

# A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte\*

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN  
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

## RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar o conhecimento considerado relevante para ser disponibilizado no ensino fundamental, em ciências naturais e arte. O procedimento adotado foi a análise documental, e as fontes foram os Parâmetros Curriculares Nacionais e propostas elaboradas por dois estados. Foram levantadas informações sobre: a justificativa para a inclusão das disciplinas no currículo e os temas a serem abordados. Foram comparadas as formas de tratamento desses aspectos, a fim de identificar os diferentes tons assumidos em relação às disciplinas. Para a análise, foram utilizados os conceitos de recontextualização e de conhecimento poderoso. Os resultados sugerem que a discussão sobre as definições curriculares tende a se acirrar quando se trata de disciplina socialmente reconhecida como relevante – as ciências –, mais do que quando se trata de pensar no potencial formativo das artes.

## PALAVRAS-CHAVE

currículo; recontextualização; conhecimento escolar.

---

\* Este artigo resulta de pesquisa desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n. 2013/16.270-7.

## *THE SELECTION OF KNOWLEDGE IN CURRICULUM PROPOSALS: NATURAL SCIENCES AND ART*

### ABSTRACT

The aim of this article is to identify the relevant knowledge appointed to be developed on natural sciences and art in the elementary school. The research deals with the documental analisys of the National Curriculum Parameters of Natural Sciences and Art and of the two proposals elaborated by two Brazilian states. They were highlighting the information about the following aspects: the justification for the presence of the disciplines in the curriculum and the issues chosed to be taught. In the continuity, it was done the comparison between the ways of dealing with these aspects in these documents. It were used the concepts of recontextualization, and powerful knowledge, to analyze the data. The results suggest that the discussion about the curriculum uses to be more intense when we deal with a socially valorized knowledge – the science – than when we wonder about the formative potencial of arts.

### KEYWORDS

curriculum; recontextualization; school knowledge.

## *LA SELECTION DEL CONOCIMIENTO EN DOCUMENTOS CURRICULARES: CIENCIAS NATURALES Y ARTE*

### RESUMEN

El objetivo del artículo es identificar el conocimiento considerado relevante para ser ofrecido en la educación básica, en las ciencias naturales y arte. El procedimiento elegido fue el análisis documental y las fuentes fueran los Parâmetros Curriculares Nacionais y las propuestas hechas por dos provincias brasileñas. Han sido recogidas informaciones acerca de las justificativas para la inclusión de las disciplinas y de los temas que debían ser trabajados. Fueron comparadas las formas de tratamiento de estos aspectos para identificar los matices asumidos respecto a las disciplinas. Para el análisis, fueron utilizados los conceptos de recontextualización y de conocimiento poderoso. Los resultados sugieren que la discusión acerca del currículo ha la tendencia a exarcervarse cuando la disciplina es socialmente reconocida como relevante –las ciencias– más que cuando se trata del potencial formativo del arte.

### PALABRAS CLAVE

currículo; recontextualización; conocimiento escolar.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva identificar o conhecimento que é apontado em orientações curriculares oficiais como relevante para ser disponibilizado no ensino fundamental, nas disciplinas ciências naturais e arte. Assumindo a centralidade do conhecimento especializado disponibilizado na escola, o que se propõe é uma análise do currículo desse ponto de vista, ou seja, dos conhecimentos específicos que vêm sendo apresentados como saberes relevantes para a formação dos alunos.

A discussão por essa perspectiva visa enfrentar a questão lançada por Young (2007), ao afirmar a importância da reflexão sobre o conhecimento disponibilizado na escola. Para o autor, deve-se tratar de um “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permita que os alunos, especialmente os das classes menos favorecidas, compreendam o mundo em que vivem, sendo “capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (*idem*, p. 1.297). Young assume como tarefa específica da escola garantir o acesso ao conhecimento especializado, não disponível no dia a dia dessas crianças e jovens. Esse conhecimento pode oferecer generalizações e constitui uma base para julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo. Entende-se, nessa perspectiva, que determinados conhecimentos e formas de pensamento permitem problematizar a prática social, qualificando a análise das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais.

Do ponto de vista de Young (2011), os campos de conhecimento estabelecem a fonte para o conhecimento especializado que deverá compor o currículo, constituindo as disciplinas escolares. Tais disciplinas representam, em uma forma adequada à transmissão escolar, o mais próximo que se chegou até agora na tentativa de explicar o mundo natural e social – o que não significa que devam ser tomadas como um cânone fixo, uma vez que no processo de produção desse conhecimento estão envolvidos diferentes interesses que se expressam em incontáveis disputas (*idem*, p. 617). Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma distribuição mais justa do conhecimento “poderoso”, cujo acesso deveria ser possibilitado a todos.

Gimeno Sacristán (1999, p. 186) também se refere a essa forma de justiça, destacando a inadequação de se diferenciar conteúdos para grupos específicos:

Para que o currículo sirva ao ideal de justiça, não se pode partir da ideia de diferenciar os conteúdos da educação. Os interesses dos mais desfavorecidos exigem aquilo que Connell (1997) denomina “justiça curricular”, e para consegui-la é preciso evitar a diferenciação de uma parte substantiva dos conteúdos que deve ser generalizável. Devido às diferenças sociais existentes (provocadas por classe social, por gênero, por raça, por nacionalidade, etc.), o relativismo curricular implicaria transformar em “guetos” os tipos de conteúdos para diferentes grupos sociais, já que é muito difícil que a diferenciação não seja acompanhada pela hierarquização de diferenças que conduzem à desigualdade.

O mesmo autor, ao discutir o que compõe os conteúdos do currículo, ressalta que, diante da multiplicidade de expectativas que recaem sobre a escola,

foi desenvolvendo-se um conceito mais amplo de conteúdos a fim de responder a tais expectativas. Assim, mais que se referir a uma seleção de conhecimentos especializados, esse termo adquiriu maior complexidade referindo-se ao conjunto de experiências vividas na escola, ao menos no discurso sobre a escola, ainda que na prática a definição de uma lista de conhecimentos continue em grande medida orientando o trabalho dos professores, como atesta Gimeno Sacristán (1998, p. 154):

a concepção tradicional de conteúdos se mantém com força no sistema educativo, pois [...] ajuda a dispor de significados mais aproximados, a regular melhor a prática, a organizar o trabalho ao longo da escolaridade, a especializar o professorado, a selecioná-lo, a constatar algum rendimento mais concreto que dê uma ideia clara se se progride ou não.

Assim, se por um lado tomar o currículo como uma organização de listagens de conteúdos fornece parâmetros para o trabalho da escola e do professor, também reduz o escopo da própria proposição curricular ao optar por ignorar a relação viva e não linear que se constrói com o conhecimento no currículo real. Por outro lado, a luta para ampliar o conceito de conteúdo do currículo também levou em alguns momentos a uma recusa em relação ao seu componente acadêmico, gerando um movimento que afasta a escola de seu papel cultural:

A incidência real das pretensões de alcançar uma educação menos acadêmica tem sido mais decisiva na evolução dos métodos pedagógicos do que nos conteúdos do ensino. Sua influência chegou às vezes a se refletir em movimentos pendulares que subestimaram a assimilação cultural nas aulas em prol do cultivo da personalidade do aluno/a e dos processos de aprendizagem; como se estas finalidades estivessem à margem ou acima da cultura e aperfeiçoassem o intelecto humano e a personalidade em geral do aluno/a no vazio cultural. Obviamente, sem cultura não há funcionamento intelectual possível, nem desenvolvimento da personalidade, pois tais movimentos pendulares também acabam caindo no vazio. (*idem, ibidem*)

Moore (2012, p. 3)<sup>1</sup> também menciona esse movimento de afastamento da questão do conhecimento do núcleo das preocupações com o currículo:

A análise do conhecimento educacional torna-se um exercício de desmistificação, em vez de uma explicação positiva dos fundamentos sobre os quais se pode afirmar que algum conhecimento é mais poderoso que outros, qual é esse conhecimento que deve estar no currículo e ao qual todos os alunos têm direito. A desigualdade mais fundamental na educação é a de acesso ao melhor do conhecimento. Mas fazer tais afirmações é correr o risco de ser acusado de elitismo acadêmico, de imperialismo cultural e de ignorar a relação entre conhecimento e poder.

---

1 As traduções são de nossa responsabilidade.

Como reação a esse movimento, alguns autores – tais como Young (2013), Moore (2012) e Beck (2012), entre outros – defendem uma perspectiva denominada de realismo social que afirma a função cultural da escola; contudo, desse ponto de vista, ainda que seja a forma de conhecimento valorizada para transmissão escolar, o conhecimento especializado não é considerado de maior valor cultural do que outras formas de conhecimento, tal como o que se mobiliza na vida cotidiana. O que torna um determinado conhecimento poderoso na composição do currículo é a sua possibilidade de fazer cumprir o papel da escola, destacado anteriormente, ou seja, trata-se de uma diferença de propósito. E, mais que isso, é a possibilidade que ele representa de que a própria experiência do dia a dia seja compreendida por novas e mais abrangentes categorias, ligadas aos conhecimentos especializados. Assim, trata-se, sem dúvida, também de uma diferença de estrutura do conhecimento.

Beck (2012, p. 13), discutindo tendências de reformas do currículo na Inglaterra, questiona:

Como devemos educar os cidadãos de amanhã? [...] conhecimento e parâmetros de compreensão oriundos das disciplinas acadêmicas devem ser centrais para esse esforço. Mas esse conhecimento precisa ser concebido a partir de um amplo espectro de disciplinas, incluindo aquelas que ajudam os alunos a compreender questões e debates sociais, políticos e econômicos da contemporaneidade, bem como (ou talvez até mais) os do passado.

E Beck (*idem*, p. 14) especifica, no mesmo sentido assumido por Young ao se referir ao conhecimento poderoso, que “conceitos e formas de compreensão relevantes extraídas de uma ampla gama de disciplinas acadêmicas devem ser usados para capacitar as pessoas a tomar consciência de si mesmas, de sua sociedade e de sua situação atual”.

Assim, o que a pesquisa de que trata este artigo tem como pergunta central é: O que compõe a seleção de conhecimentos das disciplinas ciências naturais e arte em documentos orientadores do currículo a ser desenvolvido na escola? E, como derivações dessa pergunta, vale indagar: De que forma documentos produzidos em diferentes instâncias vão transformando essa seleção inicial? Que diferentes tons vão sendo assumidos nos documentos – resultantes de processos distintos de recontextualização do conhecimento – ao se referirem ao que apresentam como saberes relevantes? Que implicações podem advir dessas diferentes abordagens para o currículo em ação?

Para o debate envolvendo essas questões, este artigo estrutura-se da seguinte maneira: inicialmente, caracteriza-se a amostra e explicitam-se as escolhas metodológicas tomadas na pesquisa; em seguida, são trazidos os resultados obtidos e, por fim, encaminha-se uma discussão com base na análise desses resultados.

## METODOLOGIA

Para este estudo, optou-se pela adoção do procedimento da análise documental, tendo como fonte um lote de documentos curriculares de produção central:

do nível federal – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais (Brasil, 1997a) e os PCN de arte (Brasil, 1997b) –, e do nível estadual – duas propostas curriculares elaboradas por secretarias de estado da educação de duas unidades da federação (denominadas propostas E e D).

A escolha pelos PCN justifica-se pela centralidade que esse documento revelou ter para os formuladores de propostas curriculares, expressa em relatório de pesquisa sobre a produção recente de propostas curriculares no país (Brasil, 2010). No mesmo relatório, as propostas são classificadas como de aplicação imediata, de elaboração diferenciada e de distanciamento em relação às orientações centrais. Assim, serão utilizadas como fonte de pesquisa duas propostas elaboradas por dois estados brasileiros: uma que estabelece uma elaboração diferenciada (proposta E) e outra que se distancia dessas orientações (proposta D). Pela similaridade com o que definem os PCN, optou-se por não focalizar uma proposta de aplicação imediata.

A ideia foi levantar três seleções culturais diferentes para a identificação dos conhecimentos apontados como essenciais para a formação no ensino fundamental; não se ignora, no entanto, que essas seleções constituem apenas uma dimensão do currículo, não são a expressão direta do que se estabelece no nível do currículo real, aquele que se desenvolve nas salas de aula, na interação entre professores, alunos e conhecimentos, condições da escola etc. Além disso, não se pode deixar de reconhecer que tais seleções expressam os resultados de disputas entre posições e interesses distintos – sempre presentes – no campo da produção desse conhecimento e em todas as fases da sua transformação na constituição do currículo real.

Para este artigo foram selecionadas informações nos documentos em torno dos seguintes aspectos: a justificativa apresentada para a presença das disciplinas ciências naturais e arte no currículo do ensino fundamental, os temas escolhidos como relevantes e a complexidade com a qual deveriam ser abordados nesse nível da escolarização. Na sequência, encaminhou-se a comparação entre as formas de tratamento desses aspectos a fim de identificar os diferentes tons assumidos nos documentos em relação às duas disciplinas focalizadas.

A escolha das disciplinas deveu-se ao fato de, como indicam Young e Muller (2013), ser frequente a associação do conceito de conhecimento poderoso aos conhecimentos ligados às ciências “duras”. Assim, pensou-se em tratar da seleção de conhecimento em uma disciplina diretamente ligada a esses saberes – ciências naturais – e em outra, cuja natureza é bastante diferenciada – no que se refere, por exemplo, ao próprio processo de produção de novos conhecimentos: a arte.

## RESULTADOS

Nesta seção, são apresentadas as informações levantadas na análise dos documentos curriculares que compõem a amostra. Inicialmente são trazidos os dados sobre a disciplina ciências naturais e, em seguida, os da arte.

### CIÊNCIAS NATURAIS

No que se refere à justificativa para a inclusão dessa disciplina no currículo do ensino fundamental, pode-se identificar três abordagens diferentes. Nos PCN, assume-se que:

A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode *contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia.* [...] Mais do que em qualquer época do passado, seja para o consumo, seja para o trabalho, cresce a necessidade de conhecimento a fim de *interpretar e avaliar informações, até mesmo para poder participar e julgar decisões políticas ou divulgações científicas na mídia.* A falta de informação científico-tecnológica pode comprometer a própria cidadania, deixada à mercê do mercado e da publicidade. (Brasil, 1997a, p. 21-22, grifos nossos)

Na proposta E, que segundo o relatório mencionado anteriormente (Brasil, 2010) assume um tom bastante afinado com os PCN, mas ainda assim faz uma elaboração diferenciada em relação a esse documento federal, encontra-se como justificativa:

a sociedade atual, diante de questões como a busca de modernização produtiva, cuidados com o ambiente natural, a procura de novas fontes energéticas e a escolha de padrões para as telecomunicações, precisa lançar mão das ciências como *provedoras de linguagens, instrumentos e critérios.* Por isso, a educação de base [...] deve promover conhecimento científico e tecnológico para ser apreendido e dominado pelos cidadãos como recurso seu, e não “dos outros”, sejam estes cientistas ou engenheiros, e utilizado como *recurso de expressão, instrumento de julgamento, tomada de posição ou resolução de problemas em contextos reais.* (Proposta E, p. 28, grifos nossos)

A escola deve proporcionar aos estudantes conhecimentos e instrumentos consistentes, permitindo-lhes *desenvolver critérios para decisões pessoais, para analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos de seu cotidiano* e, em novas situações, para *fazer uso de informações e conceitos ativamente construídos na aprendizagem escolar.* (*idem*, p. 32, grifos nossos)

Por sua vez, a proposta D, que assume uma abordagem que se distancia, em uma análise mais geral, dos PCN, apresenta a justificativa para a inclusão da disciplina ciências naturais no currículo do ensino fundamental da seguinte maneira:

O aprendizado das ciências é de particular importância para o *desenvolvimento da cidadania*, razão pela qual, quanto mais pobre material ou culturalmente for o meio social e a família de uma criança, não lhe dando portanto a oportunidade de contato com os equipamentos mais elementares da tecnologia contemporânea, tanto maior é a responsabilidade da escola em constituir-se como um ambiente científico-tecnológico diversificado, dando ao aluno *acesso e condições de compreensão ativa dos principais equipamentos de uso socialmente difundidos.* Não se trata, é claro, de induzir ao consumo, o que seria até supérfluo dada a simpli-

cidade de manuseio de grande parte dos equipamentos de uso geral, mas sim de *emancipar para uma participação efetiva*, o que significa *mais do que domínio das técnicas, uma compreensão de seus princípios*. (Proposta D, p. 117, grifos nossos)

O ensino de ciências se constitui um *processo de alfabetização científica e tecnológica* que permitirá ao aluno, cada vez mais, *estabelecer conexões com os fenômenos naturais, socioculturais* e, em consequência, *realizar uma leitura e uma interpretação mais elaborada da natureza e da sociedade*. (*idem*, p. 122, grifos nossos)

Assim, no que se refere às justificativas apresentadas nos documentos para a presença dessa disciplina no currículo de formação dos alunos no ensino fundamental, identifica-se maior similaridade entre o que se assume nos PCN e na proposta D, que na análise mais geral foi classificada como de distanciamento em relação ao documento de produção federal. A semelhança recai sobre a atribuição de relevância para a disciplina por conta de possibilitar um aprofundamento da compreensão dos fenômenos naturais para além da aplicação imediata dos conhecimentos. Entretanto, a proposta D vai além, ressaltando o papel desses recursos cognitivos e das habilidades de pensamento desenvolvidas na disciplina para o que denomina de emancipação. Já a proposta E enfatiza a aplicação dos conhecimentos para o julgamento de situações e a resolução de problemas do contexto da prática, tendendo para uma relação mais instrumental com o conhecimento especializado da disciplina.

Com relação aos temas selecionados para o ensino na disciplina ciências naturais, há maior semelhança entre o que propõem o texto dos PCN e a proposta E, como se pode constatar nos excertos a seguir:

São quatro os blocos temáticos propostos para o ensino fundamental: *Ambiente; Ser humano e saúde; Recursos tecnológicos; e Terra e Universo*. Os três primeiros blocos se desenvolvem ao longo de todo o ensino fundamental, apresentando alcances diferentes nos diferentes ciclos. O bloco Terra e Universo só será destacado a partir do terceiro ciclo. (Brasil, 1997a, p. 34, grifos nossos)

O Currículo de Ciências está estruturado em torno de quatro eixos temáticos: *Vida e ambiente, Ciência e tecnologia, Ser humano e saúde e Terra e Universo*, que se repetem ao longo das quatro séries [do ensino fundamental II]. (Proposta E, p. 33, grifos nossos)

Já a proposta D revela a opção por destacar temáticas mais circunscritas às divisões dos campos científicos, mantendo-se mais afinada com modos tradicionais de organizar o currículo da disciplina em torno de temas da biologia, da química e da física do que com uma possível abordagem por área, tal como se faz nos PCN. Mas destaca-se o papel atribuído ao professor no que se refere às escolhas metodológicas que definirão a forma de abordagem do conhecimento e a escolha dos conteúdos, fundamentada “nas relações do homem com o mundo”:

Os conteúdos propostos na sequência do Ensino Fundamental têm como base os seguintes temas norteadores: *Água, Ar, Solo, Seres Vivos, Corpo Humano, Qui-*

*mica e Física*. A materialização destes na escola fundamenta-se nas relações do homem com o mundo, sendo o enfoque metodológico decorrente da concepção filosófica e política que orienta a visão do educador e, portanto, sua prática. (Proposta D, p. 128)

Nos PCN, encontra-se também a indicação do avanço na complexidade dos conhecimentos e capacidades de base científica a serem desenvolvidos ao longo do ensino fundamental:

Nos primeiros ciclos, por meio de diferentes atividades, os estudantes conhecem fenômenos, processos, explicações e nomes, debatendo diversos problemas e organizando várias relações. É uma aprendizagem muitas vezes lúdica, *marcada pela interação direta com os fenômenos, os fatos e as coisas*. Poderão também construir noções científicas com uma menor complexidade e abrangência, ampliando suas primeiras explicações, conforme seu desenvolvimento permite. Nos ciclos finais, conforme as aquisições anteriores, os estudantes poderão *trabalhar e sistematizar ideias científicas mais estruturadas*. (Brasil, 1997a, p. 29, grifos nossos)

Quando se trata de especificar o nível de complexidade a ser atingido na abordagem dos conceitos na disciplina de ciências naturais, a proposta E especifica:

Na 5ª série/6º ano e na 6ª série/7º ano, *a ênfase deve recair na realidade imediata do aluno*, em suas vivências e percepções pessoais. Na 7ª série/8º ano e na 8ª série/9º ano, a ênfase se desloca para *temáticas mais abrangentes e suas interpretações*. (Proposta E, p. 27)

E aponta o que considera ser possível aos alunos quando chegam ao final do ensino fundamental:

Ao fim do ensino fundamental, já é possível *identificar e qualificar as inúmeras tecnologias* presentes na produção industrial e energética, agropecuária e extrativa, nas comunicações, no processamento de informações, nos serviços de saúde, nos bens de consumo, no monitoramento ambiental etc., *praticamente em todos os setores da vida em sociedade, dando-se o mesmo foco às questões globais*, como a dos combustíveis fósseis e dos renováveis, a defesa da biodiversidade ou o comprometimento dos mananciais de água. (*idem, ibidem*, grifos nossos)

Mais uma vez, fica clara a vinculação assumida na proposta E entre o conhecimento adquirido e as questões práticas mais ligadas à concretude da vida na sociedade atual.

Já a proposta D aponta, em relação à complexidade a ser atingida na abordagem dos conteúdos de ciências naturais, que na passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II:

As séries seguintes [ao ensino fundamental I] são *continuidade de um processo de apropriação e interpretação de conhecimentos ensinados*, e não um momento inicial

de formação escolar desvinculada da história educativa anterior do aluno. (Proposta D, p. 128, grifos nossos)

Em outras palavras, a proposta D afirma que o conhecimento deve seguir uma marcha de aprofundamento progressivo, mais linear, que toma por base o que se iniciou no primeiro ciclo da escolarização básica. Recusa, portanto, a definição estrita de um ponto de partida para o ensino fundamental II, diante do reconhecimento de que esse ponto deve ser definido de acordo com o processo desenvolvido anteriormente, nas condições específicas da escola e do grupo de alunos e professores.

## ARTE

Ao justificar a inclusão da disciplina arte no currículo do ensino fundamental, os PCN assumem a seguinte perspectiva:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a *dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida*. (Brasil, 1997b, p. 19, grifo nosso)

Também destacam:

a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela *situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico*, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram *formas de tornar presente o inexistente*. (*idem*, p. 35, grifos nossos)

Por sua vez, a proposta E destaca o aflorar do sensível propiciada pelo contato com a linguagem da arte:

*o estudo da linguagem da Arte nos faz parceiros estéticos* quando interpretamos e criamos significação para uma obra que olhamos e que nos olha, *despertando reações, abrindo espaços em nossa percepção, tocando nossa sensibilidade por meio de seus signos artísticos*. (Proposta E, p. 193, grifos nossos)

Já a proposta D, além da ênfase na dimensão individual da experiência estética, destaca a relevância do acesso aos bens culturais, com a apropriação de seus significados:

o objeto artístico é portador de índice que propicia um *encontro ativo entre o espectador e a obra (visual, cênica e musical)*; que o fruidor do objeto artístico, ao viver a experiência estética, vive também um processo de criação; que esse momento da experiência estética é absolutamente individual, mesmo quando vivido no coletivo, pois o modo de fruição é particular. Vive-se uma *experiência intranferível*, entretanto, ao vivê-la, tem-se a possibilidade de *acesso aos bens culturais produzidos pelas diversas culturas, apreendendo os seus significados*. (Proposta D, p. 194, grifos nossos)

No que se refere aos temas a serem abordados no ensino fundamental, os PCN indicam:

No transcorrer do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram *competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*, diante da sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico. (Brasil, 1997b, p. 47)

A proposta E destaca o que denomina de “territórios da arte e cultura” e indica pontos que podem ajudar a mapear esses territórios, enfatizando o necessário “trânsito entre os saberes”:

um pensamento curricular em Arte pode se mover em diferentes territórios da arte e cultura, mapeados como: *linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais*. A composição desses territórios oferece diferentes direções para estudo, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos. (Proposta E, p. 191, grifo nosso)

A proposta D (p. 194, grifos nossos), por sua vez, identifica três áreas do conhecimento que devem ser acessadas para a compreensão do objeto artístico: “um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: *a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica)*”.

Com relação à complexidade a ser atingida na abordagem dos conteúdos de arte, os PCN indicam, para o ensino fundamental:

Nos primeiro e segundo ciclos [do ensino fundamental], o aluno podia *tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história*. Agora [no ensino fundamental II], o aluno estabelece *conexões com mais clareza entre os trabalhos escolares e a cultura extraescolar, que envolve os objetos de estudo*, tanto no âmbito de sua comunidade como no da produção nacional e internacional à qual tiver acesso. (Brasil, 1997b, p. 61, grifos nossos)

Nesse sentido, a proposta E aponta para a seguinte abordagem dos “territórios da arte e cultura” ao longo do ensino fundamental:

Dentre os territórios percorridos, destacam-se os de Linguagens Artísticas, Forma-Conteúdo e Materialidade com mais ênfase. Processos de Criação aparecem nos últimos anos do Ciclo II, assim como os territórios de Patrimônio Cultural e Mediação Cultural. Saberes Estéticos e Culturais apoiam a sistematização do que foi estudado. (Proposta E, p. 186)

Já a Proposta D (p. 205, grifos nossos) indica:

É fundamental, nesta fase escolar, *buscar e saber organizar informações sobre as artes [...], reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias*. Assim, é importante a *ampliação das leituras estéticas nas diferentes linguagens para que o aluno possa melhor compreender o seu tempo, a sua história e a sua cultura*. (Proposta D, p. 205, grifos nossos)

Diante do exposto, pode-se identificar que, com relação à disciplina de arte, não se evidenciam grandes diferenças tanto no que se refere à justificativa para a sua inclusão no currículo do ensino fundamental quanto no que diz respeito aos temas apontados como relevantes. Assim, a ênfase das propostas está no potencial que a produção, a fruição e a compreensão dos significados das obras artísticas poderiam representar para a formação das novas gerações como elemento humanizador; embora também se possa reconhecer nesses documentos a opção por não apresentar orientações para o ensino.

Mais uma vez a proposta D parece estar mais afinada com o que indicam os PCN, ao ressaltar que o desenvolvimento das possibilidades de leituras estéticas em diferentes linguagens representa um potencial para a compreensão da sociedade em que se vive hoje, da sua história e da sua cultura, apontando com mais clareza para o poder de compreensão de mundo que a arte pode assumir no processo de escolarização. Já a proposta E assume um discurso mais genérico ao ressaltar o impacto que a arte produz sobre os indivíduos, sem enfatizar o que isso pode representar para a ampliação da leitura de mundo por parte das crianças e jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo são assumidas algumas premissas que devem ser destacadas a fim de encaminhar as considerações acerca da análise realizada. Para começar, afirma-se a posição aqui assumida no que se refere à função da escola: possibilitar a todos os estudantes o desenvolvimento de recursos – cognitivos, conceituais e procedimentais – para compreender o mundo de um ponto de vista diferente daquele que sua experiência não escolar lhes permite. Trata-se de uma perspectiva diferente quando se compara com a compreensão possibilitada pelos recursos desenvolvidos na relação que mantém com a experiência imediata do dia a dia. Daí a importância atribuída aos documentos curriculares como referência – não como determinação – para guiar o processo de constituição do currículo.

Essa primeira afirmação leva a uma segunda, igualmente importante: a de que há um conhecimento que pode ser considerado melhor para ser focalizado na escola. Em outras palavras, as escolas devem ir além do conhecimento do dia a dia se querem ampliar a compreensão de mundo por parte dos estudantes. Isso implica que se estabeleça a distinção entre o conhecimento do dia a dia e o conhecimento escolar.

Ainda no sentido de apresentar as premissas assumidas neste artigo, entende-se que a fonte e o ponto de partida para esse melhor conhecimento a ser ensinado nas escolas é o conteúdo das disciplinas acadêmicas, devido ao seu modo de produção no interior de comunidades que trabalham com regras específicas para a sua produção, legitimação e distribuição na sociedade. Esses saberes escolares representam o

conhecimento reconhecido por tal comunidade como o que constitui os melhores recursos para compreender os fenômenos e as respostas que lhes damos, assim como para pensar em outras possibilidades de entendê-los e de lidar com eles.

Ainda assim, esse reconhecimento não significa que se tome esse conteúdo como algo fixo, concluso, indiscutível – trata-se de uma seleção de conhecimentos legitimados sempre sujeita a revisões, uma vez que a produção e legitimação do conhecimento é contínua, complexa e envolve disputas entre múltiplos interesses compreensíveis à luz das condições do contexto sócio-histórico no qual esse processo se desenvolve.

Uma vez que se está lidando com o conceito de conhecimento poderoso, como definido anteriormente, a ideia neste artigo foi explorar a noção de que tanto as ciências naturais quanto a arte representam diferentes formas de poder ligadas ao acesso a diferentes discursos e estruturas de conhecimento – segundo a distinção desenvolvida por Bernstein, entre discurso horizontal e vertical.<sup>2</sup> Nesse sentido, Young (2013) argumenta que diferentes formas de conhecimento especializado estão ligadas diferentemente ao contexto material e são construídas no interior de comunidades que julgam de maneiras distintas a objetividade do conhecimento produzido por seus membros. Assim, mesmo que possa ser mais fácil compreender a forma pela qual as ciências atendem a essas características do conhecimento especializado – por sua estrutura específica –, Young (*idem*) também afirma o poder relacionado às artes, à literatura, à música, às ciências sociais, à história etc. no currículo escolar.

Também é relevante ressaltar neste ponto do presente artigo que os documentos curriculares oficiais não podem ser considerados a única expressão do currículo. Eles representam o currículo proposto, um elemento do processo que se inicia no contexto governamental e é desenvolvido nas salas de aula, passando por uma série de transformações de acordo com diferentes objetivos e interesses dos envolvidos em suas distintas dimensões. Em outras palavras, os documentos curriculares podem ser considerados o resultado das transformações do conhecimento especializado em um novo texto que visa à organização do trabalho das escolas e dos professores. Esses documentos constituem, portanto, uma referência para a constituição do conhecimento real – daí a importância conferida às propostas curriculares neste artigo.

Nesses documentos, uma relação específica é construída entre os conteúdos selecionados e outras demandas relacionadas à formação escolar de crianças e jovens. Mesmo não ignorando os embates devidos aos interesses diversos que estão na base de todo o processo que constitui o currículo – desde aqueles de ordem epistemológica, oriundos das disputas nos campos disciplinares até os que se expressam na esfera das

---

2 O discurso horizontal é desenvolvido em contextos específicos nos quais ele encontra seu significado em uma relação direta. O discurso vertical é uma forma de discurso cuja estrutura é coerente, explícita; ele é sistematicamente organizado e está indiretamente ligado à base material. Este último pode assumir dois tipos de estrutura: hierárquica, como nas ciências naturais, ou horizontal, como nas ciências sociais, por exemplo. Ver a apresentação do conceito em Bernstein (2000).

decisões centrais e das decisões no nível da escola e das salas de aula –, este artigo focaliza a relação estabelecida nos documentos curriculares com o conhecimento especializado que embasa as disciplinas escolares.

Claro que a ideia defendida aqui – a defesa do acesso ao conhecimento poderoso como meio de possibilitar que os estudantes possam ir além dos limites da experiência imediata na compreensão dos fenômenos – não depende apenas de afirmações presentes em documentos curriculares oficiais. Mas o que se está afirmando é que essa primeira etapa do processo de transformação do conhecimento a ser transmitido nas escolas pode – ou não – potencializar o desenvolvimento de um currículo baseado no processo vivo de conhecimento, por meio da seleção, da sequência e do compassamento propostos para o currículo escolar.<sup>3</sup> Ao se falar em “processo vivo de conhecimento”, portanto, pretende-se que fique claro que não se está desprezando o fato de que o acesso ao conhecimento poderoso depende das relações estabelecidas no âmbito da escola, entre o conhecimento que os alunos já possuem e o conhecimento sistematizado, oriundo das disciplinas acadêmicas.

O currículo proposto deve focalizar o que precisa ser ensinado e aprendido na formação dos estudantes, de acordo com um plano nacional, sempre compreensível à luz do contexto sócio-histórico no qual se desenvolveu. Nesse sentido, pensando em uma definição central de currículo, é interessante destacar que, para Young (2013, 110), essa definição deveria expressar-se em amplas orientações que respeitem a especificidade de cada escola no desenvolvimento do seu currículo:

Um currículo nacional deve limitar-se aos conceitos-chave das disciplinas centrais, a serem designados em colaboração com especialistas dos campos acadêmicos. Esse limite no currículo nacional garante autonomia para as escolas individuais e para os professores especialistas das matérias e leva em conta as escolas com diferentes recursos culturais e de outras naturezas, diferentes histórias e em diferentes contextos (por exemplo, escolas em cidades e em áreas rurais). Ao mesmo tempo, isso assegura uma base comum de conhecimento para todos os estudantes quando alguns mudam de uma escola para outra.

Em outras palavras, mesmo afirmando o que deve ser ensinado, um currículo nacional não deve ser exaustivamente detalhado, uma vez que o currículo escolar tem também objetivos mais amplos – não se relaciona apenas ao conhecimento especializado. Assim, o currículo definido em documentos oficiais deve focalizar apenas os conceitos-chave de cada matéria, em uma sequência e compassamento discutido com o suporte de especialistas dos campos disciplinares. Isso é diferente da definição sobre como os professores devem ensinar no desenvolvimento de seu trabalho – o que muitas vezes assume grande centralidade em propostas curriculares. Essa deve ser uma preocupação para o que Young (*idem*) denomina de pedagogia – ideia que, na língua portuguesa, seria melhor traduzida pelo termo didática, pois

3 Para maiores informações sobre seleção, sequência e compassamento – características pedagógicas definidas por Basil Bernstein ao tratar do conceito de discurso pedagógico –, ver Bernstein (1996).

inclui as transformações e arranjos que visam organizar o ensino, as situações de aprendizagem e o acompanhamento dos alunos. Para o autor,

refere-se ao que os professores fazem e ao que desenvolvem com os alunos; entretanto ensinar não é apenas uma atividade prática. [...] Ensinar depende tanto do conhecimento que os professores têm do material que lecionam, o conhecimento que têm sobre seus alunos e sobre como ensinar – e o conhecimento que os informa sobre o que eles solicitam de seus alunos. Em contraste, embora o currículo se refira ao que os estudantes têm o direito de saber, isso não inclui as experiências dos alunos. Essas experiências são recursos de aprendizagem cruciais tanto para os estudantes quanto para os professores; entretanto eles variam amplamente, e, além disso, os estudantes não vão para a escola para aprender o que já sabem pela sua experiência. (*idem*, p. 111)

Entretanto, é interessante destacar que Young não vê essa distinção como algo que se aplica ao desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Nesse âmbito, currículo e didática estão absolutamente imbricados. Trata-se de uma distinção a ser considerada no plano da concepção de propostas curriculares, a fim de garantir o aprofundamento necessário na discussão sobre o que deve ser ensinado nas escolas.

Uma das críticas que a defesa de um currículo baseado em conhecimento recebe é a que se refere à dificuldade que isso representaria para os alunos, especialmente para os de famílias menos favorecidas. Em resposta, é frequente a afirmação de que devem ser desenvolvidos programas que focalizem os interesses mais imediatos dos alunos ou que se mostrem mais capazes de facilitar suas trajetórias escolares. Sobre esses programas, Young (*idem*, p. 112) afirma:

enquanto os programas mais centrados nos interesses imediatos dos estudantes podem fazê-los mais felizes na escola, ao mesmo tempo negam o acesso ao conhecimento de que necessitam para progredir nos estudos ou para ter chances razoáveis de empregabilidade. [...] O que esses programas fazem é mascarar o problema do fracasso escolar e limitar as probabilidades de que seja abordado em suas origens, que se localizam essencialmente não nas escolas, mas nas desigualdades sociais mais amplas. [...] isso nos leva para além do currículo, para questões políticas.

Essa é uma posição interessante a ser tomada como hipótese e focalizada em pesquisas sobre currículo. Ao se aceitar a defesa de programas especialmente concebidos para grupos de estudantes menos favorecidos, pode-se estar optando pela restrição do acesso desses sujeitos ao conhecimento poderoso, ao mesmo tempo em que se estaria contribuindo para disfarçar as desigualdades sociais que estão na origem de suas dificuldades e perdendo de vista o que aqui se defende como função específica da escola. Ao se pensar na produção de propostas curriculares, parece bastante apropriado o aprofundamento do debate sobre as questões relacionadas ao conhecimento que deve compor o currículo se se pretende fomentar o acesso ao conhecimento poderoso para todos os estudantes.

Para a análise empreendida neste artigo, optou-se pela focalização de duas disciplinas de natureza distinta, a fim de identificar o que se está definindo como conhecimento relevante para ser abordado no processo de escolarização no ensino fundamental. Feita a apresentação do que se define em três documentos específicos e retomando a definição de conhecimento poderoso, apresentada anteriormente, cumpre ressaltar que a diferenciação entre o que estabelecem essas seleções de conhecimento é mais facilmente percebida no que se refere à disciplina de ciências naturais do que à de arte.

Young e Muller (2013) enfrentam a discussão sobre o conhecimento poderoso propondo a apresentação do que denominam de seus diferentes poderes. Nessa perspectiva, diferentes áreas do conhecimento confeririam poderes diferenciados para os estudantes. Os autores afirmam, em relação às ciências “duras” e às ciências sociais, por exemplo, que:

[Os conteúdos das ciências “duras”] são “poderosos” porque oferecem previsões e explicações para além do que é possível para aqueles que têm acesso apenas à forma de pensamento do dia a dia. As ciências sociais trazem alguns desses aspectos: proveem generalizações que estão ligadas, às vezes apenas fracamente, com os contextos específicos; geram fatos assentados nos métodos relativamente objetivos de suas comunidades de pares. Seus achados vêm a ser uma fonte para debates sobre políticas alternativas, e elas contribuem em alguns casos para as reflexões de uma sociedade sobre si mesma. (*idem*, p. 245)

Quando procuram evidenciar o poder relacionado ao acesso ao conhecimento artístico, ressaltam a existência de uma:

outra dimensão de “poder”, por exemplo o poder de imaginar alternativas morais e estéticas, que não representam generalizações no sentido que vimos discutindo, mas que podem ser universais no sentido de conectar as pessoas à humanidade mais ampla. Há toda razão para acessar esses poderes, expressos nas formas literárias, visuais, musicais ou cinestésicas, o que deve ser inclusive um direito para todos. Eles são especializados e separados das experiências diárias; são localizados em comunidades de especialistas que definem seus conceitos, regras e práticas, e as fronteiras que os distinguem, definem seus objetivos e proveem restrições que podem ser fonte de inovação e criatividade. (*idem, ibidem*)

Tratando especificamente da distinção entre as disciplinas ligadas às ciências e às artes, concluem que a distinção se dá porque:

enquanto as ciências falam do particular para o geral, as artes falam do universal para o particular e podem capacitar as pessoas para se sentirem parte da humanidade. É a essa liberdade que Bernstein (2000) está se referindo quando argumenta que as disciplinas são fontes para “pensar o impensável” e o “ainda não pensado”. (*idem*, p. 246)

É relativamente fácil identificar a ligação das ciências com a base material e com o contexto mais imediato no qual se desenvolve a prática social. Daí, talvez, o embate mais acirrado na escolha do conteúdo da disciplina, bem como com a justificativa para a sua inclusão no currículo.

A seleção do conteúdo das disciplinas – de ciências naturais e de arte, como de qualquer outra – escolhido para compor o currículo pode estar mais diretamente ligada a uma perspectiva instrumental, que reforça a aplicabilidade imediata do conhecimento e restringe a compreensão de mundo àquilo que se mostra necessário para aceitar a ordem social vigente, quanto pode visar à compreensão do que está dado e desejar o vislumbre de possibilidades de se pensar numa outra ordem social. Diferentes processos de recontextualização, a partir das definições centrais, em diversos níveis e por meio da ação de múltiplos agentes, resultarão em currículos reais mais ou menos favorecedores do acesso ao conhecimento poderoso em suas diferentes facetas.

A análise aqui empreendida evidencia que, no Brasil, a disputa em torno dessas definições parece acirrar-se mais quando se trata de uma disciplina que lida com saberes que tendem a ser socialmente reconhecidos como relevantes, como é o caso do conhecimento científico, do que quando se trata de pensar no potencial formativo das artes. Até porque, por meio de muitos mecanismos, o poder conferido pelo conhecimento das artes na formação das novas gerações acaba sendo neutralizado no currículo real. São exemplos desses mecanismos: a restrição da carga horária destinada ao ensino das artes nas escolas, a insuficiência e/ou inadequação dos materiais e dos espaços para essa abordagem, a desvalorização desse campo de conhecimento em outras instâncias sociais e na própria escola, a fragilidade em relação à formação de professores para lidar com essa área de conhecimentos na escola.

Cumpre destacar que esse quadro pode ser identificado nas origens da disciplina arte – elemento curricular denominado educação artística, na Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/1971 –, como se pode constatar no parecer n. 540, de 1977, que focaliza o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da referida lei. Ela tornou obrigatória a inclusão de educação artística – bem como de educação moral e cívica, programas de saúde e ensino religioso, esta última de matrícula facultativa – nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Assim, no parecer a preocupação com a falta de clareza sobre a importância formativa desses elementos e com as condições reais para o seu ensino nas escolas assim se expressa:

Ao enumerá-los no Art. 7º, [a lei n. 5.692/1971] não os encara como “matérias” na nova acepção do termo, nem como “disciplinas”, na linguagem tradicional, mas como “uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum”. Esta não tem sido, todavia, a compreensão da maioria das escolas pelo que se pode depreender da quase generalidade dos planos curriculares. Preocupadas com o cumprimento formal dos dispositivos legais, nossas escolas vêm consignando em seus planos a presença destes elementos, aos quais atribuem, via de regra, cargas horárias semanais que deixam claro a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelam ao mais arguto a

inviabilidade de serem alcançados, por tais meios, os objetivos que se desejam. (Brasil, 1977, p. 24)

Voltando a atenção aos documentos atuais, não parece haver muita disputa em torno de interesses a serem expressos na definição da dimensão prescrita do currículo da disciplina arte, talvez porque o seu potencial para conferir poder de compreensão do mundo e das práticas sociais é mantido em níveis muito inferiores do que se poderia desejar por meio desses muitos mecanismos mencionados anteriormente. Nesse sentido, finaliza-se esta análise com Young e Muller (2013, p. 246), que, citando Charles Rosen, concluem:

O que distingue as artes de qualquer outra forma de “conhecimento poderoso” é que, embora tenham suas convenções, elas são explicitamente liberadas para violá-las, “para entreter, surpreender, chocar, ser original”. Isso ele diz que é sua subversividade inerente e o porquê dos regimes políticos, especialmente os ditatoriais, tentarem periodicamente reprimi-las.

É possível que, mesmo com as assessorias de pesquisadores, professores universitários e outros profissionais – o que é uma realidade no processo de elaboração de propostas curriculares por estados e municípios (Brasil, 2010) –, pela própria forma como se vem lidando com o conhecimento das artes na sociedade como um todo e, de forma particular, na escola, ainda não estejamos reconhecendo seu potencial para ampliar a possibilidade de compreensão do mundo em que se vive e a história que nos trouxe até a sua configuração atual e, ainda menos, para ousar pensá-lo em outras bases.

## REFERÊNCIAS

- BECK, J. Reinstating knowledge: diagnosis and prescriptions for England curriculum ills. *International Studies in Sociology of Education*, London: Routledge, v. 22, n. 1, p. 1-18, 2012.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Theory, research, critique. Revised edition. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 540, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da lei n. 5.692/71. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 195, fev. 1977. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/artigo\\_013.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_013.html)>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio*. 2010. 448p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936)>. Acesso em: 30 jun. 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: \_\_\_\_\_.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOORE, R. Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, London: Routledge, p. 1-21, 2012.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, London: Routledge, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.

\_\_\_\_\_.; MULLER, J. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, London: Wiley OnLine Library, v. 1, n. 3, p. 229-250, October 2013.

## SOBRE A AUTORA

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade de São Paulo (USP).

*E-mail:* claudiavalentina@usp.br

*Recebido em julho de 2014  
Aprovado em abril de 2015*