</i> .....                              | 25        |
| 3.3 Procedimentos metodológicos .....  | 27        |
| <b>4 CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO ESCOLAR .....</b>                              | <b>31</b> |
| 4.1 Conhecimento e a regulação avaliativa: questão de performatividade.....    | 33        |
| 4.2 A performatividade competitiva do conhecimento escolar .....               | 37        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>44</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>47</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso está vinculado à perspectiva dos Estudos Curriculares, compreendendo a necessidade de problematizar não somente os currículos, direcionando seu foco investigativo para o conhecimento escolar que é ensinado e transmitido nas escolas contemporâneas e observa também as ressonâncias que este produz em diferentes contextos educativos.

O conhecimento escolar como objeto de pesquisa torna-se importante porque é o resultado das ações e práticas do dia a dia das salas de aulas de todo o mundo. Suas intervenções, intencionalidades, ideologias, culturas e contextos estão presentes nas escolas e no conhecimento advindo delas e transmitidos aos estudantes; entretanto, o que se nota em grande parte dos casos é o predomínio do conhecimento do estudante (MOREIRA; CANDAU, 2008). Ou seja, a escola trabalha, muitas vezes, somente com os desejos e interesses do aluno, com aquilo que ele já sabe, já conhece, já domina. Mas é este o papel da escola? Não deve transmitir nada novo, somente reforçando aspectos do universo social que os alunos já conhecem?

Por conta desses questionamentos, as concepções de conhecimento escolar serão tema central neste Trabalho de Conclusão de Curso, o qual se propõe a examiná-las nas edições da *Revista Educação*, publicadas no período entre 2013 e 2014; de modo que também sejam analisados os sentidos curriculares mobilizados a partir da circulação editorial da revista.

Dois conjuntos de razões justificam este estudo. Do ponto de vista dos interesses da pesquisadora, pelo fato de dialogar, estudar e pesquisar o conhecimento escolar durante sua trajetória acadêmica como bolsista. Ao mesmo tempo, devido à relevância social e acadêmica da temática, evidenciada por importantes pesquisadores em diversos meios publicados, demonstrando os entendimentos de conhecimento escolar, suas críticas, possibilidades e concepções (MOREIRA, 2012; YOUNG, 2007).

Para compreender a importância da valorização do conhecimento escolar destacamos a contribuição de Moreira (2012, p. 191), o qual toma esta questão como

[...] matéria-prima do currículo, cujo acesso precisa ser garantido a todos os estudantes, para que corresponda a instrumento de luta política por maiores oportunidades na sociedade. Ensinar conhecimentos é função e obrigação da escola; é parte crucial, mesmo, de sua função política. A escola existe para ensinar conhecimentos que facilitem ao aluno o melhor entendimento do mundo em que está inserido e que ofereçam explicações confiáveis dos fenômenos desse mundo.

Porém, como bem aponta o autor, nesse entendimento não há como negligenciar ou excluir as culturas dos estudantes, mas, antes disso, deparamo-nos com a necessidade de formular críticas culturais que se articulem ao conhecimento escolar, não priorizando somente o aluno e sua cultura, mas também o conhecimento e “o valor do professor e de sua capacidade de bem desenvolver o processo instrucional”. (MOREIRA, 2012, p. 183).

Não é à toa que Michael Young (2007), importante sociólogo da educação, questiona em seu artigo “Para que servem as escolas?” a relevância social do conhecimento a ser ensinado nas escolas. O autor demonstra uma sensação que permeia a mentalidade de estudantes, professores e de todos aqueles envolvidos neste processo de ensino, através da seguinte interrogação: O que a escola transmite aos seus estudantes nas quatro horas diárias em que estão dentro de uma sala de aula?

Constituindo-se como uma instituição histórica, preparada para atender as questões referentes ao ensino e à aprendizagem, pressupõe-se para a escola a função da transmissão de conhecimentos socialmente relevantes. Ou, como coloca Young (2007, p. 1294) ao problematizar em seu artigo, as instituições escolares “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Dessa forma, o autor aponta para onde, preferencialmente, o conhecimento escolar deveria estar voltado.

Muitos estudos colocam a importância de trabalhar o contexto dos estudantes, as suas vivências, suas práticas e seus interesses. Entretanto, o que Young (2007) propõe é que se trabalhe nas escolas com o “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento útil a todos e que transcenda as práticas rotineiras dos estudantes. Compreendendo que “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição”. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Portanto, pretende-se, aqui, conhecer as propostas de constituição do conhecimento escolar. Especificamente, procuramos estudar os modos pelos quais tais políticas são veiculadas pelas mídias. De acordo com Fischer (2001, p. 75), as mídias, “teriam uma participação eficaz e decisiva na produção de subjetividades”. Elas expõem, por meio de suas capas e editoriais, inúmeras possibilidades de conhecimentos a serem trabalhados e discutidos em sala de aula. A autora defende que é possível

[...] compreender um pouco da complexidade dos artefatos culturais, na medida em que estes se constituem como foco de atenção de intensas e cotidianas **lutas de poder**, de disputas e negociações em torno de significações e representações e, ao mesmo tempo, como forma de a sociedade falar aos sujeitos sociais e individuais, de dirigir-se a eles e tornar públicos alguns de seus projetos estéticos, sociais, políticos e econômicos. (FISCHER, 2001, p. 78, grifo nosso)

As lutas de poder veiculadas pelas mídias refletem na escola o conhecimento que será transmitido, os jogos de interesse presentes na escolha dos conteúdos, na organização do currículo, demonstram as possibilidades de trabalho dos docentes. Gabriel (2013, p. 55), fazendo uma reflexão a partir disso e das políticas de construção do conhecimento científico, auxilia-nos a justificar a importância deste estudo ao questionar

A quem interessa reafirmar as fronteiras hegemônicas responsáveis pelos processos de objetivação do conhecimento científico e/ou escolar legitimado e validado nas escolas? A quem interessa deslocar essas fronteiras permitindo surgir outras articulações discursivas, outros antagonismos e hegemônias? Em quais deslocamentos e/ou fixações de fronteira investir em nossas perspectivas de ver e fazer pesquisa no campo curricular?

Para o tratamento da questão, vinte edições da *Revista Educação*, que pertence à Editora Segmento, foram analisadas. Criada em 1997, a revista direciona seu conteúdo para profissionais e instituições de Educação Básica, tem periodicidade mensal, com uma tiragem de trinta mil exemplares que percorrem todo o Brasil. Importa ressaltar, como nos demonstra Lustosa (1996, p. 21), que “a notícia é, pois uma versão de um fenômeno social, não a tradução objetiva, imparcial e descomprometida de um fato. Qualquer redator ou relator de um fato é parcial inclusive ao escolher o melhor *ângulo* para descrevê-lo”. (grifo do autor)

Dessa forma, destaca-se a importância de se articularem e analisarem as produções de conhecimento escolar que são transmitidas para as escolas mediante a veiculação da *Revista Educação*, por meio de suas capas, editoriais, reportagens e manchetes, compreendendo que

Uma manchete representa a construção de uma mensagem específica que comporá o quadro do material editorial de um noticiário de qualquer veículo de comunicação de massa. Constitui um elemento fundamental para a composição do quadro geral da estética e do conteúdo do material informativo. (LUSTOSA, 1996, p. 149)

Mediante tais argumentos justifica-se o presente estudo baseado no entendimento de que as mídias podem produzir direcionamentos para o trabalho dos professores e, concomitantemente, indicar entendimentos privilegiados acerca do conhecimento escolar, visto que esse tem papel central na elaboração dos currículos, e que a escola deve ser um espaço “de construção e reconstrução do conhecimento”. (MOREIRA, 2012, p. 190).

O estudo aqui proposto divide-se em três capítulos. O capítulo um intitulado “Escola: espaço de produção e articulação do conhecimento escolar” apresentará perspectivas e conceitos de conhecimento escolar, expondo sua importância no currículo, dialogando com autores de ambas as áreas. O capítulo dois, “Conhecimento escolar em revista”, apontará para o foco central do trabalho, expondo a história da revista no Brasil, as revistas direcionadas para docentes, apresentará, também, a *Revista Educação*, e os procedimentos metodológicos de sua análise. As “Concepções de conhecimento escolar”, que foram visualizadas nas análises das revistas, irão compor o terceiro capítulo, o qual procurará questionar e problematizar as tendências para por fim, realizar reflexões por meio da influência destes na educação contemporânea.

## **2 ESCOLA: ESPAÇO DE PRODUÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR**

Dentre todas as relações e interações que são passíveis de acontecer no espaço escolar, sem dúvida, um dos meios em que essas questões sofrem mais influências do contexto social, econômico e cultural é o currículo. Os estudos brasileiros nesta área surgem em 1920, porém como demonstram Lopes e Macedo (2010), até a década de 1980, o que predominava eram estudos de técnicas instrumentais advindas do contexto estadunidense. A partir de então, os textos voltaram-se para vertentes marxistas, histórico-críticas e da pedagogia do oprimido. Não obstante, nos anos 1990 iniciam-se os estudos de tendência política, analisando as relações de poder envoltas no currículo e na produção e seleção de conhecimento. Como observado nos periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, pelas autoras, as temáticas enquadravam-se em

[...] relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 15)

Ao discriminar estas temáticas, as autoras indicam que este campo intelectual e teórico é demarcado pela complexidade e hibridismo de conceitos. Mais um motivo para acreditar em Young (2014, p. 192), quando sustenta que a educação atual deve procurar estudar e compreender o currículo. Ele mesmo especifica “Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”?”.

Envolto em várias concepções, entende-se, aqui, currículo, proposto por Moreira e Candau (2008, p. 18), “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nosso/as estudantes”. Sendo assim, a construção da identidade do sujeito também se dá no espaço escolar e seu contexto cultural também deverá ser considerado no processo de constituição do que consideramos central no currículo - o conhecimento escolar.

Além de central no currículo, Gabriel e Castro (2013, p. 104) sustentam que o conhecimento escolar é um objeto incontornável, ou seja, não há como escapar ou desviar do conhecimento, entendendo que o aprendizado escolar “não tem a ver apenas com os interesses

de grupos específicos, mas também desempenham um papel importante na construção de sujeitos que possam posicionar-se nas disputas de seu presente de forma crítica”.

De acordo com o campo dos Estudos Curriculares, no qual inscrevemos o presente estudo, tomamos como ponto de partida a ideia de que o estudante precisa “ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e o ampliando, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21) Assim, o discente torna-se sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem, mas de modo que estabeleça relações com a sua cultura e outras culturas existentes e, principalmente, tenha acesso à transmissão do “conhecimento poderoso”.

De maneira a esclarecer as críticas à expressão “transmissão” do conhecimento, Young (2007, p. 1293) a diferencia de uma concepção mecânica e conservadora, destacando que “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” (grifo do autor). Em outras palavras, ao utilizarmos a expressão "transmissão cultural" não estamos supondo a passividade dos sujeitos.

Young (2007) também classifica o conhecimento em dois tipos: o dependente do contexto e o independente do contexto. Caracteriza-os dessa forma por compreender que o primeiro possui um caráter prático e processual que se relaciona com a realidade social dos sujeitos, como por exemplo, na resolução dos problemas cotidianos. O segundo remete a um caráter teórico e generalista, o qual tem como pressuposto a utilidade para todos, ou seja, é o conhecimento poderoso adquirido na escola. Ao defender a importância do currículo e do conhecimento escolar, Young (2014, p. 198) completa sua ideia anterior resumindo que “é por isso que temos escolas e currículos: para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto”.

Ainda assim, é necessário compreender a relação entre a cultura e o conhecimento escolar da/na escola que é transmitida aos estudantes. Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2008) e Muller (2003) nos fornecem algumas formas de identificar como esses conhecimentos são construídos.

As primeiras autoras descrevem, a partir de Yves Chevallard, a transposição didática. Nesse entendimento, o conhecimento passa pelo processo de descontextualização quando é deslocado de suas redes de relações; descontemporização quando é desligado de seu período histórico; despersonalização em que deixa de estar vinculado aos pesquisadores que o estudaram e, por fim, é naturalizado, como uma verdade incontestável. Todo esse processo é

denominado transposição didática, pelo fato de que transforma um conhecimento para a relação didática, para a relação de aprendizagem entre professor, aluno e conhecimento.

Posteriormente, Lopes e Macedo (2011) apresentam a recontextualização, descrita por Basil Bernstein. Inicialmente esse autor reconhece a relação de poder existente entre as classes sociais, definindo, assim, sua crítica às teorias reprodutivistas, por visarem somente aos sistemas de poder dessas relações, não questionando o “transportador” destas verdades, ou seja, não problematizando o dispositivo pedagógico. Este último fator, segundo Bernstein, é o que rege os conhecimentos, portanto aquele que deve propor a recontextualização, desse modo, simplificando os conhecimentos, condensando os conceitos e reelaborando os conteúdos.

De forma semelhante, Moreira e Candau (2008) apresentam algumas formas de configurar o conhecimento escolar, baseados em Terigi, sendo elas: descontextualização, em que o conhecimento torna-se impermeável, inquestionável, desligado de todo o seu complexo processo de formação e construção; a subordinação ao desenvolvimento humano, havendo a disposição em seguir a psicologia do desenvolvimento em ritmos e sequências; a avaliação, para os conhecimentos serem sempre de alguma forma medidos e testados; e as relações de poder da instituição escolar, resumidas na hierarquia entre disciplinas.

Não obstante, aquela que é destacada nesta pesquisa é a descrita por Muller (2003), a demarcação lateral e a vertical. A lateral integra e conecta os conceitos nos princípios norteadores da “contiguidade, relevância em termos de vida cotidiana e interesse” (p. 338). O conhecimento é mediado com os discentes; e a vertical percebe a competência e a coerência dos conhecimentos, levando em consideração a sequência, progressão e o ritmo dos mesmos.

Sobre as questões levantadas por Muller (2003), Moreira (2012, p. 185), argumenta que “faz-se necessário identificar que aspectos das experiências e dos saberes dos estudantes devem ser “aproximados” dos conhecimentos escolares, de forma a possibilitar a rearticulação de significados, na passagem de um domínio para outro”. Desse modo estar-se-á incentivando a centralidade do conhecimento escolar e da cultura do aluno. Pois, como afirma Moreira (2003, p. 25), em diálogo com Regina Leite Garcia,

O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno de conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se dêem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalhado por alunos e professores.



Articulando a formação profissional docente, consciente do processo de formulação do conhecimento poderoso e unido com as culturas dos estudantes, pode haver, como indica Gabriel (2013), uma “panaceia” para o ensino de qualidade. Assim, unificando estes importantes fatores na construção do conhecimento escolar cumpre-se a função social da escola de transmitir conhecimento, o conhecimento escolar.

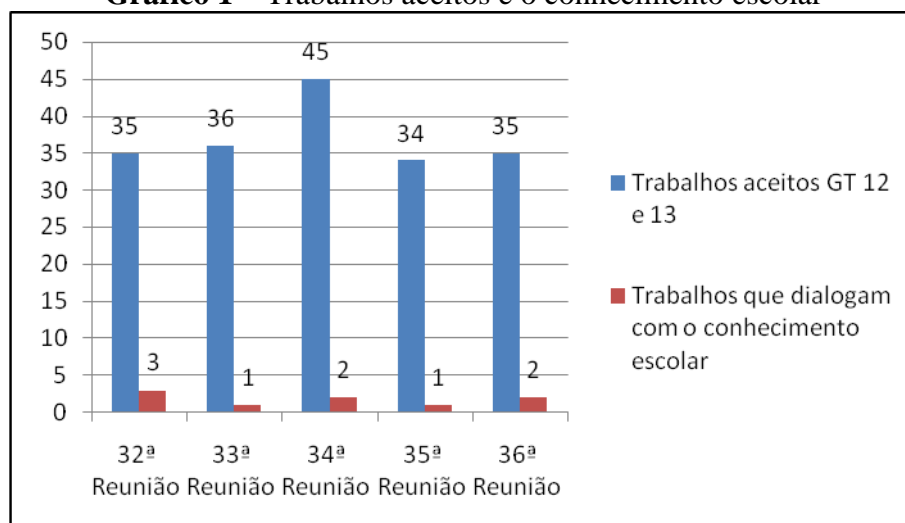
Buscando a compreensão deste conceito no entendimento intelectual contemporâneo, a seguir serão desenvolvidas e articuladas algumas ideias de conhecimento escolar, mostrando os possíveis entendimentos do conceito e suas possibilidades diante da educação atual.

## 2.1 Conhecimento escolar: perspectivas e conceitos

Para conhecer o atual enfoque dos estudos sobre o conhecimento escolar na pesquisa educacional, opta-se por fazer uma revisão de literatura abrangendo as últimas cinco reuniões anuais (2009 a 2013) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED. Especificando a área de interesse, analisa-se a produção científica derivada dos Grupos de Trabalho (GT) 12 e 13, respectivamente Currículo e Educação Fundamental. A escolha desses grupos deveu-se ao fato de que os principais pesquisadores de currículo do Brasil afiliam-se a tais espaços de produção intelectual.

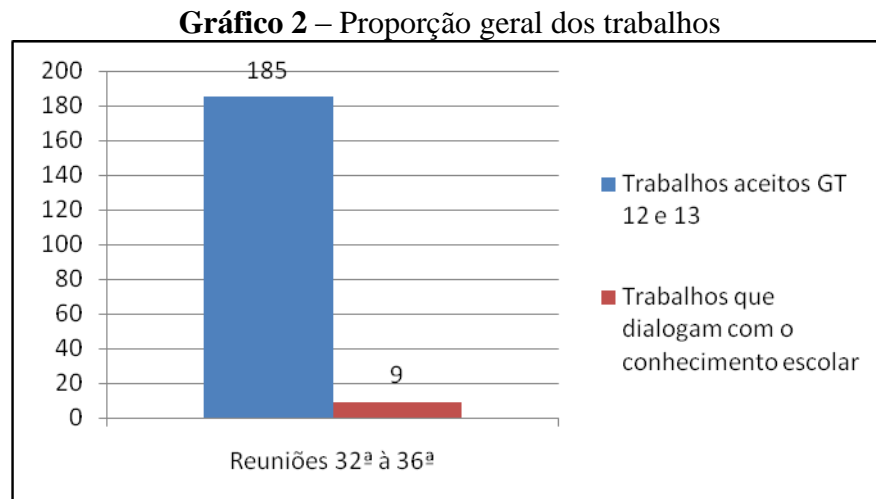
A partir das análises percebe-se que, nos respectivos grupos de trabalho, o tema do conhecimento escolar ainda é pouco analisado e discutido nos trabalhos aceitos, como demonstrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Trabalhos aceitos e o conhecimento escolar**



Fonte: Pesquisa da autora.

Pode-se ver que de cento e oitenta e cinco trabalhos aceitos nesses grupos de trabalho, somente nove dialogam diretamente com o conhecimento escolar, o que pode ser melhor visualizado no Gráfico 2.



Fonte: Pesquisa da autora.

Tendo realizado o diagnóstico dos trabalhos aceitos, analisaram-se as publicações que dialogavam com o conhecimento escolar. Dessa forma, ficou perceptível que todas as produções eram de pesquisadores brasileiros. Os estudos foram classificados em empíricos e teóricos, demonstrando, de acordo com a Tabela 1, a maioria de estudos teóricos.

**Tabela 01:** Quantidade de artigos de acordo com sua abordagem investigativa

| Abordagem do estudo | Quantidade de artigos |
|---------------------|-----------------------|
| Estudo teórico      | 5                     |
| Estudo empírico     | 4                     |

Fonte: Pesquisa da autora

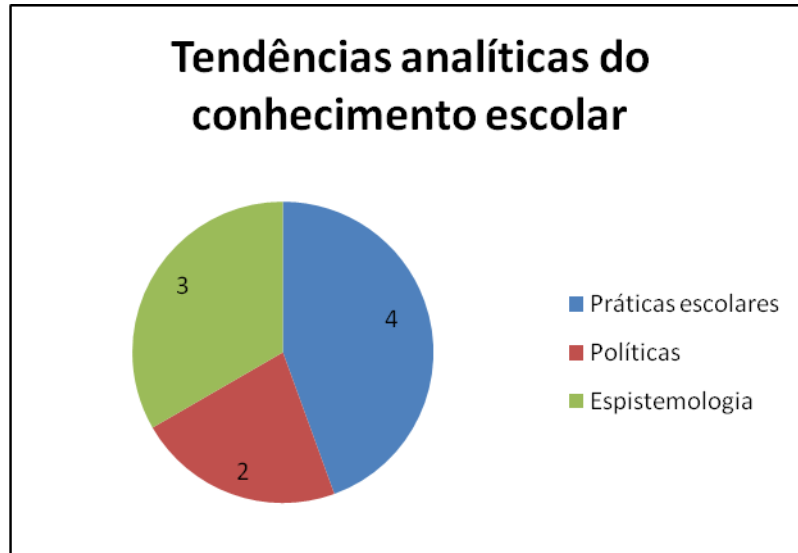
Os autores que embasam esta pesquisa são donos de grande destaque na área da educação, tais como Basil Bernstein, Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Jacques Laclau, Chantal Mouffe, Michel Foucault, Michael Young, Paulo Freire, Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau, dentre outros.

Mediante a observação e leitura dos artigos selecionados foi possível reconhecer três principais tendências analíticas do conhecimento escolar<sup>1</sup>: práticas escolares, políticas, e epistemologia, as quais podem ser visualizadas no Gráfico 3, representando a quantidade de artigos em cada área. Desse modo, importa esclarecer o entendimento a respeito de cada

<sup>1</sup>Essa classificação por tendências analíticas também foi utilizada no texto de Silva e Pereira (2013).

tendência, possibilitando sua compreensão mais clara por meio de um breve relato dos artigos destacados.

**Gráfico 3 – Tendências analíticas do conhecimento escolar**



Fonte: Pesquisa da autora.

Compreendem-se como práticas escolares os artigos que versavam sobre currículo, culturas, artefatos culturais, cotidiano escolar, saberes escolares, discurso, projeto político pedagógico, avaliação escolar, ensino fundamental, conhecimentos escolares e conteúdos importantes. Dentro dessa perspectiva há grande defesa do conhecimento escolar como produção da escola, de modo a reforçar a disputa de interesses e a grande relação deste e o contexto cultural, econômico e social. Tendo em vista, conforme Moraes (2012, p.3), a necessidade de “compreender a própria lógica da construção de sentidos de importância a partir da seleção e organização destes conteúdos no processo de constituição do conhecimento escolar”.

A referida autora, corroborando o discurso dos autores da mesma tendência analítica (FABRIS; TRAVERSINI, 2011), expõe o entendimento de que o conhecimento escolar é central, e o diálogo entre os conhecimentos de diversas vertentes é necessário, já que afirma que “não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas sim considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar”. (MORAES, 2012, p. 6). O discurso contemporâneo para uma sociedade justa, leva à perspectiva de defesa desse conhecimento.

A escola, ao defrontar-se com questões de extrema precarização, assume como principal ação a busca de proteção e segurança. Os conhecimentos vão ficando para depois, e o foco é atender os sujeitos nos seus *danos* e *prejuízos*. (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p. 7, grifo das autoras)

Visando não ao desenvolvimento cognitivo e sim a uma redução nas formas de ensinar e em seus conteúdos, pois Fabris e Traversini (2011), por meio de análises de materiais, documentos escolares e pareceres, observaram que os conteúdos são descritos, a partir do comportamento dos estudantes. Não obstante, as autoras reiteram que

[...] não somos contra o aluno trazer seu cotidiano para a aula, entretanto, precisamos estar vigilantes a esses processos para que os modos de agir, ser e viver da comunidade não se tornem pautas de julgamento e normalização do seu contexto sociocultural a partir do que a escola considera como atitudes corretas, nem se transformem em únicas referências para pautar os conhecimentos escolares. (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p. 12)

Justifica-se desse modo, a organização curricular pautada no conhecimento escolar como a base e o centro do processo, porém compreendendo a necessidade de articular e problematizar essa questão a partir de, e com, os indivíduos envolvidos nessa construção. (RAMOS, 2009)

Portanto, faz-se cada vez mais necessário que as escolas estabeleçam uma interface entre conhecimento e percepção política da sociedade, rompendo com a linearidade, a hierarquização e a fragmentação do ensino, propondo saberes “híbridos”, produzidos e fabricados a partir de problematizações, de diálogos e de utilização produtiva de artefatos culturais. (KRETLI, 2009, p. 8)

Os textos que se destacaram acerca da segunda tendência, a epistemologia, são artigos que problematizaram questões referentes ao conhecimento escolar, à recontextualização, aos conhecimentos e seus conceitos teóricos, à escola, ao currículo e à transposição didática. Destaque-se, principalmente, o debate do conhecimento escolar e das perspectivas que o questionam e contrariam.

Zanardi (2013) critica duramente a concepção de “conhecimento poderoso” criada por Young (2007). O pesquisador defende a importância da reconstrução do conhecimento escolar, mas toma como ponto de partida a visão freireana do conhecimento, compreendendo que “a valorização da *Palavra* dos alunos e da comunidade no currículo escolar é um componente indispensável do currículo escolar”. (ZANARDI, 2013, p. 9, grifo do autor) Porém, afirma em seguida, que “não há dúvidas que o conhecimento especializado é fundamental para a escola, sendo literalmente seu fundamento”. (ZANARDI, 2013, p. 10) A percepção da análise do autor sobre os teóricos parece destacar a fundamental importância

para atender tanto o conhecimento do indivíduo, quanto o conhecimento socialmente relevante e valorizado.

Isso se torna compreensível quando observada a elaboração de Gallian (2009, p.1-2)

[...] esse conhecimento deve garantir ao aluno o domínio de instrumentos, habilidades de pensamento e conceitos que permitam conhecer o mundo que o cerca – em seus aspectos naturais e nas múltiplas intervenções humanas sobre ele – para entender, questionar e marcar sua posição diante do discurso do poder embutido nas práticas sociais em que está inserido, movendo-se na direção de uma sociedade mais justa.

No excerto acima o autor repete o que já foi afirmado anteriormente, pois o processo de enriquecimento do contexto educacional contemporâneo, centrado especificamente no conhecimento cotidiano dos sujeitos não dá privilégio ao conhecimento escolar, mas ao conhecimento que o sujeito já possui. Porém, como nos aponta Thiesen (2010, p. 1), compreende-se que

Independentemente do fato de os sistemas proporem e as escolas assumirem outros papéis/funções considerados por educadores como não essenciais, a função de ser ela o espaço legítimo da produção de saberes pode ser considerada como uma **invariante**. (grifo nosso)

A política foi a última tendência analisada. Nela os artigos dialogam com o conhecimento escolar e currículo, discurso, sentidos de saberes e democratização. Problematizando a concepção e entendimento do conhecimento escolar, Pereira (2013, p. 8) aponta o fato de que

[...] a denúncia da ausência do conhecimento é acompanhada pela afirmação das características emancipatórias atribuídas ao conhecimento, uma disputa legítima que não deve nos levar a desconsiderar o fato de que não existe qualquer fundamento *a priori* que justifique o caráter universal atribuído a qualquer tipo de conhecimento. Todos são discursos particulares. (grifo do autor)

Evidencia-se, assim, a temida exclusão social por meio da legitimação do conhecimento escolar, não considerando os argumentos citados até o presente momento. Essas tendências evidenciaram não somente a centralidade e necessidade do conhecimento escolar nos processos educativos, como também a importância da problematização quanto a sua construção e articulação na escola.

Concomitantemente a tais fatores, é relevante destacar e problematizar os dados da revisão de literatura. Como relatado anteriormente, entre os anos de 2009 e 2013, os trabalhos apresentados na ANPED, nos Grupos de Trabalho Currículo e Ensino Fundamental,

apresentaram o número de cento e oitenta e cinco artigos aceitos, porém somente nove versavam sobre o conhecimento escolar. Em suma, quatro referiam-se a práticas escolares, três destacavam a epistemologia do conhecimento e dois escreviam sobre política, o que permite a indagação sobre o porquê do conhecimento escolar, central no currículo, como exposto até então, não estar sendo um tema em destaque. Uma resposta possível pode levar à ideia de que atualmente o conhecimento disseminado nas escolas provenha de outros meios que não sejam somente o contexto do estudante e o currículo da escola, mas instrumentos externos que acabam predominando no ensino da Educação Básica. A seguir, realizaremos uma apresentação do material empírico selecionado para esta pesquisa.

### 3 CONHECIMENTO ESCOLAR EM REVISTA

Em vista de procurar dialogar com os possíveis conhecimentos escolares presentes nos veículos de comunicação de massa contemporâneos, que são diretamente criados e direcionados para os profissionais da Educação Básica, sendo professores, gestores e até mesmo estudantes, explicitar-se-á a organização do processo de análise da *Revista Educação*. Entretanto, é importante compreender como as revistas - enquanto mídias impressas - podem ser lidas na cultura contemporânea.

Uma revista é um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento. [...] é também um encontro entre um editor e um leitor, um contato que se estabelece por um fio invisível que une um grupo de pessoas e, nesse sentido, **ajuda a compor a personalidade**, isto é, estabelece identificações, dando a sensação de pertencer a um determinado grupo. (SCALZO, 2013, p. 11-12, grifo nosso)

Sendo assim, se há a possibilidade de compor a personalidade de um determinado grupo, também se pode contribuir para compor o conhecimento das escolas, já que entre tantos focos possíveis das revistas brasileiras, um dos que mais cresce atualmente é o educacional.

Buscando o entendimento da constituição das revistas, neste capítulo procura-se apresentar uma breve reconstituição histórica das mesmas no Brasil, bem como a grande tendência de direcionar o conteúdo à educação, onde há uma diversidade de revistas que a incorporam como tema central.

A partir disso, será descrita e caracterizada a *Revista Educação* e expostos os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo que posteriormente demonstrarão as concepções de conhecimento escolar veiculadas nas edições da já citada revista.

#### 3.1 As revistas no Brasil e sua centralidade na educação

A história da revista no Brasil tem como influência, de acordo com os estudos de Mira (1997), a chegada da família real portuguesa nestas terras. Neste período, editores estrangeiros imprimiam nas revistas matérias sobre “bons costumes”, ensaios de literatura e escritos de autores. Em 1824, René François Plancher de la Noé modifica a história das publicações brasileiras. Ele foi o primeiro vulgarizador da litografia no Brasil, técnica que incorporava imagens nas edições antes do surgimento da fotografia e também, da primeira impressora mecânica do Hemisfério Sul. (MIRA, 1997)

Mira (1997) enfatiza que, assim, o país começa a integrar e imprimir a sua cultura, adaptando os exemplos do exterior para a publicação e venda no território nacional às minorias interessadas e alfabetizadas. Destaque-se que a presença grandiosa do analfabetismo no século XIX devia-se ao fato de que para a nobreza a leitura seria um modo de “perdição” para as jovens, e para os escravos ela não era necessária. Desse modo, só tinham acesso aqueles que possuíam alto poder econômico. Isso se modifica quando surgem revistas direcionadas ao público feminino e à família, que propunham a preservação dos costumes (MIRA, 1997).

A mídia impressa brasileira vai transformando-se com o passar dos séculos e com as grandes invenções como a fotografia, os automóveis e o telefone, caracterizando-se como um meio não literário, mais voltado ao jornalismo (MIRA, 1997; SCALZO, 2013), adaptando-se à realidade dos tempos para se manter em vigor, comercializando imagens, textos e concepções e competindo com outros meios de comunicação de massa.

Tendo em vista isso, Scalzo (2013, p. 13) nos revela que “estudando a história das revistas, o que se nota em primeiro lugar não é uma vocação noticiosa do meio, mas sim a afirmação de dois caminhos bem evidentes: o da **educação** e do entretenimento”. (grifo nosso). Aqui, considera-se pertinente o destaque da palavra educação, pois é perceptível o crescimento contemporâneo de revistas segmentadas que versam exclusivamente sobre esta área.

De acordo com os estudos de Silva (2011, p. 104), “desde 2007 a revista *Nova Escola*, mais tradicional revista brasileira voltada ao público docente, é a revista mensal de maior circulação, ultrapassando revistas que historicamente vinham ocupando esta posição” (grifo do autor). Isso se deve, provavelmente, de acordo com o autor, ao forte incentivo da prática docente no país e aos estímulos à formação de uma carreira profissional.

A *Revista Educação* e sua editora corroboram o aumento das publicações voltadas à educação, principalmente vinculando publicidades sobre outras revistas e meios em que esta temática é o foco. A Imagem 1, demonstra claramente esta afirmativa, pois destaca que a editora “pensa e respira educação”, inclusive apresentando o texto da imagem traduzido também para o inglês, visibilizando um acesso maior e ilimitado de leitores.





Imagem 1: Edição nº. 205, p. 54

Como indica Silva (2011, p. 112), o estudo das mídias permite ampliar o olhar sobre o cenário educativo.

Assim, o uso das mídias como superfície investigativa pode me permitir ler a “gramática política de nosso tempo” sem uma busca dos documentos oficiais e suas verdades, mas pelas “periferias”, pelas “exterioridades”. Talvez isso possibilite a esta investigação diagnosticar possíveis modos pelos quais a docência contemporânea é regulada em suas condutas e em seus modos de inserir-se profissionalmente nas condições do presente.

Buscar-se-á, então, compor uma análise das principais configurações de conhecimento escolar que podem ser visualizadas na *Revista Educação*, entendendo que este meio de comunicação tem enfoque educacional, influenciando e regulando os contextos por onde circula. Pensar sobre as revistas direcionadas para professores implica no reconhecimento das estratégias de regulação de seu contexto profissional. Segue a apresentação da revista que será analisada neste trabalho.

### 3.2 Apresentação da *Revista Educação*

Entendemos, a partir de Lustosa (1996, p. 177), o leitor como alguém que “sabe que o veículo que ele consome lhe proporcionará algo mais próximo de sua visão dos acontecimentos em si. Existe entre veículo e consumidor uma certa identidade ideológica”. A familiarização, o entendimento, a confiança estabelecida entre meio e leitor garante a repercussão e a prática do que é visibilizado. Porém, Lustosa (1996, p. 180) argumenta que

Ao reconhecer a parcialidade dos veículos de comunicação de massa, os próprios leitores confirmam a proposição teórica segundo a qual a notícia representa apenas parte da realidade, isto é, uma versão do veículo. Eles sabem da existência de vários *filtros*. (grifo do autor)

O que se pretende analisar são as produções finalizadas, que já passaram pelos “filtros” e agora estampam as páginas das revistas e adentram instituições escolares, alcançando professores e estudantes, imprimindo concepções de conhecimento que serão transmitidos a esses docentes e discentes.

Com dezessete anos de história, a *Revista Educação* se autodenomina, como demonstrado na Imagem 2, como “a revista perfeita para quem pensa e faz a educação”, direcionando-se a escolas públicas e privadas da Educação Básica. Além das edições impressas, a revista preocupa-se em manter contato constante por meio de sites e redes sociais, divulgando sempre essas formas de visibilidade de sua marca.



**Imagem 2:** Edição nº. 205, p. 95

Em uma reportagem sobre a chegada às duzentas edições da revista, o periódico apresenta-se da seguinte maneira:

Criada para ser referência de informação especializada para educadores, gestores, pesquisadores, mantenedores e interessados em educação, a revista se firma como fonte de análises, pesquisas e reflexões para quem busca referências históricas para o fazer educacional contemporâneo.

Fonte: Edição nº. 200, p. 28

Em média, as revistas possuem oitenta páginas, sendo que a capa destaca o tema central da edição e a contracapa é destinada a anúncios publicitários. A carta ao leitor é reservada à editora-chefe, que escreve sobre a temática da edição. O sumário se diversifica de acordo com as especificidades do editorial, e seus tópicos fixos são descritos brevemente no Quadro 1.

**Quadro 1** – Tópicos do Sumário da *Revista Educação*

|  |   |
|--|---|
| <b>Entrevista</b>                          | Quatro a cinco páginas são destinadas à entrevista com um especialista em áreas que envolvem a educação.  |
| <b>Canal do leitor</b>                     | Área com sugestões de leituras, vídeos, imagens no site da revista e espaço para opiniões dos leitores. Destinam-se duas páginas para tal sessão. |
| <b>Mosaico</b>                             | Em três ou quatro páginas são destacadas atualidades com comentários de jornalistas.  |
| <b>Estante</b>                             | Dicas de livros e leituras compõem duas páginas da revista.   |
| <b>Resenha</b>                             | Espaço para publicação de pesquisadores, em uma página.   |
| <b>Educação em números</b>                 | Uma página para comparações e dados estatísticos que envolvem a educação.   |
| <b>Entre margens</b>                       | Área dedicada aos colunistas, uma página.   |
| <b>Leituras educacionais ou educadoras</b> | Duas páginas destinadas aos colunistas.   |
| <b>Imagem &amp; som</b>                    | Uma página dedicada a dicas de filmes e músicas, além de comentários de colunistas.   |
| <b>Ponto e vírgula</b>                     | O espaço de duas páginas é reservado aos colaboradores.   |
| <b>Contraponto</b>                         | Uma página é destinada aos colunistas.  |

Fonte: Elaboração da autora.

A revista conta ainda com sessões especiais em diferentes edições como: Especial de aniversário, Sala de aula, Timor-Leste, Inovação, Políticas de acesso, Grandes temas, Educação em casa, Parcerias, Escolas do Brasil, Mercado, Pesquisa hoje e Gestão, sendo que essas sessões são elaboradas por autores, pesquisadores, colunistas e colaboradores que

descrevem, relatam e comentam temas contemporâneos que envolvem a Educação Básica como um todo.

Tais especificações tornam o trabalho significativo pela exposição da leitura da revista, sua abrangência de temas e conceitos e principalmente pelo fato da palavra *educação* fazer parte do título da mesma, cativando os espaços e profissionais da educação fazendo com que o conhecimento das escolas seja passivo de sua influência. Os caminhos investigativos para o procedimento da análise da mesma serão descritos a seguir.

### 3.3 Procedimentos metodológicos

A presente investigação vai ao encontro do pensamento de Moreira (2012, p. 188) quando ele destaca que “ao colocar em questão o que é tido como inquestionável, abala certezas, faz perguntas incômodas e desestabiliza interesses estabelecidos. Essas questões desafiam o que é considerado evidente e podem desfamiliarizar o familiar”. Neste sentido, questionar e debater sobre o conhecimento escolar é uma problematização contemporânea necessária a que o presente trabalho propôs-se.

Para tanto, vale afirmar que realizou-se uma análise documental, pois nossa ação investigativa “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Sendo passíveis de foco de estudo quaisquer documentos que relatem fatos humanos, como descrevem Ludke e André (1986, p. 38), “incluem desde leis e regulamentos, normas, jornais, **revistas**, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (grifo nosso)

A análise de conteúdo é a forma escolhida para interpretar os dados gerados na análise documental. Em uma abordagem clássica na área das ciências humanas, Bardin (2010, p.44) a posiciona como um conjunto de técnicas

[...] de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Compreendendo estas questões, o corpus de análise compõe-se de vinte edições da *Revista Educação*, no período entre 2013 e 2014, pois, em conformidade com Fischer (2001, p. 81), de seu lugar teórico, ao interpretar o que as mídias relacionadas com a educação criam um “dispositivo pedagógico da mídia”, caracterizando a atuação deste frente a dois objetivos

[...] de um lado, mostrar que a mídia é o grande lugar de informação e de “educação” das pessoas; e, de outro, captar o telespectador em sua intimidade, produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de “verdades” veiculadas nos programas e anúncios publicitários, e até mesmo de se auto-avaliar ou auto-decifrar, a partir do constante apelo à privacidade individual que, nesse processo, torna-se pública. (grifo da autora)

Essa questão explicada pela autora, relacionando as mídias como produtoras de “verdades”, conduz este projeto de pesquisa a uma análise documental a partir das edições das revistas, observando e analisando suas páginas e conteúdos, pelo fato de que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Enfocando as pesquisas que problematizam os estudos curriculares, nas quais se enquadra este projeto, Pacheco (2006, p.262) identifica que a fragilidade presente nestes estudos surge quando “a investigação curricular incida unicamente na perspectiva de um dos actores educativos, ignorando-se que o processo de decisão curricular é uma deliberação que implica conflitos e consensos”. Por isso, o interesse na análise das revistas, por apresentarem conteúdos direcionados a profissionais da Educação Básica, diálogo com os estudantes e especialistas em educação<sup>2</sup>.

A agenda investigativa proposta por Pacheco (2006) denomina alguns pontos a serem observados: o contexto (tempo e espaço), a pluralidade e diversidade que geram conflitos, as estruturas superficiais (formal) e profundas (informal), a sua estrutura complexa, dinâmicas culturais, ideológicas e culturais em que está envolvido e a legibilidade. Tendo em vista a análise de mídia e as considerações anteriores, Fischer (2006, p. 75) indica que

[...] seria o caso de indagar como, na trama de saberes, relações de poder e modos de subjetivação em que se inscreve cada uma dessas tecnologias, nosso olhar e nossos corpos se organizam; como elas participam de novas formas de controle, as quais supõe, igualmente, novas formas de resistência. Como controlam e produzem novos gostos estéticos, novas formas de simbolizar e de construir a si mesmo.

Procurando perceber e dialogar com estas questões, construíram-se categorias de análise (LUDKE; ANDRÉ, 1986) ou como especifica Bardin (2010, p. 199) uma análise categorial, ou seja, “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Assim, para realizar esta pesquisa, inicialmente realizou-se uma “leitura flutuante” nas vinte edições da revista procurando

---

<sup>2</sup>Aqui se faz necessário explicar o uso dos autores de correntes teóricas diferentes. Utilizamos Fischer (2001; 2006) pela análise que faz das mídias; Ludke e André (1986), por sua interpretação de análise qualitativa; Bardin (2010) em suas considerações de análise de conteúdo e Pacheco (2006) por enquadrar-se na perspectiva de Estudos Curriculares, tal como esta pesquisa.

diagnosticar aspectos recorrentes do conhecimento escolar, para, em seguida, analisá-los de acordo com os objetivos da pesquisa, tendo como critérios a “homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43), posteriormente, a partir da recorrência de duas temáticas, sendo elas: **avaliação e competitividade**; foram digitalizadas cento e trinta e uma páginas da revista.

Tendo em vista as temáticas, dividiram-se as páginas digitalizadas em tabelas, com identificação, descrição e comentário de cada uma das reportagens, anúncios ou capas, para, por fim, fazer uso de algumas delas, selecionadas, relacionando ao fato de que “em qualquer situação, uma boa imagem será sempre importante – e é ela o primeiro elemento que prenderá a atenção do leitor” (SCALZO, 2013, p.63); procurando articular o arcabouço teórico pesquisado, instigando novos conhecimentos e possibilidades de investigação, que serão expostos a seguir.

Importa destacar que esta pesquisa não pretende definir conhecimentos certos ou errados, mas dialogar e analisar os sentidos de conhecimentos escolares que são veiculados por meio das edições da *Revista Educação*, tendo presente o entendimento de que é uma visão, uma perspectiva de análise que procura diferenciar-se de tantas outras já elaboradas e das que ainda serão escritas. Tendo a clareza de que, como nos inspira Costa (2002, p. 152), “para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação”.

Previamente à explanação dos resultados das análises da pesquisa é essencial considerar, como explica Scalzo (2013, p. 44-45), que as “revistas na verdade podem ser chamadas de “supermercados culturais”. Elas refletem a cultura dos lugares, o estilo de vida” Não há como desvencilhar os meios de comunicação de massa de sua forte ação sobre seus expectadores. Justificando então, a intenção de análise da revista; após a leitura e percepção dos destaques temáticos, da digitalização das páginas que seriam analisadas, da distribuição em tabelas de descrição, finalmente configurou-se a análise das perspectivas de avaliação e competitividade visibilizadas na *Revista Educação*, demonstradas a seguir.

#### 4 CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO ESCOLAR

A partir da metodologia descrita anteriormente, os resultados da análise categorial apontaram para o surgimento de duas temáticas que serão analisadas separadamente, mas compreendendo que não poderão ser dissociadas em nenhum momento, sendo elas, avaliação e competitividade. Diante das tabelas compostas para a análise, cerca de trinta e duas matérias, entrevistas, publicidades e reportagens versavam sobre a avaliação, dezesseis sobre competitividade e onze destacavam a *Revista Educação* e outras mídias educacionais da mesma editora.

Para sustentar a influência e importância do debate da visibilidade desses conceitos de conhecimento escolar veiculados pela *Revista Educação* que tendem a influenciar os ambientes escolares, procuramos autores que se destacam nas áreas de avaliação e competitividade, com o intuito de, ao articular o que é mostrado pela revista, expor o entendimento dos pesquisadores para, assim, refletir sobre o conhecimento que é disseminado atualmente nas escolas.

O pesquisador português Licínio Lima (2012, p. 18) facilita o diálogo quanto às questões educativas e este reducionismo provocado pela avaliação e competição, ao dizer que “é exatamente o reducionismo que marca os objetivos da educação e da escolarização, concentrando-os de forma estreita na esfera econômica capitalista, que revela as concepções subordinadas de educação e aprendizagem”.

Esse reducionismo puramente econômico destacado pelo autor dissemina-se nas instituições conceitos de avaliações em larga escala, competitividade, aprendizagem ao longo da vida, meritocracia, mercantilização, standardização, rankings e educação para o empreendedorismo que auxiliam na elaboração das

[...] formas de governabilidade curricular expressas nas práticas quotidianas da educação escolar, cada vez mais inseridas numa lógica empresarial para a educação, em normas concretas para a privatização das escolas e em práticas de mercadorização curricular. (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 25)

Essas são questões que se evidenciam nas páginas da *Revista Educação* e corroboram para a fixação das duas temáticas de conhecimento escolar que serão problematizadas a seguir, entretanto precisamos refletir inicialmente sobre esses processos de subordinação em que se envolve a educação.

Cativamente, a educação entrou para o campo da economia, de forma que ao longo do processo de escolarização atual, caracteriza-se como um promissor mercado a ser investido. E

isso não se resume apenas a materiais de apoio escolar, escolas particulares e recursos diversos; mas sim, abrange grandes investimentos de redes educacionais, cursos preparatórios e políticas públicas de avaliação da educação. O que é destacado por Lima (2012, p. 59), pois “a própria educação foi já reconceituada enquanto promoção de capital humano, gestão de recursos humanos, empregabilidade e mobilidade, qualificações e competências com vista a aumentar a competitividade econômica”.

A Teoria do Capital Humano<sup>3</sup> descrita por Lima (2012), neste sentido, denomina a educação como a ênfase nas particularidades de um indivíduo, tanto para sua vida pessoal, quanto profissional. E isso se reflete na sociedade contemporânea como a perda da centralidade da educação; sinalizada pelo autor, relacionando ao fato de que o conceito de formação tem se solidificado, a formação contínua ou formação vocacional que entra em vigor. Essas variáveis acabam por abastecer as escolas, considerando que as

[...] relações tradicionais entre educação, Estado e sociedade civil foram, com efeito, objeto de consideráveis alterações, devido à emergência de novas instâncias supranacionais, agendas globais e distintos processos de governação, os quais induziram mudanças sem precedentes nas concepções educativas, nos discursos e nas práticas pedagógicas que, em boa parte, estão ainda por estudar em toda a sua amplitude. A deslocação, já assinalada, da *educação* para a aprendizagem nos discursos políticos à escala internacional, bem como a centralidade atribuída à *aprendizagem* individual orientada para a obtenção de ganhos económicos e de produtividade [...] (LIMA, 2012, p. 93-94, grifo do autor)

As instituições tornam-se extremamente vulneráveis a tal situação em que o mercado passa a ser central nas políticas educativas e na estrutura geral da educação, “tornando a educação numa variável econômica” (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 26) da qual seguem padrões, leis e normas para se enquadrar literalmente aos conceitos “econômicos educativos”. Se essas regulações afetam a escola, concomitantemente afetam professores e estudantes, pois como conclui Ball (2010a, p. 488)

A conclusão é que nos tornamos **calculáveis** ao invés de memoráveis. Uma mercantilização do profissional público. Porém, a transformação do ensino e da aprendizagem em produtos calculáveis possibilita essencialmente traduzi-los em contratos com indicadores de **desempenho**, que podem então ser abertos à ‘licitação’ – e à concorrência entre fornecedores privados através da ‘terceirização’. (grifo nosso)

---

<sup>3</sup>Entende-se Teoria do Capital Humano, a partir de Lima (2012, p. 18), por esta compreender “a educação como um investimento individual que produziria retorno na forma de uma vida economicamente produtiva, seja em termos privados, seja em termos de empregos, de salários, de impostos, de crescimento econômico e de coesão social para o Estado”.



O indivíduo torna-se calculável, seu desempenho é medido constantemente e comparado com o dos outros indivíduos, assim “nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade”. (BALL, 2010b, p. 39) De modo a estar sujeito aos “fornecedores de conhecimento terciários”, aos processos mecânicos, aos conhecimentos taxativos e resultados duvidosos. Questões essas que se aproximam e exemplificam sobre os processos de avaliação e competitividade escolar que serão analisados na próxima seção a partir do processo de análise descrito anteriormente.

#### 4.1 Conhecimento e a regulação avaliativa: questão de performatividade

O protagonismo da sociedade civil, do mercado, dos conhecimentos úteis para avaliação e competitividade são encontrados frequentemente nas publicações da *Revista Educação*. Assim se percebe a sociedade atual como a “sociedade da informação”, “sociedade do controle” e da “economia do conhecimento”, a qual de forma coercitiva submetem os conhecimentos, currículos e professores. (LIMA, 2012; PACHECO; PESTANA, 2014; BALL, 2010a; 2010b). De acordo com Ball (2010b, p. 38), a performatividade é um

[...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. (grifo do autor)

Justifica-se a presença do conceito “performatividade” no título de nossa atual e futura seção de análise, por compreender que aspectos de avaliação e competitividade estão atrelados a isso, bem como a performance dos sujeitos, a partir da visão de Ball (2010 a; 2010 b) e Pacheco e Pestana (2014). Tais fatores são demonstrados claramente em conversas e entrevistas com pesquisadores que argumentam de maneira a problematizar, muitas vezes, essa situação, nas páginas da revista.

No caso a seguir, tem-se um exemplo, em uma matéria com Rodrigo Travitzki, pesquisador de indicadores de qualidade educacional, que expõe seu entendimento sobre os reflexos das avaliações nas escolas:

Com a ausência de definições mais precisas, as avaliações vão se tornando a principal referência curricular, especialmente quando estão atreladas às políticas de responsabilização, como bônus ou publicação de rankings.

A tomada desses recursos avaliativos como fonte de conteúdos a serem ensinados, o ranqueamento de indicadores, incluindo discentes, docentes e instituições, acabam por desprivilegiar o conhecimento escolar e provocar um mal estar entre os sujeitos dessas práticas. Pois, como afirmam Pacheco e Pestana (2014, p. 25), são justamente essas características ou “a standardização dos resultados de aprendizagem, o que origina uma mudança no trabalho docente e no modo como a aprendizagem é valorizada no âmbito das decisões curriculares, sobretudo quando impera a lógica dos testes”.

Afora isso, a questão mais alarmante é a descrita por Gregory Cizek, especialista em avaliação educacional, em uma das entrevistas contidas na *Revista Educação* sobre o tema:

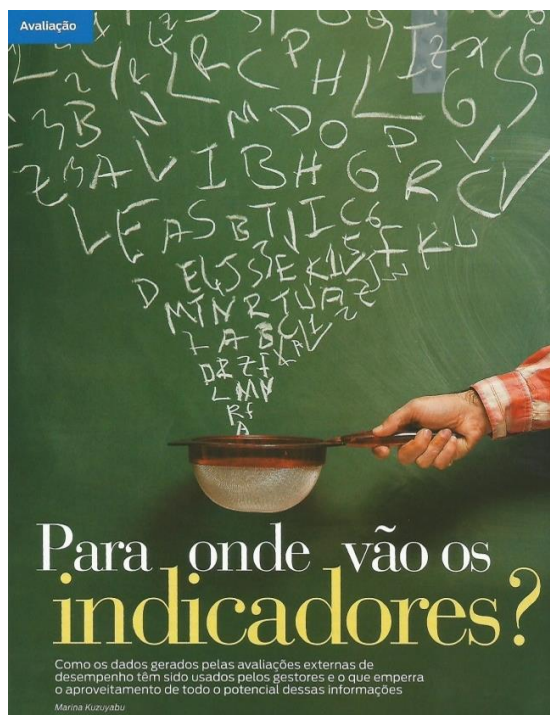
O que acontece frequentemente é que as pessoas decidem implementar uma prova, mas não têm certeza sobre a função que esta prova deve ter.

Fonte: Edição nº. 191, p. 7

Qual é o motivo de avaliar os estudantes? Para que servem ou deveriam servir estas provas? Os relatos de professores e pesquisadores na *Revista Educação* apontam para o fato de que a avaliação é necessária, mas dizem que o que é feito a partir de sua realização encontra-se em aberto. Como referem Pacheco e Pestana (2014, p. 26), enche-se

[...] o currículo com mais conteúdos aferrolhados num tempo passado, fazendo-se mais testes e dando-se menos tempo aos alunos para responderem às questões. Por outro lado, e como se tornam em fatores de recentralização do currículo, os testes **condicionam** a autonomia pedagógica dos professores e impõem uma memorização a curto prazo. (grifo nosso)

Os discentes e docentes estão constituídos nas tramas organizativas da meritocracia, em que habita uma pressão para que professores preparem seus alunos, e para que estudantes sejam competitivos e tenham um bom desempenho. (PACHECO; PESTANA, 2014). Na Edição 203, a imagem da revista (Imagem 3) direciona o pensamento para a dificuldade na forma com que os dados são trabalhados e manuseados. Uma mistura de números e letras, formando um tornado, entra por uma peneira, que está sendo suspensa por uma mão. Abaixo a problematização da matéria: “Para onde vão os indicadores?”.



**Imagem 3:** Edição nº. 203, p. 66

Um dos principais destaques da reportagem é o fato do atraso na demonstração dos resultados, pois são divulgados um ano após sua realização. De acordo com a pesquisadora Tatiana Noronha Souza isso demonstra também que

O atual modelo de avaliação não tem melhorado as condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois não consegue identificar as falhas das políticas de atendimento.

Fonte: Edição nº. 193, p. 47

Contrapondo-se a este fator, o ex-presidente do Inep e membro do Conselho Nacional de Educação Reynaldo Fernandes descreve o Saeb como um termômetro, de acertos ou não

[...] além de um radar para identificar as **boas** escolas e, eventualmente, práticas que possam se retransmitidas. [...] Os resultados também devem servir para a tomada de decisões, para o desenvolvimento de projetos, para a realocação de recursos, enfim, para a realização de iniciativas que contribuam para a melhoria do ensino. (grifo nosso)

Fonte: Edição nº. 203, p. 67

Então, resumidamente, a melhoria do ensino vê-se destinada a hierarquizar boas e más escolas? Lima (2012) poderia caracterizar essas produções em “convergência sistêmica para a divergência competitiva”, pois relaciona os sistemas avaliativos que fazem uso de normas para produção de isomorfismo estrutural e morfológico; dessa forma unificam-se as estruturas avaliativas, mas estandardizam-se as diferenças competitivas. Isso, de acordo com o autor, se

caracteriza como a base do sistema hierárquico e competitivo entre todos os envolvidos nas práticas educativas. Sobre os métodos de avaliação o autor ainda reconhece que

[...] se define como aberto mas que, na prática, evidencia poderosos mecanismos de convergência e de isomorfismo, baseados em múltiplos instrumentos, entre os quais a emulação e a competição, induzidas pela definição de *benchmarks*, por variados processos de monitorização, pilotagem e avaliação. Sem esquecer o efeito político dos *rankings*, formais ou informais, que comparam países, destacam “boas práticas” ou, ao invés, disponibilizam dados que podem ser explorados pelas forças políticas e sociais [...] (LIMA, 2012, p. 38)

Os dados não servem para a reflexão das mudanças necessárias e sim como métodos de ranqueamento da educação, de práticas de bônus, de hierarquização entre escolas, professores e estudantes e para a mecanização de conhecimentos. Entendendo que os resultados demoram a serem divulgados, a avaliação serve apenas como ranking. O pesquisador Ocimar Alavarse, em uma das matérias da *Revista Educação* faz uma colocação extremamente pertinente:

Ninguém emagrece subindo na balança toda hora. Da mesma forma, só medir os resultados não vai provocar uma melhora na educação.

Fonte: Edição nº. 203, p. 70

Neste sentido, Pacheco e Pestana (2014, p. 27) advertem que

[...] a abordagem centrada nos resultados contribui para a desqualificação docente, precarizando e embaratecendo a profissão e fazendo crer que os testes são o principal motor das reformas a empreender e que o professor apenas precisa de ser formado no domínio dos conteúdos a ensinar e nas técnicas de ensino, pretendendo-se que sejam ignoradas as condições psicológicas e filosóficas do aprendente, a base sociológica da escola e o contexto histórico da construção do currículo nos seus diferentes contextos e níveis de decisão.

É necessário estar atento também para o currículo e o conhecimento escolar que estão sendo transmitidos, advindos dessas concepções de avaliação, baseados nos conteúdos das provas e nos livros didáticos. A pedagoga Lúcia Couto, em reportagem sobre a unificação do currículo nacional expõe:

As cidades que têm melhor estrutura conseguem trabalhar bem a questão curricular. As que não têm, não. Temos então crianças **reféns** dos livros didáticos e avaliações em larga escala, o que implica o **empobrecimento** da escola, que é mais do que isso. (grifo nosso)

Fonte: Edição nº. 204, p. 35

Os termos destacados refletem a escassez de conteúdo e a visão mínima que se tem dos discentes no processo educativo. Nos termos da revista, são prisioneiros de um sistema avaliativo grandioso, porém pouco eficaz. A revista questiona:

Como lidar com todas essas variáveis e evitar que os exames sejam suscetíveis a imprecisões geradas, principalmente, pelo fato de as avaliações medirem o desempenho dos alunos em um único dia?

Fonte: Edição nº. 203, p. 69

Uma avaliação, várias questões, resultados distantes e os estudantes, uma combinação que pode levar a uma confusão tanto pessoal como coletiva do entendimento da prática educativa e seus significados. Os rankings provocados pelos resultados avaliativos exprimem a “subordinação da educação e do conhecimento a objetivos predominantemente instrumentais e de promoção da rivalidade, no contexto da agora denominada “sociedade da aprendizagem e do conhecimento””. (LIMA, 2012, p. 9). O que se apresenta de forma bastante clara nas páginas da *Revista Educação*, demonstrando o quanto o conhecimento escolar está subordinado a partir de pressupostos de hierarquização e classificação.

Por isso, a competitividade não pode ser dissociada da avaliação, pois como define Lima (2012, p. 72-73), “qualquer sistema de avaliação se revela, hoje, competitivo e hierárquico, dado que parte de um conceito de qualidade como atributo necessariamente escasso e diferenciado”. Conceitos esses que serão discutidos e problematizados a seguir.

#### 4.2 A performatividade competitiva do conhecimento escolar

O sistema avaliativo atual condiciona os sujeitos a julgamentos e registros, de forma a afirmar, como Ball (2010b) coloca o princípio da incerteza e da inevitabilidade, o que dá margem para o surgimento da insegurança, sustentados por controles; estes sendo as rotinas e rituais do sistema que corroboram sempre processos de mecanização e avaliação, ou seja, os indivíduos são avaliados pela sua produtividade. E isso se resume ao fato de estarmos vivenciando uma “pedagogia produtivista que é, ao mesmo tempo, eficiente na gestão e eficaz nos resultados, pois promove a escola como local de competitividade e responsabilização máxima dos professores”. (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 27)

Além dessa responsabilização dos professores, provoca nos indivíduos uma busca constante pela otimização, a que os autores chamam de “aprendizagem ao longo da vida (ALV)” (BALL, 2013; LIMA, 2012), pois os sujeitos estão em aprendizagem constante,

envolvidos em processos de comparação, diferenciação e hierarquização. De forma mais objetiva, Lima (2012, p. 64) argumenta que

[...] “aprendizagem ao longo da vida” que domina os discursos e os programas políticos; trata-se de um conceito mais associado ao indivíduo e à sua responsabilidade de construção, competitiva, de um “portfólio de competências” que lhe possa aumentar as probabilidades de se tornar *empregável*, ou de manter o emprego, em face dos imperativos da economia. (grifo do autor)

Destacando novamente a subalternidade da educação perante a economia, de modo com que os indivíduos busquem suas progressões de forma incessante e solitária, tonando-se clientes (LIMA, 2012); por estarem reféns da ALV, que “é principalmente um projeto de recuperação econômica, social e epistemológica, dedicado mais a delimitar do que a expandir as subjetividades dos aprendizes”. (BALL, 2013, p. 146)

Essa característica individual e competitiva dos sujeitos contemporâneos fica explícita na capa da Edição 190 da *Revista Educação*. Segundo Scalzo (2013, p. 62), “uma boa revista precisa de uma capa que a ajude a conquistar leitores e os convença a levá-la para casa”. Na capa em destaque sobressai-se a representação da competição no ambiente das instituições escolares. Bandeiras quadriculadas como as de corrida de “Fórmula 1” formam o fundo do desenho, ao lado de um carro de “Fórmula 1”, uma diversidade de pessoas, outros “competidores” e possíveis “assistentes”, formam uma pirâmide humana, ambos em cor de escala cinza, onde o único destacado em vermelho é o “vencedor”, que comemora segurando uma taça, da mesma forma como os outros desenhos, cinza. Como destaque a manchete: “O que faz um aluno VENCER?”, estando essa última palavra destacada em vermelho e com letras maiúsculas.



**Imagem 4:** Edição nº. 190, capa

Não somente na capa desta edição, como em suas páginas percebe-se, como explica Lima (2012, p. 17), que “a educação foi cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania”. Ou seja, a escola, não é mais o lugar de transmissão de conhecimento e sim um ambiente de “pedagogização dos problemas sociais e econômicos”, como bem aponta o autor.

Em entrevista com Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, pesquisador colombiano, fica claro o entendimento do papel da escola e do conhecimento escolar, quando o mesmo reconhece que

Para a maioria, a escola continua sendo uma possibilidade importante de avançar no mundo e vincular-se à sociedade. Então temos de pensar em uma defesa da escola pública.

Fonte: Edição nº. 204, p. 8

Entretanto, como demonstram os trechos a seguir, retirados de uma matéria sobre o desempenho dos estudantes em competições internacionais e da mudança do Projeto Político Pedagógico das escolas visando a esses eventos, as tendências competitivas procuram os melhores estudantes:

Para os que mais se destacam e desejam alcançar a excelência em alguma área do conhecimento, há opções extraclasse, como projetos ou grupos de estudos no contraturno. É uma forma de permitir que eles cheguem tão longe quanto desejarem.

Ou ainda:

Outra medida essencial para o sucesso é apostar pesado nos talentos internos, tanto em termos de tempo quanto de destinação de recursos.

Fonte: Edição nº. 192, p. 38

O que caracteriza, como sustenta Lima (2012, p. 16), um ajustamento de performance, de forma a ser, de fazer o aluno vencer, sendo “mais performativos e mais competentes para responder aos imperativos de eficácia, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa”. Situação que aprisiona também os professores, em busca de melhores resultados para seus estudantes. Uma forma de compreender isso é que

[...] qualquer que seja nossa posição, nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia. (BALL, 2010b, p. 40)

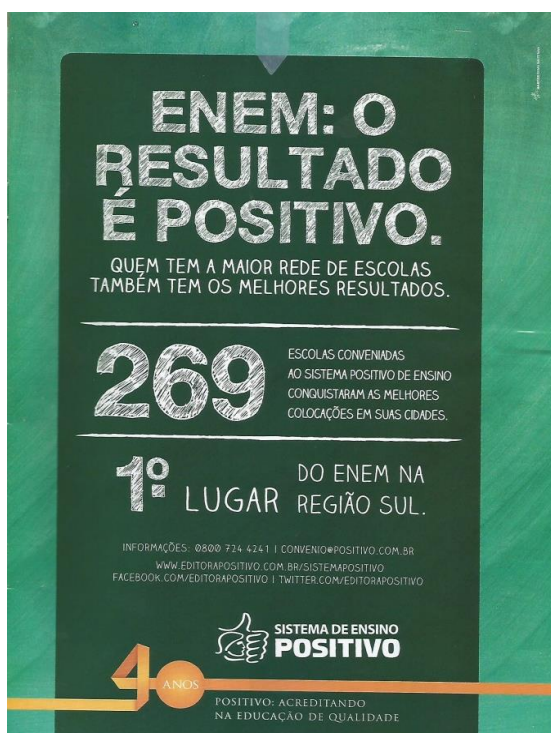
Dentro dessa economia do conhecimento, em que está imersa a escola, tem-se, como argumenta Ball (2010b, p. 45), “algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance” (grifo do autor). Para ilustrar isso, a *Revista Educação* apresenta uma imagem apropriada para nosso argumento:



Imagem 5: Edição nº. 190, p. 35



Na imagem, um jovem segura quatro troféus, a representação máxima da vitória. Porém, essa imagem é uma forma de expor a competitividade. Outra forma, muito visibilizada na revista, são os anúncios que, de acordo com Scalzo (2013, p. 83), “no atual modelo editorial, são indispensáveis à sobrevivência das revistas. Sem falar que a publicidade, quando adequada ao veículo, também pode ser lida como informação”. Visando a esse segundo entendimento, a Imagem 6, reflete a mercantilização da educação.



**Imagem 6:** Edição nº. 189, p. 3

Como demonstrado, destacam-se as palavras ENEM, resultado, positivo e primeiro lugar, perpassando a ideia de que além da empresa garantir uma educação de qualidade, ainda é melhor que as demais. Vê-se, então, que as publicidades da revista influenciam nos aspectos competitivos, em que professores e escolas são levados a seguir inovando, progredindo, expandindo-se para “alcançar metas, maximizar a renda e competir de maneira efetiva dentro dos novos mecanismos de mercado, os quais estimulam as instituições do Estado a competirem entre si” (BALL, 2010a, p. 489).

Mais uma vez pode-se fazer uma remissão ao conceito de ALV, por caracterizar-se pela incessante busca pelo aprimoramento constante, visando à excelência e o melhor desempenho, ou seja, levando à competitividade, que transforma o indivíduo em “capital humano”, adaptado para servir os imperativos da competitividade econômica à escala global” (LIMA, 2012, p. 11). Dois outros exemplos publicitários expõem esses fatores novamente:

**Inovar**  
com confiança

**SISTEMA POSITIVO DE ENSINO.**  
Sua escola conectada com a tecnologia educacional que funciona.

Uma solução diferente de tudo o que há no mercado, pois temos a preocupação de desenvolver a tecnologia educacional com foco na aprendizagem. Os livros digitais e o Portal Positivo são integrados ao livro didático, proporcionando interatividade e aulas mais dinâmicas, que despertam ainda mais o interesse dos alunos. E você sabe: alunos interessados aprendem melhor. Conheça e compreve.

Educação se faz com confiança.

**SISTEMA DE ENSINO POSITIVO**

Informações: 0800 724 4241 • [convenio@positivo.com.br](mailto:convenio@positivo.com.br)  
[editorapositivo.com.br/sistemapositivo](http://editorapositivo.com.br/sistemapositivo)

**Imagem 7:** Edição nº. 204, p. 31

**Vencer**  
com confiança

**SISTEMA POSITIVO DE ENSINO.**  
Sua escola conectada com a tecnologia educacional que funciona.

O material de Ensino Médio do Sistema Positivo de Ensino prepara seus alunos para atingirem ótimos resultados em exames oficiais como o Enem e os vestibulares. Por meio do Livro Digital e do Portal Positivo, alunos e professores têm acesso a recursos digitais que tornam as aulas ainda mais dinâmicas. Conheça e compreve.

**SISTEMA DE ENSINO POSITIVO**

Informações: 0800 724 4241 • [convenio@positivo.com.br](mailto:convenio@positivo.com.br)  
[www.editorapositivo.com.br/tecnologiaasistemapositivo](http://www.editorapositivo.com.br/tecnologiaasistemapositivo)

**Imagem 8:** Edição nº. 205, p. 65

As palavras inovar e vencer sendo destacadas, apontam a importância de ser o melhor, de procurar mostrar os melhores resultados e as performances eficientes. A preocupação de Pacheco e Pestana (2014, p. 25) se reflete no fato de que

[...] se vivenciam tempos de uma governação pós-burocrática, a standardização de processos é substituída pela standardização de resultados e a regulação normativa, na procura de uma conformidade de regras, é suplantada pela imposição cognitiva, de que os testes à larga escala são um exemplo no domínio do controlo das aprendizagens, tal como os mecanismos de avaliação institucional e de avaliação das aprendizagens, com prevalência dos olhares externos sobre os olhares internos.

A interferência, neste sentido, se mostra como a publicação dos resultados e da produtividade de professores, estudantes e escolas, recaindo sobre os currículos esses “conteúdos de avaliação”, pois, como se refere Freitas (2012, p.386), “a avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores”. E da mesma forma, a competitividade, pois também é resultado de avaliações.

Pacheco e Pestana (2014) defendem que a perspectiva neoliberal influi na escola, a lógica de mercado transforma a identidade dos sujeitos educativos, organizando e padronizando a sociedade educativa, baseadas na performance e na aprendizagem individual, o que gera uma série de desconfortos e absurdos nas instituições escolares, deixando o conhecimento escolar defasado.

Além da precariedade do conhecimento escolar, a educação como visto ao longo deste capítulo, reduz-se a meras comparações, classificações e hierarquizações, pautada em números e resultados que provocam rankings de “melhores” e “piores” favorecendo a performatividade concebida por Ball (2010a; 2010b) e Pacheco e Pestana (2014), descaracterizando a melhoria na educação e provocando desconforto aos indivíduos que fazem parte da instituição escolar. Esse desarranjo na centralidade da educação, portanto no conhecimento escolar, acaba transformando os indivíduos em Capital Humano, onde o currículo é isomórfico, tendo por base as avaliações em larga escala, em que o professor tem sua autonomia pedagógica condicionada, devendo instruir seus alunos aos melhores resultados e o estudante, torna-se o passivo desta lógica de mercantilização e meritocracia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso propôs-se a problematizar o conhecimento escolar e os sentidos curriculares veiculados nas edições da *Revista Educação* no período entre 2013 e 2014. Após a escolha da revista que seria analisada, buscou-se compor um referencial teórico adequado, investigando principalmente as produções sobre o tema nas publicações das reuniões anuais da ANPED, de forma a apontar que durante cinco anos, o conhecimento escolar foi tema dos artigos por tão somente nove vezes.

Compreendendo a centralidade do conhecimento escolar no currículo, iniciou-se a pesquisa buscando examinar as edições da revista para identificar as concepções de conhecimento escolar que iriam compor a análise. Para tal atividade, procedeu-se a leitura das vinte edições, marcando as páginas que incitavam o tema. Após uma classificação temática, percebeu-se a predominância das temáticas avaliação e competitividade. Diante disso, as reportagens e capas que versavam sobre essas foram digitalizadas e sistematizadas em tabelas descritivas, para facilitar a compreensão e formulação teórica da pesquisa, contrastando posteriormente esses conceitos.

Essa metodologia e organização, mesmo que trabalhosa, proporcionou uma forte compreensão e domínio a respeito dos sentidos de conhecimento escolar, apresentados na revista e no trabalho. O fato de as mídias estarem presentes no cotidiano dos indivíduos e neste caso, principalmente dos sujeitos da escola, notabiliza a influência que pode ser exercida por esses meios de comunicação; ou como descreve Scalzo (2013, p. 79)

Para garantir ao leitor que as informações veiculadas sejam objetivas e independentes de interesses comerciais, governamentais, partidários, religiosos e outros, uma publicação e seus colaboradores devem, além de evitar conflitos de interesses, evitar dar ao leitor a impressão de que esses estejam ocorrendo. Não basta, ser honesto, é preciso parecer honesto.

As perspectivas avaliativas e competitivas que se destacaram na revista, possibilitaram compreender e dialogar com temas sobre a mercantilização da educação, aprendizagem ao longo da vida, performatividade, hierarquização, estandardização, dentre outros que interferem na capacidade de trabalho dos professores e de desempenho dos estudantes.

Os sistemas de avaliação em larga escala corroboram para que o conhecimento escolar perca sua centralidade no currículo, que se torna isomórfico, transformando assim, a escola em um lugar de competitividade. Ball (2013, p. 153) alerta para o fato de que

Sem o reconhecimento desta situação e sem atenção para o debate, talvez nos encontremos vivendo e trabalhando em um mundo fabricado inteiramente pelas contingências, no qual as possibilidades de autenticidade e sentido para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa serão gradual e inexoravelmente apagados.

O destaque feito por Moreira e Candau (2008, p. 43), aponta para a ideia de que a avaliação, o conhecimento escolar e o currículo devem estar em constantes processos de debate, visto que “como professores(as)/intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa”.

Nesse sentido, Lima (2012, p. 77) acrescenta algumas mudanças na postura dos profissionais da educação tais como: não aceitar passivamente critérios de avaliação, problematizar essas perspectivas de competitividade, buscar sua autonomia, incentivar a solidariedade, não a rivalidade, compreendendo que “a prazo, ninguém sairá ganhador de uma estratégia puramente competitiva”.

Talvez o que estejamos testemunhando seja uma profunda mudança epistêmica de um paradigma educacional modernista para um paradigma pós-modernista – deixando para trás o ‘autêntico’ aprendiz modernista/comprometido com o bem-estar comum, para criarmos um aprendiz superficial, flexível, solitário, responsivo e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de ‘socialidade’, a derradeira mercantilização do social. A lógica disso tudo é o fim da ‘era da educação’ (BALL, 2010a p. 496)

Serão a avaliação e a competitividade o estopim para o fim da era da educação ou do conhecimento escolar? Entende-se que “a educação, portanto, pode fazer muito, mas não pode fazer tudo” (LIMA, 2012, p. 39). Compreende-se a necessidade de uma reformulação nos processos de avaliação e uma revisão nos conceitos de competitividade das/entre instituições. Se a contemporaneidade pode estar vivendo uma crise na educação, não estaria dessa forma, surgindo uma oportunidade de mudança? Isso é o que sustenta Arendt (1961), em uma formulação clássica, afirmando ainda que

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até o fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados. Tudo isto são detalhes que devem ser deixados à atenção dos especialistas e dos pedagogos. (ARENDR, 1961, p. 14)

Muitas são as indagações a serem ainda descortinadas pela pesquisa, mas essas são as que marcaram o longo processo de pesquisa e análise deste Trabalho de Conclusão de Curso, que poderão servir de norte e prumo a futuros estudos. Deseja-se, que possa servir de sustentação interrogativa, diálogos com professores e escolas e entre professores e escolas, para que a partir da visão destes indivíduos, possa ser questionada a hierarquização do conhecimento nos sistemas de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, p. 173-196. Disponível em <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)> Acesso em: 29 out. 2014.

BALL, Stephen J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 485-498, Mar.-Set., 2010a.

\_\_\_\_\_. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v.35, n. 2, p. 37-55, maio/ago., 2010b.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago., 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber da. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Cap. 7, p. 143-156.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. **Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Técnicas de si e tecnologias digitais. In: \_\_\_\_\_. SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ulbra, 2006.

\_\_\_\_\_. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª edição.

FREITAS, Luiz Cardos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **A recontextualização do conhecimento científico. Os desafios da Constituição do conhecimento escolar**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRETLI, Sandra. **Burlas e artimanhas de professores e alunos: Tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 3. p. 25-44.

LUSTOSA, Elcias. **O texto da notícia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MIRA, Maria Celeste. **O leitor e a banca de revistas: o caso da Editora Abril**. Campinas: Unicamp, 1997. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **“Conteúdos importantes” no Ensino Fundamental: Possibilidades interpretativas a partir de avaliações da disciplina Estudos Sociais**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Caxambu.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC; SEB, 2008.



MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **RBP**, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012

MULLER, Johan. Revisitando o progressivismo: Ethos, política, Pathos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B.(Orgs.) **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun. 2006.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

PEREIRA, Talita Vidal. **Conhecimento X Cultura. Desconstruindo esse antagonismo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Caxambu.

RAMOS, Ana Paula Batalha; SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. **Sentido(s) de conhecimento fixados no debate político sobre democratização da Educação Básica**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Traços de discursos sobre saberes escolares nos textos produzidos nos projetos político pedagógicos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de Revista**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma análise de governo**. São Leopoldo: Unisinos, 2011. (Tese doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, dez. 2013. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000300008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 out. 2014.

THIESEN, Juares da Silva. **Conhecimento e escola: Relação mediada no âmbito do currículo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu.

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

\_\_\_\_\_. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p.190-202, jan./mar. 2014.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado**: o currículo entre Young e Freire. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Caxambu.