



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 1, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 1

Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional

Temas Transversais, Um Assunto Contemporâneo?

Temas Transversales, ¿Un Tema Contemporáneo?

Gabriela Rodrigues Botelho

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.01.08>

Recebido em: 25/07/2021

Aprovado em: 31/07/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Temas Transversais, Um Assunto Contemporâneo?

Temas Transversales, ¿Un Tema Contemporáneo?

RESUMO

O uso de temas transversais para vincular os conteúdos escolares à assuntos do cotidiano vem se mantendo ao longo das mudanças normativas da educação brasileira. Sabendo que cada novo documento comporta perspectivas próprias e interesses historicamente localizados (SACRISTÁN, 2010), o objetivo deste artigo é fazer uma análise comparativa sobre como são definidos tais temas e a transversalidade nos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais (PCN, 1997), Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Fundamentamos a análise em autores do campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011; BORGES, 2011; MOREIRA; CANDAU, 2007) e autoras que investigaram os temas transversais nos documentos brasileiros (CORCETTI; TREVISOL, 2004; JACOMELI, 2004). Para tanto, seguimos uma abordagem qualitativa de cunho documental (GIL, 2002). Os resultados indicam que a definição dos temas varia entre uma prescrição detalhada nos PCNs (1997) apresentando cinco temas; a diluição de temáticas em diferentes etapas e contextos das DCNEB (2013); e uma abordagem pulverizada na BNCC (2017) que propõe seis temas, subtemas e orientações de ordem didático-pedagógica. Já a noção de transversalidade não sofreu alterações.

Palavras-chave: Currículo. Documentos oficiais da educação. Transversalidade..

RESUMEN



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



La utilización de temas transversales para relacionar los contenidos escolares a los temas del cotidiano se ha mantenido a lo largo de los cambios normativos de la educación brasileña. Sabemos que cada nuevo documento tiene sus propias perspectivas e intereses históricamente ubicados (SACRISTÁN, 2010), por eso, el objetivo de este artículo es realizar un análisis comparativo sobre cómo son definidos los temas y la transversalidad en los siguientes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais (PCN, 1997), Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) y Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Basamos el análisis en autores del campo curricular (LOPES; MACEDO, 2011; BORGES, 2011; MOREIRA; CANDAU, 2007) y autoras que investigaron los temas transversales en los documentos brasileños (CORCETTI; TREVISOL, 2004; JACOMELI, 2004). Para ello, seguimos un enfoque documental cualitativo (GIL, 2002). Los resultados indican que la definición de los temas varía entre una prescripción detallada en los PCNs (1997) que presenta cinco temas; la dilución de temas en diferentes etapas y contextos de las DCNEB (2013); y un enfoque pulverizado en la BNCC (2017) que propone seis temas, subtemas y lineamientos de orden didáctico-pedagógico. La definición de transversalidad no ha cambiado.

Palabras claves: Currículo. Documentos oficiales de la educación. Transversalidad.

INTRODUÇÃO

Introdução

As definições de currículo abrangem aspectos que se referem ao sistema educativo, à comunidade escolar e às ações em sala de aula. Em todos os casos envolve a limitação de disciplinas, conteúdos, estratégias para alcançar resultados a curto, médio e longo prazo; implica a noção de organização do ambiente educativo e da transmissão do conhecimento; escolhas epistemológicas que delimitam as fronteiras das disciplinas, bem como a seleção de saberes. A constituição de um currículo considera, ainda, aspectos sociológicos do campo pedagógico e da formação cultural de uma sociedade, o que leva à definição de artefato cultural, ou seja, abrange as práticas explícitas, ocultas e até mesmo, o que poderia ser considerado como extracurricular. A amplitude de definições leva os especialistas a entenderem o currículo de forma abrangente sendo uma seleção da cultura da qual faz parte (LOPES; MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 2010).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Neste artigo, temos como foco os aspectos organizativos do conhecimento, no que se refere à sistematização de disciplinas ou conteúdos integrados no currículo. Para tanto, buscamos identificar como os temas transversais são abordados nos principais documentos oficiais das últimas reformas educacionais entre os anos 1997 e 2017. De acordo com os documentos analisados a organização do currículo por disciplinas levou à fragmentação do conhecimento, surgindo a necessidade de pensar formas de integrá-los novamente. A transversalidade na tratativa de temas específicos cumpriria esse papel. Contudo, as mudanças implicam perspectivas diferentes sobre o escopo das disciplinas e as possibilidades de abrangência dos temas.

Assim, esta análise se justifica por serem os temas transversais um tópico que causa dúvidas em relação a outras abordagens sugeridas pelos documentos como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade (BRASIL, 1997; BRASIL, 2013; BRASIL, 2019), além de serem menos discutidos nos debates do currículo, uma vez que devem ser diluídos nas disciplinas e propostas pedagógicas, sendo em alguns casos tratados como menos importante (LOPES, 1999; CORCETTI; TREVISOL, 2004; BORGES, 2011).

Dessa maneira, buscamos responder as seguintes questões de pesquisa: quais são os temas defendidos pelos documentos? Como o conceito transversal é definido? Quais são as nuances entre as perspectivas apresentadas em cada documento? Entendemos que assim seja possível compreender o papel dos temas transversais no currículo da educação, bem como algumas das implicações para sua efetivação na prática de ensino.

Em função disso, ao longo do primeiro tópico, discorreremos sobre a concepção de disciplinas e temas transversais. Situamos a discussão na necessidade de integração entre componentes curriculares e a realidade dos alunos para alcançar uma aprendizagem significativa. Tomamos como foco um dos escopos do currículo, no que se refere à parte organizativa dos conhecimentos (LOPES; MACEDO, 2011). Entendemos, portanto, que toda organização curricular implica uma construção cultural (MOREIRA; CANDAU, 2007), das quais os temas transversais são um reflexo.

No tópico seguinte, apresentamos as análises relacionando a abordagem dos temas transversais com o contexto de produção dos documentos e seus objetivos gerais. Compreendemos que um currículo comporta várias etapas de elaboração e execução, sendo esta análise centrada na etapa do currículo prescritivo, o que se configura como direcionamentos que devem ser acatados pelas instituições escolares e professores, mas que, certamente, serão adaptados por esses profissionais ao colocarem essas prescrições em prática (SACRISTÁN, 2017).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Na sequência do terceiro tópico, discutimos as informações encontradas na análise dos documentos considerando as contradições que a proposta da transversalidade apresenta, bem como as mudanças nas escolhas dos temas a serem trabalhados na escola. Problematicamos o fato de a transversalidade se sustentar na manutenção das hierarquias disciplinares e nos temas escolhidos à revelia da comunidade escolar e dos alunos, sendo definidos previamente a partir de interesses globais (MACEDO, 1999; JACOMELI, 2004). No tópico final, retomamos as perguntas de pesquisa e objetivo para exibir as conclusões.

Entre Disciplinas e a Transversalidade

Ao fazer uma revisão sinóptica sobre os estudos no campo do currículo, Lopes e Macedo (2011) explicam que a organização curricular por disciplinas facilita o controle sobre o espaço escolar e o desenvolvimento pedagógico, colaborando para essa ser a principal forma de organização estabelecida. Já a delimitação das disciplinas deriva das disciplinas acadêmicas, podendo ser forjadas de pelo menos três maneiras: com foco nos conhecimentos acadêmicos; relacionando as disciplinas acadêmicas ao meio social; ou partindo das disciplinas acadêmicas para criar novas disciplinas escolares sem submetê-las a uma hierarquização. A escolha do enfoque depende de como os responsáveis pelo currículo entendem o conhecimento, como áreas hierarquizadas ou complementária umas às outras (LOPES; MACEDO, 2011).

De modo geral, a introdução de uma disciplina no currículo está vinculada a tradições acadêmicas, no que se refere à formação universitária e profissional, de modo a desenvolver o pensamento conceitual de cada disciplina; também se vincula a tradições utilitárias, destinadas a desenvolver habilidades práticas com fins profissionalizantes; e a tradições pedagógicas, que se relacionam aos processos de aprendizagem. Porém, segundo Lopes e Macedo (2011), a tradição acadêmica é determinante para a manutenção das disciplinas no currículo, isso ocorre, porque são de interesse das elites sociais, que acabam tendo maior influência nas decisões sobre o currículo. Diante desse cenário, prevalece a organização das disciplinas escolares centradas nas disciplinas acadêmicas, em detrimento das disciplinas escolares com foco no meio social ou que problematizam as hierarquias do saber.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Em todos os casos as disciplinas são amalgamas culturais que traduzem os conhecimentos acadêmicos ao contexto escolar adequando-os às finalidades sociais da educação em momentos históricos específicos, ou seja, não são tão fixas quanto parecem (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, o primeiro indício de alteração é o surgimento de novos campos de estudos considerados úteis para o desenvolvimento dos alunos/as (LOPES; MACEDO, 2011). Contudo, observamos que mudanças drásticas, levando a substituir disciplinas, sua abordagem ou função, não são comuns no campo do currículo. Mais recorrente são reformas que alteram a abrangência ou delimitação das disciplinas como ocorre nos debates sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou transversalidade, com foco na pertinência social de se lidar com determinados assuntos e com a integração disciplinar para melhorar a aprendizagem.

Ainda que a organização curricular por disciplinas tenha predominância ao longo dos estudos do currículo, as problematizações sobre a necessidade de integrar as disciplinas também são frequentes. Propostas como as mencionadas anteriormente buscam suprir a distância que o foco no desenvolvimento conceitual das disciplinas acadêmicas causa e que, muitas vezes, impede a conversão desses conhecimentos em aplicações práticas na vida cotidiana, prejudicando a aprendizagem e o desempenho escolar.

Nesse sentido, Saviane (2016) parte do princípio de que nas sociedades ocidentais a escolarização e o trabalho se tornaram eixos preponderantes para a formação humana e, portanto podem ser relacionados de modo educativo adequando o ensino científico às fases de desenvolvimento dos estudantes e associando teoria e prática ao mesmo tempo. Assim, seria possível estabelecer um currículo que contemple a formação intelectual, prática e para cidadania.

O autor defende que nas etapas iniciais de ensino a relação pedagógica entre o meio social do trabalho e os conteúdos escolares deve ser indireta, ou seja, a apropriação dos conhecimentos nas atividades pedagógicas não precisa mencionar o mundo do trabalho. Já nas etapas posteriores e principalmente no ensino médio essa relação deve ser explícita, resgatando os princípios gerais e básicos do conhecimento para contribuir com o processo de trabalho na sociedade (SAVIANE, 2016). Nesse caso, a preocupação do autor se concentra no desenvolvimento do conhecimento teórico e prático que pode levar a uma aproximação entre estudantes e seu meio social através da ideia de trabalho enquanto princípio pedagógico, independente da organização curricular.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Dentre as alternativas de aproximação do meio escolar aos interesses dos alunos e ao cotidiano social, Lopes e Macedo (2011) destacam a proposta de Paulo Freire na vertente crítica dos estudos do currículo, ao pensar a educação com base em temas geradores, significativos para os estudantes, adquirindo um caráter político, assim:

Na medida em que a realidade tende a ser conhecida como se fosse formada por partes que não se conectam, alcançar um conhecimento crítico dessa mesma realidade requer a possibilidade de articular essas partes na análise de um tema significativo na existência das pessoas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 85).

Segundo as autoras, essa perspectiva de construção do conhecimento parte da educação popular que não visa assimilar os estudantes à sociedade dominante, com foco no mundo do trabalho, mas possibilitar acesso à conhecimentos que sustentem a vida coletiva e a busca por direitos. Os temas surgem dos próprios estudantes, do meio em que vivem e por isso agregam sentidos pertinentes para este contexto real, fazendo uma ponte com os conteúdos acadêmicos e podendo dialogar com outros contextos sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

Outra forma de inserir temas que aproximam o ambiente escolar aos alunos é a partir da transversalidade. Nessa perspectiva, evita-se a criação de novas disciplinas, ao mesmo tempo que se cumpre o objetivo de refletir sobre conflitos do cotidiano e alternativas para uma realidade melhor, estabelecendo relação entre os conhecimentos e a gestão dessas situações. Segundo Lopes e Macedo (2011), os temas transversais obtiveram aceitação ao serem incorporados em currículos de diferentes países por volta dos anos 1990, essa incorporação poderia ocorrer de forma diluída, sem distinções entre o eixo estruturante do currículo e os temas transversais; a partir de projetos pontuais sem a intensão de superar as disciplinas; ou a partir de ações que englobassem os temas em uma ou mais disciplinas. Como vemos em Lopes e Macedo (2011, p. 128):



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A pretensão é que, por meio dos temas transversais, sejam alcançadas as finalidades não alcançadas pelas disciplinas escolares, uma vez que estas são consideradas como tendendo a se afastar do cotidiano do aluno e de seus interesses em virtude de se aproximarem de enfoques acadêmicos. Essas finalidades pretendidas são vinculadas às problemáticas das sociedades contemporâneas: formar para a Paz, para a defesa da igualdade de direitos, respeito às diferenças, autoconsciência, preservação do meio ambiente.

Destarte, os temas são previamente estabelecidos no currículo e sua abordagem adaptada a cada contexto e nível de ensino, sendo vistos como um complemento, um elo entre as disciplinas tradicionais e o ambiente social. De acordo com as autoras, essa proposta configura um paradoxo, pois embora os temas transversais sejam vistos como imprescindíveis, sua articulação com os conteúdos do currículo é tangenciada, criando uma hierarquia entre os dois eixos que não colabora para inserir perspectivas críticas na prática pedagógica com os temas (LOPES; MACEDO, 2011).

Essa interpretação é evidenciada na implementação dos temas transversais no Brasil, uma alteração curricular que segundo Corcetti e Trevisol (2004) gerou dúvidas, críticas e em um primeiro momento baixa adesão. Fatores como pouca formação para o trabalho com os temas e para o entendimento de transversalidade por parte dos profissionais da educação (BORGES, 2011), além do caráter complementar da proposta, retardou a preocupação em articular os temas às disciplinas ou projetos pedagógicos (CORCETTI; TREVISOL, 2004).

Além disso, para autoras como Jacomeli (2004), houve uma correlação entre o controle curricular e social através da abordagem dos temas selecionados, principalmente a pluralidade cultural, que foi tratada no documento como uma forma de contenção de conflitos, reconhecendo as diferenças sociais sob o viés da diversidade e tolerância, em caráter assimilacionista. De acordo com a autora, as leituras críticas do documento apontaram uma acomodação das culturas dominantes justificadas pela necessidade de educação para o mundo globalizado. Essa postura focou a diversidade como algo alheio às culturas dominantes, mantendo a separação entre o que é considerado diferente e o que é considerado comum (JACOMELI, 2004).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Os temas geradores citados por Lopes e Macedo (2011), bem como sugestão de Saviane (2016) encontraram pouco espaço nas normativas da educação. Já os temas transversais vêm se mantendo. Ainda que os documentos oficiais não resumam a configuração de um currículo, entendemos que normatizam a prática escolar sendo sua análise imprescindível para entender a realidade educacional de um país. Diante da permanência dos temas transversais nos documentos, se faz necessário observar como vêm sendo tratados, o que faremos no próximo tópico.

Temas Transversais nos Documentos da Educação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais (PCN), direcionados ao ensino fundamental I e II, contemplavam os seguintes temas: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural, sendo adicionado posteriormente o tema trabalho e consumo. A implementação ocorreu no âmbito da formação educacional cidadã com vistas ao desenvolvimento da vida democrática e com base nos direitos humanos. Em função disso, o tema, ética era o direcionador dos demais temas e de toda a composição curricular (BRASIL, 1997).

No bojo das alterações legislativas e curriculares dos anos 1990, os PCNs (1997) orientavam para uma educação de tolerância ao diferente e igualdade, questionando práticas cristalizadas na cultura brasileira e buscando relacionar os temas selecionados ao respeito com a diversidade. Ao mesmo tempo explicitavam que, embora fossem importantes, as disciplinas não eram suficientes pra cumprir com essa função, por isso a inserção dos temas transversais.

Segundo o PCN de temas transversais do fundamental I em seu documento introdutório (BRASIL, 1997, p. 25): “o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos”. Ao valorizar as singularidades contextuais, o documento viabiliza a heterogeneidade na tratativa dos temas, ampliando as possibilidades de efetivação.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Destarte, a transversalidade é entendida como inerente aos temas, pois, ainda que alguns temas tenham mais proximidades com determinadas disciplinas, podem envolver todo o ambiente escolar transversalmente. O documento Brasil (1997, p. 31) orienta que:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Os PCNs de Temas Transversais (1997) se desdobraram em normativas específicas para cada tema, de acordo com o ciclo do ensino fundamental ao qual eram destinados, resultando em uma prescrição detalhada da abrangência dos temas e suas possibilidades de correlação com as áreas do conhecimento, buscando valorizar a prática educativa como parte importante da construção do saber e abarcando ações que contemplavam toda a comunidade escolar, para além da sala de aula. Com isso, buscava-se uma mudança de postura e não apenas de conteúdo de ensino.

De acordo com o documento a seleção dos temas seguiu critérios como urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, compreensão da realidade e a participação social, de modo que se pudesse envolver os alunos em práticas sociais a partir dessas temáticas e assim proporcionar formas de posicionamento na sociedade (BRASIL, 1997). Como exemplo, o documento introdutório aponta que no caso do tema ética, suas implicações se dão na prática através do trato entre colegas, com o corpo docente e funcionários da escola, bem como como nas disciplinas que devem desenvolver atividades que privilegiem a reflexão e a apropriação da postura ética contemplando assim o tema transversalmente (BRASIL, 1997). Os demais temas devem ser desenvolvidos de igual maneira.

Embora os temas transversais tenham sido destinados primeiramente ao ensino fundamental, sua tratativa perpassa todo o currículo escolar e se mantêm presentes ao longo das mudanças curriculares. No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) explicita-se que a adoção de temas transversais exige o conhecimento da realidade contextual das escolas e deve representar todos os sujeitos sociais.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Esse documento amplia os temas a serem trabalhados além de serem inseridos em caráter obrigatório no currículo. Outro diferencial é o aprofundamento da fundamentação do trabalho escolar em relação à Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais, trazendo capítulos específicos sobre essas abordagens, que também devem ser atribuídas transversalmente ao currículo, de acordo com Leis específicas. A normativa DCNEB (2013) articula os diferentes contextos de atuação da educação básica e leis a temas como os direitos dos idosos e educação para o trânsito, além de:

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 134).

A transversalidade, por sua vez, segue entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico integrando as disciplinas à eixos temáticos definidos pela comunidade escolar, bem como aos contextos próprios de aprendizagem como a Educação no Campo, Educação Indígena ou Educação Quilombola, por exemplo. Assim,

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 2013, p. 29).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Como podemos observar, ainda que mantivesse a justificativa de que os temas transversais são necessários para dialogar com o global e o local ao unirem a prática aos conteúdos científicos, o documento trouxe várias mudanças. A separação entre uma parte comum e uma parte diversificada das orientações fez com que a transversalidade fosse relegada aos contextos locais de aprendizagem cabendo aos estabelecimentos de ensino adequar os conteúdos escolares a essa proposta, sendo possível inserir outros temas além dos estabelecidos de acordo com cada realidade.

Na última alteração das orientações educacionais que resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os temas transversais aparecem diluídos nas habilidades e competências e são alocados na parte diversificada do currículo, ou seja, competem aos Estados e a comunidade escolar formalizar sua vinculação às disciplinas, itinerários formativos ou unidades curriculares:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017, p. 19).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Nessa proposta, utiliza-se a nomenclatura Temas Contemporâneos Transversais, por aludirem à atualidade dos temas e defende-se a relação entre os temas e o currículo, o projeto pedagógico escolar e os planos de aula, mantendo a transversalidade como uma metodologia de organização da prática pedagógica de forma a integrar os componentes curriculares, com o intuito de aproximar as realidades dos alunos ao ambiente escolar (BRASIL, 2019). Como vemos:

Nesse sentido, Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019, p. 6).

O documento ainda apresenta seis temas principais: Meio Ambiente; Economia; Saúde; Cidadania e Civismo; Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia; sendo alguns desdobrados em subtemas, assim, “as propostas podem ser trabalhadas tanto em um ou mais componentes de forma intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sempre transversalmente às áreas de conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 7). Na proposta atual da BNCC (2017), pretende-se superar a fragmentação do conhecimento através da integração entre situações de aprendizagem, habilidades a serem desenvolvidas e do incentivo à construção coletiva do saber. Mantem-se a noção de transversalidade e a obrigatoriedade do trabalho pedagógico com os temas contemporâneos transversais.

A definição dos temas a partir dos PCNs de temas transversais (1997) buscou adaptar práticas estrangeiras do currículo ao contexto brasileiro, sendo a implementação facultativa por parte dos profissionais da educação. A partir das DCNEB (2013), a obrigatoriedade da adesão aos temas se fundamentou em leis que vierem sendo discutidas ao longo dos anos anteriores a aprovação do documento. Nesse sentido, ambas normativas resguardam arbitrariedades e tentativas de participação voluntária da comunidade escolar em suas implementações.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Já a BNCC (2017), mantém a obrigatoriedade dos temas contemporâneos, bem como sua fundamentação em leis, no entanto aprofunda o caráter prescritivo no que se refere a abordagens pedagógicas explicitando como enlaçar os direcionamentos das normativas aos projetos pedagógicos e planos de aula, intensificando a complexidade das abordagens em níveis epistemológicos e organizativos como descreve o documento Brasil (2019).

Em todos os documentos há uma preocupação em diferenciar conceitos como intradisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O que corresponde respectivamente em trazer para as disciplinas a perspectiva dos temas de forma integrada aos conteúdos; concentrar as disciplinas por áreas, facilitando o diálogo epistêmico com os temas; e correlacionar as áreas do saber, compreendendo diferentes disciplinas e os temas transversais. Nesse sentido, a transversalidade superaria a divisão do conhecimento, uma vez que, atravessa todas essas formas de organização curricular (BRASIL, 1997; BRASIL, 2013; BRASIL, 2019).

A Transversalidade dos Temas

A proposta dos temas transversais e suas adaptações descritas na seção anterior demonstram a legitimidade dos temas abordados na escola, porém, agregam ao menos duas contradições, a primeira já explicitada por Lopes e Macedo (2011) sobre a disputa entre transversalidade e eixos estruturantes. E a segunda, sobre a contínua necessidade de integração disciplinar, que não parece se cumprir, já que os documentos continuam buscando integrar conteúdos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Nesse sentido, Macedo (1999) já alertava para a falácia dos temas transversais, uma vez que, para que ocorra a transversalidade é preciso que se mantenha a hierarquia entre conteúdo formal e prática na divisão social do conhecimento. Isso justifica argumentos como o de Borges (2011) que defende a divisão entre eixos estruturantes como o principal a ser abordado na escola, ou seja, as disciplinas; e os temas transversais como complementários, como algo que deve estar no currículo, mas que não pode tomar o espaço do que seria obrigatório. Saviane (2016), também distingue o que seria principal, isto é, o conhecimento sistematizado, de ações secundárias que abrangem aspectos sociais do currículo. Por sua vez, Jacomeli (2004), aponta uma inversão na visão de currículo quando os documentos defendem que os temas transversais devam ser referência para a os conteúdos disciplinares. Para a autora, as normativas estariam desviando a discussão sobre o que ensinar para como ensinar, de modo a justificar o fracasso escolar e a responsabilizar o professorado pela implementação da nova proposta.

Entendemos que as observações anteriores pressupõem que é preciso romper com as estruturas disciplinares para alcançar a transversalidade de forma crítica e que somente os conteúdos disciplinares podem ser sistematizados, ou seja, a definição de um currículo deve ter como preocupação central o que ensinar independente da metodologia e dos contextos. Dessa maneira, seria preciso optar por uma ou outra possibilidade ao invés de mesclar as concepções como fazem os documentos. Atualmente, é preciso entender como afirmam Corcetti e Trevisol (2004, p. 39) que “os temas transversais, ao tratarem as questões por ele envolvidas, expõem as inter-relações entre os objetos de conhecimento, tornando impossível um trabalho pautado na transversalidade, tendo como suporte uma perspectiva disciplinar rígida”. Por isso, os documentos enfatizam as possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares nas tratativas dos temas, para que dessa forma se cumpra o diálogo entre áreas e disciplinas, além de permitir a sistematização dos conhecimentos já adquiridos cientificamente em cada temática.

Notamos que a proposta ambígua dos temas transversais, enquanto elementos que refletem o meio social considerados importantes e centrais nos documentos, porém aceitos como secundários na prática, colabora para os posicionamentos que tratam essa proposta como menos importante. Surge então o questionamento sobre a suposta atualidade da proposta, já que não resolve o problema inicial que se trata da sintetização de saberes conceituais e práticos, a partir da transversalidade e, embora seja uma tentativa de aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos se construiu sob o pano de fundo da globalização e não da necessidade de ouvir essas vozes e abrir espaços para sua participação na escola.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Sobre a primeira questão, a BNCC (2017) trouxe algumas novidades na normatização do ensino médio, através da construção de itinerários a partir dos currículos estaduais e da comunidade escolar, contudo, a mudança não ficou isenta de insatisfações e ainda não há resultados para serem avaliados. Já no ensino fundamental I e II a divisão por disciplinas se mantém. Em relação a seleção dos temas, notamos que há um desdobramento dos cinco temas iniciais alguns complementários ao que vinha sendo apresentado e outros com abordagens que parecem divergentes, refletindo os conflitos na definição dos currículos e normativas, uma vez que são uma seleção da cultura, definidas através da disputa entre atores sociais.

Nesse viés, temas como educação para o trânsito, educação alimentar, meio ambiente e direitos da criança e do adolescente, vieram se consolidando nas normativas. Outros temas demonstram divergência em sua concepção. Exemplos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), embora figurem no mesmo espectro de atuação, parecem divergentes no cerne de suas proposições, pois as três primeiras, não necessariamente estão relacionadas à compreensão da construção da diferença e sua importância com vistas a convivência democrática, podendo focar apenas na contensão de conflitos a despeito da igualdade. Diferente do que se propõe a ERER que, por ser pensada para as problematizações raciais no contexto brasileiro, contempla ações afirmativas aos grupos minoritarizados e de conscientização a todos grupos (BRASIL, 2013).

Questionar e discutir as concepções de cultura, identidade e diferença na escola a partir de variadas representações pode ser uma forma de contemplar a diversidade. Todavia, não é possível se abster da crítica ao que é considerado padrão na sociedade, assim mais do que tolerar o diferente é preciso compreender como a diferença se constrói e que todos os grupos sociais/raciais são diversos, portanto conservam a diferença. Na escola a generalização precisa ser combatida:

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2012, p. 73).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Ao problematizar o termo, Silva (2012) defende que não podemos nos ater ao teor liberal de tolerância e respeito superficial que foi atribuído a concepção de diversidade, sendo necessário desvelar como a identidade ou a diferença são construídas, ou seja, quais instituições podem estar envolvidas nesse processo e quais mecanismos implicam sua construção, fixação ou desvalorização. Para o autor, a escola tem papel fundamental na construção da diferença e tratar a diversidade de modo generalizado é uma forma de reforçar o que é tido como padrão e o que é tido como diverso mantendo as diferenças como marcador de hierarquização.

As observações sobre as abordagens presentes nos temas transversais que contemplam a pluralidade cultural são importantes, pois como afirma Jacomeli (2004) este foi o espectro de temas mais debatido e difundido na implementação da transversalidade, o que pode indicar que de fato é uma temática de interesse da escola, porém é preciso ponderar o tipo de abordagem a ser usada.

Enquanto alguns temas se reconfiguram nos documentos oficiais, outros deixam de ser mencionados ao longo dos anos. Um exemplo é o tema ética que era entendido como o principal articulador na implementação dos PCNs de temas transversais (1997), mas não aparece nos documentos posteriores. Outro exemplo é o apagamento de temas como gênero, sexualidade e orientação sexual. Mesmo sendo muito importantes para a faixa etária do ensino fundamental, no que se refere ao entendimento da própria identidade, além da sua relação com o corpo e o ambiente em que se vive, devido a uma série de disputas, preconceitos e desentendimentos sobre a função dessa temática no currículo, a proposta foi retirada da BNCC (2017).

Por outro lado, chama a atenção a inclusão de temas que não parecem muito presentes na realidade do ensino fundamental. O tema economia, que abrange atualmente educação fiscal, financeira e trabalho, ainda que sejam tratados de forma indireta como defende Saviane (2016) sobre aspectos do trabalho e sua correlação com a aprendizagem de conteúdos escolares sistematizados, parece mais antecipar situações próprias da sociedade capitalista do que da realidade dos alunos a nível fundamental. O mesmo ocorre com a inclusão do tema cidadania e civismo. Ainda que um termo não exclua o outro, vale a pena indagar a relação que se busca estabelecer entre eles, principalmente a concepção de civismo, que não parece se correlacionar aos subtemas que congrega: vida familiar e social; educação para o trânsito; educação para direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; processos de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O último apontamento sobre a comparação entre os três documentos deve-se ao nível de prescrição agravado na BNCC (BRASIL, 2019). Se os PCNs de temas transversais (1997) buscavam demonstrar como a comunidade escolar poderia ser envolvida em práticas e posturas éticas, plurais e de respeito à diversidade, nas DCNEB (2013) essa responsabilidade é passada para o contexto de atuação, sendo que a própria diretriz problematizava esses contextos indicando caminhos. Já a BNCC (2017) mantém a responsabilidade com os contextos locais, mas foca suas orientações em aspectos técnicos e práticos de entrelaçamento de habilidades, conteúdos, projetos pedagógicos e planos de aula (BRASIL, 2019). Essa restrição pode gerar uma interpretação teórica de como realizar a transversalidade, mas não necessariamente colabora para sua efetivação na prática, além de poder limitar a adaptação das temáticas à heterogeneidade dos contextos. Observamos que enquanto os PCNs de temas transversais (1997) e as DCNEB (2013) focavam na efetivação das abordagens a BNCC (2017) foca em técnicas de implementação.

Com base nas informações expostas é possível constatar que nos documentos há divergências em relação à organização curricular, ora defendendo as disciplinas, ora defendendo a flexibilização das fronteiras do conhecimento. Outra inconsonância está na relação teoria e prática que não é respaldada pelos documentos, pois ao mesmo tempo que se defende uma correlação entre as duas formas de saber, também se mantém uma hierarquização entre elas, sendo os temas transversais parte dessa hierarquia.

Considerando que os documentos preconizam uma educação ampla, parece plausível a preocupação com o que ensinar, como ensinar, como engajar os estudantes na sua formação e atuação social, inclusive para trabalho, mas não restrito a ele, o que reafirma o quanto conhecimentos práticos e sistematizados são indispensáveis para formação humana. Nesse viés, nos perguntamos se não seria mais efetivo pensar soluções que privilegiem, de fato os interesses dos estudantes, uma vez que sendo parte da sociedade já devem dialogar com ela de alguma forma. Nos referimos tanto à possibilidade de utilizar temas geradores com base em Freire (LOPES; MACEDO, 2011) partindo de sugestões dos alunos ou da observação ao entorno escolar, para então chegar ao conteúdo científico, quanto à utilização de temas previamente estabelecidos, porém quando emergem na situação de sala de aula e não como uma obrigação a mais a ser cumprida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Conclusão

Ao longo deste artigo buscamos problematizar a organização curricular em disciplinas, bem como sua relação com os temas transversais. No primeiro tópico, discorremos sobre a necessidade de superar a divisão do conhecimento e buscar uma ponte entre a vida cotidiana dos alunos e a aplicação de saberes escolares. No segundo tópico, comparamos as propostas dos PCNs de temas transversais (1997), das DCNEB (2013) e da BNCC (2017), identificando a multiplicação de temas abordados e a manutenção do entendimento do conceito de transversalidade.

No terceiro tópico, apontamos que, mesmo não desestabilizando a divisão e hierarquização do saber, além de em alguns casos agravar essa relação, a transversalidade vem se consolidando no currículo prescritivo da educação básica. Além disso, ficou exposta a disputa em torno do currículo ao observarmos propostas que muitas vezes são teoricamente incompatíveis como multiculturalismo e ERER; ou cidadania e civismo. Ainda cabe refletir sobre até que ponto esses temas de fato unem interesses dos estudantes com os conhecimentos escolares, já que nem todos surgem de demandas sociais e muito menos do próprio alunado.

Retomando as perguntas de pesquisa, no que se refere à mudança dos temas notamos que sofrem alterações de acordo com o direcionamento da sociedade em cada momento histórico, sendo que atualmente temas como cidadania e civismo passaram a abarcar subtemas pouco relacionados como vida familiar e social, já discussões entorno a gênero e sexualidade foram rechaçados. Em relação à transversalidade não houve alteração em sua concepção sendo mantida a função didática de entrelaçamento dos saberes. Já as nuances dos documentos ficam explícitas no foco de cada um, sendo os PCNs de temas transversais (1997) direcionados para a educação democrática; as DCNEB (2013) com foco na integração do currículo respeitando os contextos de aprendizagem; e a BNCC (2017) buscando homogeneizar a aplicação de suas normativas. Em todos os casos, além das suas funções originais os temas transversais são uma ferramenta para cumprir os propósitos de cada documento.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Reconhecemos que este é um estudo bastante introdutório, dado à complexidade do debate em torno da divisão ou integração do conhecimento, já muito discutida no campo do currículo, e por tratar de documentos oficiais da educação, que articulam tanto questões pedagógicas quanto políticas. Por isso, nos atemos as mudanças observáveis nos documentos prescritivos, buscando contribuir para a reflexão sobre o papel dos temas transversais no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curricularesnacionais2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 de out. 2020.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC - Proposta de Práticas de Implementação**, 2019. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica/ Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral/ Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

CORCETTI, M.; TREVISOL, M. A escola, o currículo e os temas transversais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 11, n. 2, Passo Fundo, p. 28-46 -jul./dez. 2004.

BORGES, Livia F. F. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. EdUECE– Livro.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: A falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. BRASIL, Ministério da Educação (org.). *Indagações sobre Currículo*, 2007, p. 17 – 48.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Penso: 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum. Rio de Janeiro: UFF. **Movimento Revista de Educação Curricular**, nº 3, vol 4, 2016, p. 54 - 86.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.