

Porque temas transversais não significam transversalidade (ou transdisciplinaridade)?

Why do not cross-cutting themes mean transversality (or transdisciplinarity)?

¿Por qué los temas transversales no significa transversalidad (o transdisciplinaridad)?

Recebido: 13/07/2020 | Revisado: 20/07/2020 | Aceito: 30/07/2020 | Publicado: 10/08/2020

Priscila de Freitas Silva

<https://orcid.org/0000-0003-4174-8720>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: prisfreitas@yahoo.com.br

Flávia Monteiro de Barros Araujo

<https://orcid.org/0000-0003-2227-5622>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: fmbaraujo@hotmail.com

Resumo

Em 1997, o Ministério da Educação implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para escola básica. Entre os documentos publicados, sobressaiu uma novidade: os Temas Transversais. O objetivo era promover, de forma transversal, a discussão de questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na realidade do país. Para tanto, foram propostos os temas ‘Ética’, ‘Trabalho e consumo’, ‘Orientação sexual’, ‘Saúde’, ‘Meio Ambiente’ e ‘Pluralidade cultural’. Alguns destes receberam ampla aceitação e caminharam, ganhando espaço nas salas de aula e em projetos educacionais. Contudo, no cotidiano escolar, os temas transversais não são trabalhados transdisciplinarmente como o prefixo – trans - parece sugerir, pois esta abordagem nos remete a uma forma não-disciplinar de aprendizagem. Este estudo de natureza qualitativa, realizado a partir da revisão de literatura narrativa, tem como objetivo contribuir para a discussão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, vislumbrando a aplicação de temas transversais em sala de aula para práticas mais significativas de ensino, considerando a necessidade de formar indivíduos capazes de refletir sobre os desafios colocados pela contemporaneidade. A apropriação mais aprofundada da transdisciplinaridade implicaria, entretanto, na revisão dos currículos, suas compartimentalizações e hierarquias. Não obstante, o trabalho com temas transversais, no campo da interdisciplinaridade, seja através daqueles sugeridos pelos PCN ou outros escolhidos conforme sua pertinência, pode conduzir o trabalho docente a práticas mais

reflexivas, por um lado, uma vez que se tratam de temas vividos intensamente pela comunidade escolar, e tornar o aluno condutor do seu processo de construção do conhecimento, por outro.

Palavras-chave: Temas transversais; Transdisciplinaridade; Transversalidade; Interdisciplinaridade; Ensino-aprendizagem.

Abstract

It has been more than twenty years since the National Curriculum Parameters brought a new issue: cross-cutting themes. Issues such as ‘Ethics’, ‘Work and consume’, ‘Sexual orientation’, ‘Health’, ‘Environment’ and ‘Cultural Plurality’ were proposed. Although they had not been chosen democratically, some of them have been well accepted and have been taking space in the work on classrooms and educational areas. However, even though the prefix – trans – may suggest, transversal themes are not transdisciplinarily taught. The understanding of transversality and transdisciplinary as synonyms in this article leads us to a nondisciplinary way of learning. In this study we aim, by a revision of literature, to contribute to the discussion of interdisciplinary and transdisciplinary, envisioning the application of transversal themes in classroom to more meaningful teaching practices. Considering the pressing need for a new generation able to reflect on our real state of life, that can be the subjects and not objects of history, we infer that transdisciplinary learning would be a proper approach to a more dialogic and freeing teaching. Therefore, once it is conducted, it shall produce a complete revision of curriculum, its compartmentalization and hierarchies.. Furthermore, the work with cross-cutting themes in an interdisciplinary way, using the ones suggested by PCN or others that may be considered relevant, can conduct the teaching work to a more reflective practice and bring the student to the center of the process, as they are themes fiercely lived by the school community. It could in addition, if well explored, turn the students into conductors of their own knowledge.

Keywords: Cross-cutting themes; Transdisciplinarity; Transversality; Interdisciplinarity; Teaching-learning.

Resumen

En 1997, el Ministerio de Educación implementó los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) para la escuela básica. Entre los documentos publicados, se destacó una novedad: Temas transversales. El objetivo era promover, de manera transversal, la discusión de temas importantes, urgentes y actuales de diversas maneras en la realidad del país. Con este fin, se

propusieron los temas "Ètica", "Trabajo y consumo", "Orientación sexual", "Salud", "Medio ambiente" y "Pluralidad cultural". Algunos de estos recibieron amplia aceptación y caminaron, ganando espacio en las aulas y proyectos educativos. Sin embargo, en la vida escolar cotidiana, los temas transversales no se abordan de manera transdisciplinaria como parece sugerir el prefijo - trans -, ya que este enfoque nos lleva a una forma de aprendizaje no disciplinaria. Este estudio, realizado a partir de la revisión de la literatura, tiene como objetivo contribuir a la discusión de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, imaginando la aplicación de temas transversales en el aula para prácticas docentes más significativas, considerando la necesidad de capacitar a individuos capaces de reflejar Sobre los desafíos que plantea la contemporaneidad, la apropiación más profunda de la transdisciplinariedad implicaría, sin embargo, la revisión de los currículos, su compartimentación y jerarquías. El trabajo con temas transversales, ya sea a través de los sugeridos por el PCN u otros elegidos de acuerdo con su pertinencia, puede llevar el trabajo de enseñanza a prácticas más reflexivas, por un lado, ya que estos son temas intensamente experimentados por la comunidad escolar, lo que hace que el alumno sea conductor del proceso de construcción de conocimiento.

Palabras clave: Temas transversales; Transdisciplinariedad; Transversalidad; Interdisciplinariedad; Enseñanza-aprendizaje.

1. Introdução

Segundo Santos (1994), vivemos um momento de aceleração e de grandes mudanças que impactam a vida política, econômica e cultural, em escala planetária. Ao mesmo tempo em que processos de globalização e de mudanças tecnológicas avançam, aumentam as desigualdades e a violência social. Assistimos, frequentemente, a guerras que provocam intensos movimentos migratórios e, ainda, ao agravamento da pobreza, dos conflitos e da destruição do meio ambiente. Sem falarmos na propagação de doenças que se transformam em pandemias, colocando a humanidade no medo e em estágio de perplexidade.

Conforme nos destaca Santos, acelerações são momentos culminantes na História, nos quais forças concentradas explodem e fazem surgir o novo. Os desafios contemporâneos – sejam ambientais, sociais ou políticos – trazem questionamentos e fazem emergir novos paradigmas para as ciências humanas, colocando questionamentos também para a educação escolar. Na atualidade, as atenções se voltam para escola, para as formas de ensinar, o currículo e objetivos do processo educacional. A literatura e mesmo a sociedade destacam a importância dos processos educacionais formarem indivíduos dotados de diversas

competências que permitam compreender as relações e processos históricos, empreendendo uma leitura crítica da realidade na qual estão inseridos. Para tanto, são necessárias transformações no processo de ensino de forma a atender as demandas atuais.

Em busca da consolidação de um ideal de democracia, para um mundo mais justo e igualitário, se fazem necessários avanços nas formas de pensar, participar e intervir. É preciso sair do campo do discurso e estabelecer novas práticas e nova relação homem-homem e homem-natureza. Sem isso, não conseguiremos transformar as relações de dominação econômica por segmentos mais afluentes da sociedade, caracterizados pela concentração de riqueza e poder em detrimento dos mais pobres e periféricos.

Num mundo de tantas transformações, onde a competitividade e o individualismo são as peças-chave, torna-se imprescindível a realização de um esforço coletivo, um saber-fazer coletivo, onde o caráter humano e formas de solidariedade sejam evidenciadas. Sendo assim, é urgente a formação de gerações capazes de lidar com os dilemas impostos pelas situações advindas desse novo tempo. Santomé (1998) nos adverte que:

O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (Santomé, 1998, p.45).

Neste contexto, questões são colocadas para as escolas e sua organização disciplinar. Sobre isso, Fazenda (2008) assinala que:

(...) diferentes esferas da sociedade necessitadas de rever as exigências dos diversos tipos de sociedades capitalistas onde o cotidiano das atividades profissionais desloca-se para situações complexas para as quais as disciplinas convencionais não se encontram adequadamente preparadas. (Fazenda, 2008, p. 20).

Há algum tempo que a velha fórmula de ensinar já não se adequa às novas gerações e às novas demandas. O modelo clássico de ensino, baseado em memorizações através de narrativas (Moreira, 2010) já não corresponde satisfatoriamente à necessidade de uma visão mais totalizante e crítica do mundo. Em artigo em que sugere o abandono da narrativa para uma aprendizagem mais significativa, Moreira (2010) resgata um modelo proposto por Don Finkel (2008) que é o de “Dar aula de boca fechada”, na busca de alternativas para o ensino/aprendizagem.

Desse modo, novos paradigmas da educação, tais como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, acenam como possíveis caminhos em direção à construção e

reconstrução de um novo modelo de ensino/aprendizagem mais dialógico e libertador, centrado nos interesses do aluno e não na centralidade do professor. Muitos são os autores brasileiros e estrangeiros que têm se dedicado à compreensão dos fundamentos epistemológicos e praxeológicos destes, tais como Fazenda (1990, 2008), Japiassu (1976), Morin (1990), Lenoir (2001) e Pombo (2005). Seus estudos convergem desde a década de 1960, porém ficam cada vez mais evidenciados, na medida em que a busca de sentidos existenciais e intelectuais se avolumam (Pineau & Paul, 2007).

A educação tem a função primordial de formação humana e não de mera transferência de conhecimentos. Sob a atual conjuntura, descrita acima, uma educação que seja incapaz de fomentar a autonomia, a liberdade, o respeito e o espírito coletivo, será incapaz de corresponder aos anseios de uma vida mais plausível e harmônica para todos. Segundo Morin (2001),

se o homem tiver consciência e responsabilidade ele poderá transpor determinismos que parecem intransponíveis. Tornou-se vital que nossas mentes se elevem à nova consciência política e planetária e possam tomar o controle de um futuro cego. O destino da humanidade será jogado, portanto, no terreno da consciência e da inteligência humana (Morin, 2001, p.174).

Igualmente, Guattari (1992), ao desenvolver suas ideias a respeito de uma interdisciplinaridade ecológica, defende ser necessária uma revolução política, social e cultural de alcance planetário, uma revolução que articule, harmonize e considere conjuntamente os três registros fundamentais (ambiental, social e mental) de uma ecologia generalizada. Em seu programa sugere, portanto, uma solidariedade epistemológica dos vários domínios implicados, que assinala a necessidade ética de um compromisso na ação e a virtude estética da invenção e reinvenção permanentes e que, necessariamente, transporta consigo a "vontade de transformação da condição humana no planeta" (Guattari, 1992, p.194).

Por tudo isso é que defendemos um olhar urgente e ativo para uma mudança mais profunda dos currículos do ensino básico. Há mais de vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) trouxeram algumas novidades como a organização do currículo em ciclos e os temas transversais, no entanto, não conseguiram subverter a ordem pré-estabelecida da compartimentalização dos saberes. Segundo Bomfim et al. (2013), que estudaram o legado deixado pelos parâmetros, "os textos, de maneira geral, são pouco atraentes; (...) apresentam dificuldades em dar pistas de ação; (...) *não facilitam a visualização*

do sentido em que ocorre a trans e a interdisciplinaridade; e têm uma proposta de educação comportamentalista” (Bomfim et al, 2013, p.41, grifos nossos).

Assim, o presente estudo busca refletir sobre as questões que envolvem o trabalho inter e transdisciplinar, tendo em vista as possíveis contribuições destas abordagens para um aprendizado mais significativo na formação de uma geração capaz de lidar com os desafios e dilemas impostos pela contemporaneidade.

2. Metodologia

Este estudo de natureza qualitativa tem como aporte metodológico a revisão de literatura narrativa. No que diz respeito à sua natureza qualitativa, salientamos a afirmação de Pereira et al. (2018) que apontam que em uma pesquisa desse cunho a interpretação, por parte do pesquisador, merece especial destaque. Quanto ao caráter de revisão qualitativa da literatura, nos apoiamos em Elias et al. (2012) e Rother (2007), segundo os quais, nesse tipo de produção, é permitido estabelecer relações com trabalhos anteriores, identificando temáticas recorrentes, sem necessariamente indicar as fontes de informações utilizadas ou a metodologia para a busca de referências.

Ainda segundo Rother (2007), revisões narrativas são adequadas à atualização do conhecimento sobre um tema específico em curto espaço de tempo, não necessitando de uma pergunta específica nem de metodologia própria. Buscamos, pois, alinhar a análise crítica pessoal à revisão de diversos autores já consagrados pela literatura nas áreas pesquisadas.

3. Resultados e Discussão

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecidos pela sigla PCNs, foram implementados pelo Ministério da Educação em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em meio à ampla reforma educacional que contemplou também a publicação da principal lei educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Naquele momento, em decorrência da aprovação de novos preceitos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou diretrizes curriculares (DCN) para a educação nacional, detalhando e orientando a implantação das normas legais. As DCN consagraram alguns eixos para a organização e desenvolvimento curricular da educação básica, entre eles, a interdisciplinaridade, vista não como a justaposição de disciplinas, mas como uma prática pedagógica e didática que possibilita o diálogo entre as disciplinas.

Integrando um conjunto de documentos elaborados com o objetivo de imprimir orientações curriculares para o ensino fundamental, os ‘PCN: Temas transversais’ (TT) (Brasil, 1998) conferiram especial atenção aos temas ‘Ética’, ‘Trabalho e consumo’, ‘Orientação sexual’, ‘Saúde’, ‘Meio ambiente’ e ‘Pluralidade cultural’. O objetivo dos TT era trazer para o cotidiano da escola, o debate acerca de temas relacionados com o exercício da cidadania, questões consideradas urgentes que tradicionalmente não são contempladas pelas disciplinas convencionais que compõem o currículo escolar. A ideia era trazer as questões sociais para o currículo escolar, conferindo um tratamento didático que contemplasse a complexidade das temáticas abordadas (Brasil, 1998).

A formulação destes documentos foi marcada por discussão e polêmica, tendo em vista a ausência de um processo mais amplo de discussão¹ que envolvesse os educadores do país. Conforme afirmam Bomfim et al. (2013),

A própria criação dos PCNs rompeu com a sua proposta de construção de uma cidadania democrática. E isso se agrava ainda mais quando nos referimos especificamente aos ‘temas transversais’. Estes deveriam ter sido amplamente debatidos, desenvolvidos até para além dos educadores e pesquisadores em educação, mas nem esses se sentiram contemplados ou minimamente representados (Bomfim et al, 2013, p. 31).

Várias críticas foram realizadas em relação ao processo de elaboração dos PCNs, destacando ainda, uma possível tentativa de enquadrar os conteúdos escolares, que poderia ter como foco a tentativa de uniformizar os currículos (Gallian, 2014).

Não obstante a essas divergências, os PCNs foram e ainda são referenciados em diversas publicações científicas, livros didáticos e nos projetos políticos pedagógicos das escolas. De forma recorrente, projetos interdisciplinares que já fazem parte do calendário das escolas são desenvolvidos baseados em alguns temas transversais, como Meio ambiente e Saúde. Vale a pena lembrar que os projetos das escolas, de forma frequente, selecionam uma

¹De acordo com Gallian (2014): “Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação – MEC – e, em seguida, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para deliberação. Então, em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o Ensino Fundamental I. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois.

temática para trabalharem de forma transversal. Como o próprio nome sugere, são temas de estudo que transpassam as disciplinas e, na realidade, vão além:

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (Brasil, 1998, p.29)

Os temas transversais buscam estabelecer uma tentativa de articulação entre as disciplinas. Segundo o MEC, os Temas Transversais “tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano” (Brasil, 1998, p. 26). Por isso, no afã de estabelecer pontes entre as disciplinas, a introdução de temas transversais nas escolas ajudou num primeiro passo em direção a um trabalho pedagógico interdisciplinar, uma forma de interação entre duas ou mais disciplinas, trazendo ainda para os projetos pedagógicos, temáticas locais de interesse social.

No entanto, considerando a forma como foi conduzido todo processo, nem a *inter* nem a transdisciplinaridade puderam ser de fato contempladas através dos temas transversais. Aliás, os temas transversais parecem ter ficado mesmo na década de 90 (Bomfim et al, 2013).

De acordo com Gadotti (1999), no século passado, surge o movimento da interdisciplinaridade com o objetivo de questionar e superar a fragmentação e o caráter especializado do conhecimento. Como nos afirma Fazenda (2008), não há interdisciplinaridade sem disciplinas:

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos[sic]. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história (Fazenda, 2008, p. 21)

Podemos entender que a interdisciplinaridade não prescinde das disciplinas, mas almeja uma integração de diversos saberes, como de fato o são na vida real. Para existir interdisciplinaridade, deve haver uma intensa troca, um livre trânsito pelos saberes, rompendo as fronteiras historicamente estabelecidas entre as disciplinas. O que implica em trabalhos organizados coletivamente na escola, com a participação de diversos docentes. De acordo com Japiassu (1976):

(...) nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (Japiassu, 1976, p.75)

Historicamente, a interdisciplinaridade nasce em resposta aos novos desafios impostos pela realidade desde meados do século XX, quando novas questões emergem e já não podem ser contempladas pela abordagem especializada das ciências modernas. São exemplos disto os problemas ecológicos e a própria Educação, “espaços de interseção de saberes múltiplos” (Gallo, 2000, p. 28).

Segundo Pombo (2005), a conceituação de interdisciplinaridade é quase impossível frente aos diversos usos e abusos que essa palavra sofreu nos últimos tempos. No entanto, vê nesse movimento a garantia da importância de insistirmos investigando melhor seus potenciais e limites.

É frequente a analogia do conhecimento e seu processo de produção com a “árvore do saber”. Nesta representação, o tronco principal seria a própria Filosofia, ‘mãe’ de todas as ciências e seus galhos, as várias especializações do saber. A imagem da “árvore do saber” destaca que as diversas ciências têm uma raiz em comum, porém não guardam ligações entre si (Gallo, 2000). Tal concepção, porém, já não abarca os problemas híbridos, aqueles cujas fronteiras estão no limiar entre duas ou mais disciplinas. Nesta perspectiva, Gallo (2000) nos traz a discussão sobre o paradigma rizomático:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (Gallo, 2000, p. 30)

O paradigma aludido rompe com o modelo hierárquico da árvore e permite explorar as inúmeras conexões possíveis do processo do saber, se aproximando da noção de transversalidade. Para Gallo (2000), a interdisciplinaridade limita-se, ainda no contexto do paradigma arbóreo, ao trânsito horizontal e vertical entre as disciplinas numa aparente aproximação dos conteúdos curriculares, enquanto a transversalidade rizomática pulveriza toda hierarquia e atende mais às exigências da contemporaneidade.

Desse modo, fica-nos uma pergunta: será que a interdisciplinaridade dá conta de responder aos desafios cada vez mais complexos frente ao desenvolvimento acelerado e difuso da Ciência e da sociedade? Alguns especialistas temem que não e buscam empreender respostas que deem conta de satisfazer a essas novas demandas atuais. Como já mencionado anteriormente, as novas exigências do mercado de trabalho demandam profissionais dotados de habilidades mais complexas. E ainda há a própria exigência da sociedade por mais membros capazes de um olhar mais atento ao outro, mais solidário, tolerante e menos preconceituoso.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade vem em busca de uma educação não-disciplinar, quebra todas as fronteiras disciplinares e pode, com o seu viés totalizante, ser a chave para uma formação mais integral e livre, a partir da qual os alunos possam ter os seus interesses respeitados e despertados para uma natureza comum a todos, e não em “gavetas”.

O físico francês Nicolescu (2000) buscou firmar as bases para a construção de uma fundamentação epistemológica tendo como finalidade argumentar em favor da unidade do conhecimento por ele denominada transdisciplinar:

A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 2000, p. 35).

A transdisciplinaridade, aqui entendida como sinônimo de transversalidade, vem na contramão da atual disposição escolar em disciplinas, sendo necessária uma total reformulação de seu currículo, suas compartimentalizações e hierarquizações para efetivamente por em prática uma educação não-disciplinar.

Notadamente, para chegar a implantar a transversalidade precisamos subir degrau a degrau, como nos ressalta Fazenda (2008):

Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter *humano* se evidencia (Fazenda, 2008, p. 26)

Pombo (2005), em seus esforços para compreender a interdisciplinaridade, ressalta que, na tentativa de romper com o caráter estanque das disciplinas, há o uso recorrente, porém nem sempre muito bem definido de uma família de quatro palavras. Todas possuem uma

mesma raiz – disciplina – e são seus prefixos que denotam seus efeitos: ‘pluri’ ou multidisciplinar, com a ideia de juntar muitas, pô-las lado a lado; ‘Inter’ nos passa a ideia de articulação recíproca e ‘Trans’, que supõe ir além da própria disciplina. A autora resume assim suas conclusões:

A ideia é a de que as tais três palavras, todas da mesma família, devem ser pensadas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste género: do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* e, desta, ao holismo e unificação *transdisciplinar*. (Pombo, 2005, p. 5)

A efetiva prática dessas novas abordagens educacionais exige uma postura pedagógica diferenciada de alunos e docentes. É notória a dificuldade que professores formados e supostamente “treinados” sob a perspectiva compartimentalizada têm de elevar suas aulas a um patamar multifacetado e complexo. Assim como acontece aos discentes das séries iniciais que precisam transpor a barreira da percepção intuitiva do mundo para uma assimilação compartimentalizada que lhes é imposta desde cedo.

Se o que desejamos é uma formação mais integradora e emancipatória, justa e igualitária, precisamos elevar nossas mentes e buscar colocar em prática, dentro das possibilidades ofertadas, o passo-a-passo de uma educação mais libertadora e menos “amarrada”, que respeite as vivências dos nossos alunos no lugar de impor-lhes abstrações desnecessárias; que estimule um espírito livre, mais solidário e mais tolerante.

4. Considerações Finais

Considerando as exigências da contemporaneidade, percebe-se a necessidade de uma nova formação humana. São diversas as situações que surgem a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, formas de pensar e compreender o mundo. As novas demandas – sociais, políticas, econômicas, culturais - precisam ser vencidas por pessoas capazes de uma leitura mais dinâmica e crítica, contudo mais solidária e justa. Sem essa clareza, continuaremos num mundo onde a concentração de riqueza e de poder afasta-nos cada vez mais, colocando em xeque a sobrevivência planetária.

Uma educação que nos faça refletir sobre nosso próprio estado e nos transforme em agentes e não atores da nossa história tem, minimamente, a chance de contribuir para reversão desse quadro. Uma nova postura pedagógica é requerida para o enfrentamento destes novos

tempos. Portanto, é aí que entram as abordagens inter e transdisciplinares na tentativa de ultrapassar as velhas barreiras da compartimentalização dos saberes. Novas questões como as ecológicas emergem, não sendo possível um tratamento estratificado. É preciso uma visão global, do Todo. A transversalidade ou transdisciplinaridade permite essa desfragmentação, esse trânsito livre pelos corredores do conhecimento, respeitando-se a vivência e o interesse de cada indivíduo. É claro que levada a cabo essa pedagogia, a escola como tal deverá ser totalmente revista, quiçá desaparecer.

No Brasil, a publicação dos PCNs (1998) trouxe como grande novidade os temas transversais. Ainda que escolhidos de forma não democrática, alguns destes receberam ampla aceitação e caminharam, ganhando espaço nas discussões em sala de aula e em projetos interdisciplinares.

Embora levem ‘transversais’ no nome, os temas trazidos pelos PCNs entre outros “não passam de uma tentativa de colocar em prática a ideia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas - ou áreas – são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola” (Gallo, 2000, p. 36).

Logo, trabalhar com temas transversais não significa transdisciplinaridade ou transversalidade, embora o prefixo ‘trans’ esteja presente nos dois vocábulos. Entretanto, os temas transversais não deixam de ter seu valor, uma vez que operam na qualidade de aproximar aquilo de historicamente se manteve afastado e enrijecido por muito tempo. Ao sermos capazes de refletir sobre nossa prática docente e termos uma atitude interdisciplinar, já desvelamos um grande passo na direção de uma nova filosofia da educação, uma nova pedagogia.

Por tudo isso, acreditamos que, no campo da interdisciplinaridade, exercitar o trabalho dos temas transversais, sejam aqueles sugeridos pelos PCNs ou outros que possam ser escolhidos conforme sua pertinência, possa conduzir o trabalho docente a práticas mais reflexivas por um lado e colocar o aluno no centro desse processo, por outro, uma vez que se tratam de temas vividos intensamente pela comunidade escolar e podem, se bem conduzidos, tornar o aluno condutor do seu próprio saber.

Finalmente, consideramos que trabalhos futuros sobre o tema podem se concentrar na busca de evidências empíricas que corroborem os apontamentos evidenciados a partir da revisão crítica da literatura conduzida no presente trabalho, demonstrando, por meio de estudos de casos, de que forma o trabalho transdisciplinar com temas transversais de fato contribui para uma formação crítica dos estudantes e para a superação das dicotomias que ainda marcam a prática pedagógica atualmente.

Referências

Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Bomfim, A. M., Anjos, M. B., Floriano, M. D., Figueiredo, C. S. M., Santos, D. A., & Silva, C. L. C. (2013). Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais Meio ambiente e Saúde. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, 11(1), 27-52.

Elias, C. S. R., Silva, L. A., Martins, M. T. S. L., Ramos, N. A. P., Souza, M. G. G., Hipólito, R. L. (2012). Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas* [Internet]; 8(1), 48-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80323610008>

Fazenda, I. C. A. (2008). *Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas*. In: Fazenda, Ivani (org). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez editora.

Gadotti, Moacir. (1999). *Interdisciplinaridade - atitude e método*. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo.

Galian, C. V. A. (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, 44(153), 1-22.

Gallo, S. (2000). *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: Alves, N.; Garcia, R. L. (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

Guattari, F. (1992). Fundamentos Éticos-políticos da Interdisciplinaridade. *Tempo Brasileiro*, n.108, 19-25.

Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Lenoir, R. B. F. (2001). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Canadá: Editions du CRP/Unesco.

Morin, E. (1990). *Science avec Conscience*. Paris: Le Seuil.

Nicolescu, B. (2000). *Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.

Pereira, A.S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pineau, G.; PAUL, P. (2007). *Trandisciplinarité et Formation*. Paris: Harmattan.

Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3 -15.

Rother, E. T. (2017). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, 20(2). Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, M. (1994). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Priscila de Freitas Silva – 50%

Flávia Monteiro de Barros Araujo – 50%