

# Integração do currículo: *contextualização e temas transversais*

**Curriculum integration:**  
*contextualization and cross-cutting themes*

**Integración del currículo:**  
*contextualización y temas transversales*

 DANIELLE PYKOCZ\*

Universidade da Região de Joinville, São Bento do Sul- SC, Brasil.

 LARISSA CERIGNONI BENITES\*\*

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo é discutida a construção das propostas de contextualização e abordagem de temas transversais na política curricular, a partir da análise de conteúdo de alguns documentos legais. A análise permitiu identificar as concepções de integração curricular difundidas pelos documentos e indicar que, apesar das recentes reformas curriculares dificultarem o desenvolvimento de aprendizagens significativas no âmbito da educação básica, a integração curricular pode contribuir para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que melhor atendam as demandas sociais que emergem das diferentes realidades.

*Palavras-chave:* Políticas Educacionais. Integração Curricular. Áreas do Conhecimento. Contextualização. Temas Transversais.

**ABSTRACT:** This article discusses the construction of proposals to contextualize and approach cross-cutting themes in curriculum policy based on the content analysis of some legal documents. The analysis enabled the identification of the concepts of curricular integration

---

\* Mestra em Educação, professora e assessora pedagógica no Colégio da Universidade da Região de Joinville. Integrante do Grupo de Estudos em Práticas Pedagógicas da Educação Física. *E-mail:* <danielle.pykocz@gmail.com>.

\*\* Doutora em Ciência da Motricidade. Professora no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina. *E-mail:* <lari.benites@gmail.com>.

disseminated by the documents and indicates that, despite the recent curriculum reforms hindering the development of significant learning within the scope of basic education, curriculum integration can contribute to the development of pedagogical proposals that better meet social demands emerging from different realities.

*Keywords:* Educational Policies. Curriculum Integration. Knowledge areas. Contextualization. Cross-cutting Themes.

**RESUMEN:** Este artículo discute la construcción de propuestas de contextualización y abordaje de temas transversales en la política curricular, a partir del análisis de contenido de algunos documentos legales. El análisis permitió identificar los conceptos de integración curricular difundidos por los documentos e indicar que, a pesar de las recientes reformas curriculares que dificultan el desarrollo de aprendizajes significativos dentro de la educación básica, la integración curricular puede contribuir al desarrollo de propuestas pedagógicas que atiendan mejor las demandas sociales que surgen de diferentes realidades.

*Palabras clave:* Políticas educacionales. Integración curricular. Áreas del conocimiento. Contextualización. Temas transversales.

## Introdução

O vocabulário pedagógico contém diversos termos associados à ideia e ao ideal de integração dos currículos e dos conhecimentos. Nos documentos orientadores de currículo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, são muitos os termos que revelam a intencionalidade de motivar práticas pedagógicas que tenham no horizonte aproximar e inter-relacionar conteúdos e conhecimentos, com o objetivo de promover aprendizagens mais significativas para os/as estudantes. Nesses documentos, as proposições perpassam a reformulação dos currículos escolares, tornando interessante aprofundar a discussão sobre a noção de integração curricular, especialmente neste momento, em que existe o movimento de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Vale ressaltar que, neste estudo, a predileção pelo termo ‘integração curricular’ tem como intenção abranger as diferentes propostas para a integração de conhecimentos e/ou de componentes curriculares, sejam elas de caráter epistêmico, como a interdisciplinaridade

e a transdisciplinaridade, ou de caráter didático-pedagógico, como a transversalidade e a contextualização. Portanto, o termo é genérico e cumpre a função de expressar a ideia de união de diferentes partes, como também a ideia de totalidade ou de conhecimento global.

No que diz respeito à educação básica, são vários os termos encontrados nos documentos orientadores de currículo, contudo, o propósito deste artigo é discutir duas abordagens didático-pedagógicas: a contextualização e os temas transversais, com ênfase no que foi proposto para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. A contextualização pressupõe processos de ensino e aprendizagem que dialoguem com a cultura e o cotidiano conhecidos pelos/as estudantes, de modo que o foco esteja na “problematização que permitirá aos aprendizes compreender o vivido, alcançando um nível crítico acerca da sua realidade, relacionando sempre de forma complexa as questões locais às globais” (RAMOS, 2017, p. 18). Os temas transversais, por sua vez, constituem-se em temáticas de importância social, locais ou globais, que não são próprias de um componente curricular específico, mas que devem ser abordadas por cada um deles.

Portanto, contextualização e temas transversais visam interpelações sobre o que é mais tangível à/ao estudante, alcançando sua realidade. Assim, os esforços foram centrados em abordar a discussão dessas duas propostas, a partir da análise dos PCNs (BRASIL, 1997; 1998; 2000), das DCNs (BRASIL, 2013), juntamente com a sua atualização para o ensino médio (BRASIL, 2018a), e da BNCC (BRASIL, 2018b) associada ao material de apoio para a implementação dos Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019a; 2019b). Como procedimento metodológico, elegeu-se a pesquisa qualitativa do tipo documental.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa e uma análise mais amplas, que se valeu de dados coletados nos documentos supracitados e que foram organizados em categorias *a priori*: i) concepção de currículo – revela a eleição do que é importante ensinar/aprender; ii) concepção de educação – manifesta a função da educação escolarizada; iii) concepção de sujeito – idealiza um tipo de sujeito que se pretende formar; iv) fundamentos pedagógicos – estabelecem bases para as orientações; v) concepção de integração – revela os termos associados a práticas integradoras e seus significados. Mesmo que com orientação mais específica para a categoria v, sem aprofundar as demais, à luz delas foi possível depreender as acepções dos termos analisados. Ademais, no interior de cada categoria *a priori*, foi realizada a análise do conteúdo, conjunto de técnicas pelas quais o/a pesquisador/a propõe explicações sobre o significado do conteúdo dos documentos analisados, “por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4).

Os tópicos seguintes são, assim, uma discussão a partir da análise de conteúdo sobre a integração, com ênfase nas propostas de contextualização e na abordagem dos temas transversais, em diálogo com as proposições dos documentos orientadores de currículo; por fim, analisam-se os sentidos constituídos nas recentes reformas da educação básica e suas implicações para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

## **Mudança de paradigma: da crítica ao conhecimento fragmentado à perspectiva de integração**

O caráter disciplinar do conhecimento, em seus aspectos epistemológico e pedagógico, apresenta como principal ponto de debate a crítica ao conhecimento fragmentado e, portanto, limitante no que se refere a seu potencial para promover a compreensão da realidade, que é complexa e multifacetada. Diante disso, a integração curricular é apresentada como alternativa ante a crise do paradigma cartesiano – uma crise marcada pelo conhecimento descontextualizado e insuficiente para resolver problemas complexos da atualidade (CRUZ & COSTA, 2015).

Considerar essa problemática não significa assentar que a disciplinaridade é negativa e deva (ou mesmo possa) ser superada, mas sim, que é passível de ser alargada, ampliando assim as possibilidades de compreensão da realidade e de aplicação do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento integral dos/as estudantes na educação básica. Discutir as possibilidades e os limites da integração dos conhecimentos no âmbito da educação básica permite projetar diferentes arranjos curriculares que melhor se ajustem às propostas pedagógicas das escolas, tão diversas quanto a realidade brasileira.

As disciplinas correspondem à formação epistemológica, social e política de professores/as e pesquisadores/as que compartilham objetos de conhecimento, métodos e teorias, além de mobilizar recursos e estreitar os territórios de atuação (LOPES, 2008). Do ponto de vista pedagógico, as disciplinas escolares vinculadas às disciplinas científicas oportunizam às/aos estudantes da educação básica o acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente constituídos, não disponíveis em casa e no cotidiano, que podem ser considerados como conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Todavia, o grande desafio, parece ser atribuir significado a esses conhecimentos. Em vista disso, ao destacar a integração no âmbito da educação básica, evidencia-se a intenção pedagógica de conectar os conhecimentos, seja para possibilitar compreensões globais, seja para fomentar o desenvolvimento de capacidades intelectivas superiores ou, ainda, para viabilizar um conhecimento que atenda às necessidades das pessoas em seu cotidiano. Essas finalidades podem ser percebidas nos documentos analisados e nas propostas de diferentes autoras e autores que se ocupam do tema. Elisabete Cruz e Fernando Albuquerque Costa (2015) classificam as propostas de integração em três grupos de argumentos: i) razão epistemológica, que se justifica pela crise do paradigma cartesiano; ii) razão sociocultural, pela qual se busca uma educação multicultural e/ou voltada para questões da sociedade contemporânea; iii) razão psicopedagógica, a qual sustenta que a aprendizagem significativa requer que o/a estudante exerça um papel ativo nos processos de ensino e aprendizagem.

Discutir a integração curricular implica considerar diversos discursos provenientes de diferentes campos, como a Psicologia e a Pedagogia, e de diferentes segmentos da sociedade que disputam uma escola capaz de acolher e responder positivamente às suas

demandas. A produção de conhecimento, no seu atual estágio, é paradoxal, porque a especialização resulta da complexização do conhecimento, e o conhecimento especializado parece não dar conta da complexidade da realidade, pois faltaria a ele a capacidade de visão global (LÜCK, 1994). As diferentes propostas de integração dos conhecimentos apoiam-se na crítica à crescente especialização e à territorialização de disciplinas que, no que concerne à dimensão pedagógica, teriam promovido o afastamento entre os objetos de conhecimento e a realidade, prejudicando os processos de significação do conhecimento e desenvolvimento do conhecimento complexo.

O problema do conhecimento fragmentado tem sido explorado por diferentes perspectivas teóricas, no que se refere à pesquisa e ao ensino. Autores e autoras como James Beane, Edgar Morin e, no Brasil, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, são encontrados/as no debate recente, discutindo a necessidade de superar a fragmentação e o isolamento dos saberes, avaliando diferentes propostas de integração dos conhecimentos. No campo do ensino no Brasil, os PCNs deram impulso a esse debate, que se tornou um aspecto de discussão permanente na área da educação.

Os efeitos do processo de afastamento entre objeto de conhecimento e realidade podem ser lidos de diferentes formas, a depender do que se projeta em termos de finalidades educativas. Na perspectiva do capital, o conhecimento especializado – que outrora apresentou-se como alternativa para a maior eficiência na produção de bens e mercadorias – passa a ser um limitante diante da necessidade de trabalhadores/as polivalentes. Na perspectiva do/a trabalhador/a, a especialização intensifica o processo de alienação, em razão do conhecimento parcializado, limitado e limitante acerca dos processos produtivos e da realidade complexa. O processo de especialização do conhecimento se aprofundou no início do século XX, por conta das necessidades produtivas da indústria, que exigia maiores eficiência e velocidade de produção, além da otimização dos recursos, numa lógica que teve importante expressão no taylorismo-fordismo (ANTUNES & PINTO, 2017). Um de seus aspectos foi a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mecanismo eficiente de controle sobre os processos produtivos por parte de uma pequena parcela da população, encarregada de gerenciá-los (SANTOMÉ, 1998).

O ideal de eficiência e especialização do universo produtivo reverberou na prática pedagógica. Logo, é significativo que, na segunda metade do século XX, a crítica à especialização tenha se difundido na direção de uma educação que rompesse com tal dicotomia entre teoria e prática – ideal que no Brasil se caracterizou pela defesa da politecnia. O sistema capitalista converteu o conhecimento em força produtiva, o que significa dizer que o próprio conhecimento científico passou a ser entendido como propriedade privada; não havendo possibilidade de expropriar totalmente a classe trabalhadora desse conhecimento, ele passou a ser fragmentado e acessado de forma parcial (SAVIANI, 2003).

Na contramão desse processo de parcialização do conhecimento, ganhou força no Brasil, a partir dos anos 1980, a defesa do ensino politécnico, no âmbito da teoria crítica.

Pela politecnia seria possível garantir à classe trabalhadora o domínio de diferentes técnicas e fundamentos, pois “trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140).

O significado de integração de conhecimentos, contudo, tem sido objeto de disputas na construção dos documentos orientadores de currículo (CARDOSO, 2017). O desenvolvimento tecnológico impõe novas demandas à escola, tanto na perspectiva do capital quanto na da classe trabalhadora. Na perspectiva do capital, as propostas de integração têm se difundido por meio da atuação de Organismos Multilaterais, como a UNESCO, que passaram a promover o debate sobre a temática a partir dos anos 1970 (SANTOMÉ, 1998). Atualmente, é evidente a força desses organismos, que atuam com organizações locais da sociedade civil na formulação de orientações e diretrizes para a educação (LIBÂNEO, 2016). No contexto brasileiro, a forma pela qual a integração tem se desenvolvido nas políticas educacionais aponta para a hegemonia da perspectiva capitalista, percebida desde a educação básica na dicotomia entre formação para o trabalho simples e formação para o trabalho complexo (NEVES, 2000).

Outro ponto a ser considerado no debate sobre a integração curricular é a formulação de propostas pedagógicas que incorporam teorias do campo da Psicologia. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), por exemplo, referências a Jean Piaget e Lev Vygotsky são usadas para embasar proposições em favor de aprendizagens significativas por meio da contextualização dos conhecimentos. A forma pela qual os estudos da Psicologia são incorporados nas propostas pedagógicas relaciona-se aos objetivos políticos que tensionam as disputas por hegemonia no currículo da educação básica, o que postula uma análise com base nas relações de produção. Em suma, a partir da análise dos documentos normativos, é possível desvelar as finalidades educativas nem sempre explícitas (LIBÂNEO, 2019).

Sobre esse aspecto, asseveramos que o estudo das propostas de integração curricular pode trazer grandes contribuições, uma vez que seus/suas autores/as demonstram um esforço em indicar caminhos didáticos que possibilitem concretizar as finalidades educativas no trabalho escolar – que, conforme observado por José Carlos Libâneo (2019), é uma visão da relação entre currículo e didática, evidente na BNCC.

## **As vias abertas para o conhecimento significativo**

Há uma evidente inter-relação entre contextualização e inclusão dos temas transversais na educação básica. As duas abordagens propõem soluções para o problema da aprendizagem despojada de significado, e que, portanto, não desperta o interesse do/a

estudante, pois apresentam conhecimentos de pouca ou menor relevância diante das suas demandas.

Sobre a contextualização, Edmerson dos Santos Reis defende que a educação não deve deslocar os sujeitos do seu contexto, isto é, promover uma saída do lugar, mas sim “contribuir com a integração e comunicação dos conhecimentos locais e globais, culturais e científicos” (REIS, 2009, p.120). O autor argumenta:

Ao se pensar o currículo, não se pode mais pensá-lo numa lógica universalista onde os sujeitos da aprendizagem são levados a transitarem apenas em outros mundos em outras culturas em outros campos do conhecimento, não existindo espaço para que aprofundem o conhecimento do lugar onde estão inseridos (REIS, 2009, p. 121).

Contextualizar é, nessa perspectiva, um exercício de atribuição de significado, mas não apenas isso: consiste em estabelecer o vínculo necessário entre a realidade e o conhecimento, estimulando um movimento reflexivo, um voltar a si para compreender e transformar a realidade. O processo educativo contextualizado é aberto e plástico, pois “é constituído com os sujeitos no seu contexto” (TELES, OLIVEIRA & SANTOS, 2017, p. 73). Por essas razões, a contextualização é também um esforço de descolonização do currículo, pois não estreita o conhecimento nas fronteiras das narrativas hegemônicas (REIS *et al*, 2017).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), o contexto não é necessariamente a realidade experienciada pelo/a estudante; embora esse aspecto não seja ignorado, o documento indica o trabalho e a cidadania como contextos privilegiados:

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser tratados de modo a serem, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de Física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas (BRASIL, 2000, p. 80).

Essa perspectiva defende que o conhecimento seja elaborado a partir de um contexto de utilidade e aplicação, uma vez que não é incomum que o/a estudante questione os porquês de estudar isso ou aquilo, já que, muitas vezes, o conhecimento é tratado como abstração. Percebe-se um esforço, por parte dos/as autores/as dos PCNEM (BRASIL, 2000), em combinar os discursos acadêmicos com as demandas do mundo produtivo, num exercício direcionado para o desenvolvimento de competências que, no mundo do trabalho, possam ser requeridas no exercício das atividades produtivas. Nesse aspecto, os/as autores/as do documento recorrem ao conceito de aprendizagem de David Stein, que significa aprender em condições práticas, isto é, nas condições da vida nas quais o conteúdo tenha aplicação, seja em circunstâncias da vida cotidiana, como a matemática no contexto doméstico, seja na realização de atividades de trabalho futuro (BRASIL, 2000).

Nas DCNs, a contextualização coloca o/a estudante em posição ativa no processo de aprendizagem:

A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar (BRASIL, 2013, p.167).

Por essa razão, contextualizar tem o sentido de considerar as diferentes realidades, assim como o de possibilitar que o/a estudante relacione teoria e prática, compreendendo a aplicação do conhecimento de modo ativo, pela experimentação. Os/as autores/as das DCNs ressaltam que o conhecimento escolar é diferente do seu contexto original, o que evidencia a importância dos processos de contextualização na atividade pedagógica (BRASIL, 2013). Nesse caso, isso significa tirar o objeto de conhecimento de um ambiente totalmente estranho e transportá-lo para um ambiente no qual seja possível à/ao estudante assimilar o novo a uma realidade mais conhecida.

Também pelos temas transversais se tem a intenção de promover a aproximação entre objeto de conhecimento e realidade do/a estudante. Nos PCNs (BRASIL, 1998), espera-se que cada área do conhecimento mobilize seus conhecimentos teóricos no ensino fundamental, visando responder questões relacionadas a temas transversais, pelo trabalho com os temas indicados (Ética, Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). De certo modo, esses temas possibilitariam aprender a teoria a partir da realidade, vinculando-se à ideia de contextualização.

Montserrat Moreno (2003) compreende que os temas transversais são uma solução para a integração dos saberes, uma vez que, no que se refere a nossa forma de pensar e de organizar as disciplinas científicas, o legado científico grego está marcado pelo afastamento entre conhecimento e cotidiano, por conta do caráter elitista da produção de conhecimento na Grécia ao longo da Antiguidade. Nas palavras da autora: “é preciso tirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isso pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência” (MORENO, 2003, p.35). Ela propõe igualmente uma inversão na forma pela qual os temas transversais são acomodados no currículo, de modo que as matérias ou disciplinas curriculares não sejam o eixo longitudinal, mas sim os próprios temas transversais (MORENO, 2003). Isso significa, por exemplo, que o tema Direitos Humanos não seria eventualmente abordado nas aulas de Matemática ou Biologia, mas que os conteúdos próprios dessas disciplinas passariam a tê-lo como ponto de partida ou como finalidade – responder problemas relacionados à questão dos Direitos Humanos. Desse modo, os conhecimentos escolares não seriam um fim em si, mas um meio para que o/a estudante elabore conhecimentos que atendam às demandas sociais do presente.

No âmbito dos documentos normativos no Brasil, prevalece a concepção de que, por sua relevância social, os temas devem atravessar o currículo como um todo e necessitam ser abordados a partir das disciplinas escolares. A possibilidade de trabalho por meio dos temas transversais ganhou força na política nacional a partir de 1997, com os PCNs. Na LDB (BRASIL, 1996), a indicação dessa abordagem é de 2003. Embora a redação do texto não tenha usado o termo ‘temas transversais’, a ideia de uma temática a ser trabalhada em todo o currículo foi introduzida com a inclusão dos estudos de História e Cultura Afro-Brasileira. O termo passou a ser usado em 2011, com a obrigatoriedade do estudo dos símbolos nacionais. Posteriormente, foram indicados outros temas: em 2014, Direitos Humanos e prevenção da violência contra crianças e adolescentes, e em 2018, educação alimentar. Ainda na LDB, o trabalho a partir de temas transversais é indicado como uma forma de integração curricular a ser realizada via projetos e pesquisas.

Voltando aos PCNs, infere-se que os temas transversais devam proporcionar o estudo de questões sociais eleitas como relevantes: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural” (BRASIL, 1997, p. 41). Ensino e aprendizagem via temas transversais são indicados como forma de superar os descompassos entre o ideal de formação de “cidadãos críticos, autônomos e atuantes” (BRASIL, 1997) e a definição dos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem. Na concepção dos/as autores/as do documento, os temas transversais são um meio para abordar problemáticas sociais, de modo que:

a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997, p.45).

Em síntese, temas que originalmente não são de preocupação fundamental em algumas áreas científicas passam a ser estudados com base nos conhecimentos e métodos das diferentes áreas; assim, o conhecimento, ao se tornar escolar, passa a ter finalidades distintas das de seu contexto original, direcionado para a aplicação em situações e questões pertinentes num dado cotidiano social e cultural. Os temas transversais são, na concepção formulada nos PCNs, uma via para o conhecimento significativo, por tratarem de questões latentes na realidade. Portanto, as temáticas que devem receber tratamento transversal têm como característica essencial responder às exigências sociais. Por isso, a recomendação nos PCNs é a de que sejam eleitos temas locais com o objetivo de atender às diferentes demandas que emergem de diferentes realidades.

A abordagem transversal ganhou destaque em um documento voltado especificamente para o ensino fundamental, no qual se apresentam os critérios para a escolha dos temas transversais: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e condições para favorecer a compreensão da

realidade e a participação social (BRASIL, 1998). Nas DCNs (BRASIL, 2013), os temas transversais são reconhecidos como oportunidade para abordar questões pertinentes a diferentes realidades:

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas (BRASIL, 2013, p.29).

Orienta-se igualmente que a abordagem dos temas seja realizada na perspectiva interdisciplinar, isto é, promovendo a transferência de métodos entre as diferentes áreas para o estudo de um determinado tema (BRASIL, 2013). As DCNs indicam que o conhecimento cientificamente sistematizado deve responder questões da realidade do/a estudante, para que possa mobilizar tais conhecimentos em indagações e análises sobre a própria realidade, buscando respostas e soluções a seus problemas mais urgentes.

Percebe-se que os temas transversais têm a qualidade de possibilitar a construção mais democrática dos currículos no interior das comunidades escolares, sinalizando uma possível apreensão de conteúdos significativos na relação entre diferentes fontes de conhecimento, como acadêmicas, pessoais, culturais etc. (BEANE, 2017). Conforme indicado, a contextualização dos conhecimentos e o tratamento transversal de temas socialmente relevantes visam promover a aproximação entre conhecimento e realidade, de modo que o conhecimento escolar possa ser revestido de significado. Mas quais são as implicações das reformas curriculares na construção desse conhecimento significativo?

## **As recentes reformas no currículo do ensino médio e a BNCC**

Em relação à BNCC e ao conjunto de documentos que dão forma às recentes reformas curriculares, é basilar destacar que, embora tenham sido indicadas variadas abordagens integradoras, todas elas estão circunscritas aos limites do desenvolvimento das competências e habilidades prescritas por uma base comum. Contextualizar, na BNCC (BRASIL, 2018b), significa considerar a realidade local, regional e individual do/a estudante no desenvolvimento de competências e habilidades comuns; citando o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 7/2010, explica-se que a contextualização tem também como princípio atender e valorizar a diversidade cultural. Quer dizer que os significados do conhecimento, de certo modo, são dados *a priori*, visto que sua finalidade é o desenvolvimento das competências e habilidades previamente estabelecidas no documento normativo. A contextualização, por sua vez, remete à dimensão didática, porque é um recurso para o desenvolvimento das habilidades prescritas na BNCC.

Na resolução que atualizou as DCNs para o ensino médio (BRASIL, 2018a), a contextualização é indicada como uma das formas de integração entre os diferentes campos de conhecimento, pela qual seria possível aproximar o conhecimento escolar do mundo do trabalho e da prática social. Para todas as áreas do conhecimento tem-se como princípio o “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 22). Portanto, a contextualização tem função complementar ao desenvolvimento de competências e habilidades:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento (BRASIL, 2018a, p.22).

Infere-se que, na atualização das DCNs e na BNCC, a contextualização tem duas funções centrais: a primeira é significar o conhecimento na sua dimensão prática, de vivência no mundo do trabalho e exercício da cidadania, tendo no horizonte o desenvolvimento de competências e habilidades; a segunda, subordinada à primeira, seria amenizar a homogeneização do currículo por meio de uma base comum, considerando a diversidade cultural existente no Brasil, que não é atendida pelo currículo comum. Essa parece não ser uma tarefa tão simples, visto que, ao indicar um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos/as estudantes, a BNCC impõe limites às possibilidades de contextualização, além de cumprir uma função que deveria ser das escolas e dos/as professores/as: projetar a dimensão didática do currículo com base nas características, experiências e necessidades percebidas na relação com os/as estudantes. Resta, portanto, pouco espaço para a autonomia pedagógica (LIBÂNEO, 2019).

Em alguns componentes curriculares, a contextualização ganha destaque, como em geografia. No ensino fundamental, ela tem seus objetos de conhecimento contextualizados em cinco unidades temáticas, para a aplicação dos conhecimentos próprios da área articulados ao exercício da cidadania. A proposta é a interseção entre conhecimento científico e a abordagem de questões da vida cotidiana. Na área de linguagens, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os objetos de conhecimento devem ser contextualizados em “campos de atuação social” (BRASIL, 2018b).

Os contextos são prescritos pelo documento, mas podem ser diversos na prática, se relacionados às realidades locais. No campo da vida pública, por exemplo, os/as estudantes podem analisar a legislação municipal ou os programas políticos dos/as governantes locais, de forma que as práticas próprias da área de linguagens sejam aplicadas na compreensão de questões que impactam diretamente na vida dos/as estudantes. Nesse sentido, a contextualização, se bem aplicada, torna-se um recurso potente nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando ao/a professor/a maior autonomia no tratamento dos objetos de conhecimento e, ao/a estudante, o exercício de um papel ainda mais ativo.

Ainda no sentido de amenizar os efeitos de um currículo comum, na BNCC, os Temas Contemporâneos Transversais – TCTs são apresentados como possibilidade de exercício da autonomia nas escolas e redes de ensino, que podem definir as temáticas que melhor se relacionem às demandas locais e regionais, além daquelas já indicadas: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação nas relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia; diversidade cultural (BRASIL, 2018b). Para auxiliar a implementação dos TCTs, o Ministério da Educação – MEC formulou um guia de práticas no qual fica evidente a centralidade do desenvolvimento de competências e habilidades para a integração curricular. De acordo com a proposta apresentada no guia (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b), deve-se buscar nas competências e habilidades indicadas na BNCC a finalidade educativa que dará suporte à prática. Esse é um ponto de tensão, visto que o desenvolvimento de competências e habilidades não é consenso no meio pedagógico, por seu caráter instrumental.

Conforme salienta Marise Nogueira Ramos (2006), as competências e habilidades remetem a um saber-fazer que não necessariamente demanda o conhecimento dos processos nem a discussão crítica dos seus sentidos e implicações sociais, ambientais ou éticas. Trata-se de um saber que delimita valores ético-políticos dos/as trabalhadores/as, alinhado ao que a autora chama de *novo profissionalismo* do tipo liberal, marcado pela capacidade de adaptação às incertezas e instabilidade das condições de vida e do acesso ao trabalho. A escola é, então, constringida a formar indivíduos flexíveis, capazes de se adaptarem e responderem positivamente às necessidades do paradigma produtivo capitalista, desviando a atenção dos problemas estruturais que impõem dificuldades de integração social aos/as trabalhadores/as. As pessoas passam a ser responsabilizadas pela própria empregabilidade e melhoria das condições de vida, ocultando-se as disfunções do modelo produtivo que está na origem desses problemas.

Na nova proposta curricular, os TCTs são um meio para o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas pela base comum, auxiliando na tarefa de tornar significativo aquilo que deve ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os significados sofrem a restrição imposta pela dimensão didática incorporada ao currículo, que é instrumental. No guia de implementação, sugere-se que os temas sejam trabalhados de três formas: i) intradisciplinar – no interior do componente curricular; ii) interdisciplinar – promovendo a troca de métodos entre dois ou mais componentes curriculares para o estudo do tema; iii) transdisciplinar – abordagem integradora e transversal, atravessando os componentes curriculares e conduzindo para além deles (BRASIL, 2019b). De todo modo, deve-se buscar no interior de cada componente curricular os recursos para a abordagem do tema, como os conceitos e métodos próprios das disciplinas

escolares e, principalmente, as habilidades prescritas na BNCC. Elas são o recurso didático e a matéria-prima para o tratamento dos temas, direcionando a prática pedagógica e as possibilidades de integração curricular. Seja qual for a prática, espera-se que esteja a serviço do desenvolvimento das competências e habilidades definidas no documento.

Nesse sentido, o objeto de conhecimento próprio de uma disciplina, o tema abordado ou o contexto no qual esse conhecimento é desenvolvido não importam, mas sim a habilidade que será desenvolvida por intermédio deles; isso exige atenção quanto a finalidades educativas instrumentais, voltadas mais às demandas do paradigma produtivo do que as demandas das pessoas. Uma educação instrumental afasta a possibilidade de construção de projetos coletivos que correspondam às necessidades das pessoas, e é nesse sentido que as práticas integradoras podem funcionar como formas de resistência e resignificação do que é proposto pela política, pois pressupõem trabalho coletivo em diversas instâncias (entre professores/as, entre professor/a e estudante, entre escola e comunidade etc.).

Por fim, talvez seja pertinente ampliar a discussão com uma pergunta que poderia ter sido feita no início: o que é conhecimento significativo? O objetivo é provocar uma reflexão, que pode ser o ponto de partida para que as comunidades escolares desenvolvam práticas integradoras sintonizadas com finalidades educativas próximas das necessidades sociais, sejam elas locais ou globais. Esse é um encaminhamento que exige verdadeira integração, a começar por uma disposição ao trabalho coletivo.

James Beane (2003) sublinha o papel da integração na edificação de uma escola democrática, que esteja disposta a construir os currículos de forma colaborativa. O autor sugere uma organização curricular voltada para a resolução de problemas de interesse social, o que pressupõe a criação de espaços de planejamento conjunto, que incluam estudantes e possibilitem conteúdos revestidos de significado. A integração dos conhecimentos é, sobretudo, a integração de pessoas que mobilizam saberes em prol de objetivos comuns. Por essa razão, importa a construção de espaços para o trabalho coletivo, o que demanda condições materiais, assim como tempo de planejamento comum. É um avanço que depende da melhoria das condições de trabalho dos/as profissionais da educação.

Para ser significativo, o conhecimento requer a efetiva participação da sociedade na construção das políticas curriculares e dos currículos escolares. Numa perspectiva ampliada, pela qual se busque a aproximação entre objeto de conhecimento e realidade, a integração postula a aproximação entre escola e comunidade. Esses são caminhos a serem abertos e trilhados de forma coletiva.

## Considerações finais

No conjunto dos documentos analisados, destacam-se duas concepções de contextualização. A primeira e mais preponderante diz respeito a processos de ensino e aprendizagem contextualizando os objetos de conhecimento nas suas aplicações práticas, especialmente nos campos do trabalho e da cidadania. É uma concepção que se aproxima da noção de desenvolvimento de competências e habilidades (e melhor se ajusta a ela), preparando o/a estudante a transpor os conhecimentos escolares para situações práticas de trabalho e atuação política, nos parâmetros de uma cidadania dirigida. Nesse caso, o conhecimento reveste-se de significado por sua utilidade na vida dos indivíduos, especialmente nas atividades profissionais futuras e de atuação política.

A segunda concepção de contextualização busca nos conhecimentos do/a estudante os referenciais para a análise do objeto de conhecimento e a construção, a partir desse conhecimento inicial, de conhecimentos mais complexos. O objeto de conhecimento é revestido de significado por ser mais facilmente associado ao que o/a estudante já conhece e compreende. Esse tipo de contextualização exige autonomia pedagógica, visto que é necessário que o/a professor/a analise as condições de aprendizagem dos/as estudantes e defina as melhores estratégias de intervenção pedagógica. Conforme discutido, as recentes reformas curriculares restringem a autonomia pedagógica e a experiência de processos significativos de aprendizagem, por meio da contextualização – especialmente porque satura o currículo com um conjunto de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos/as estudantes.

Os temas transversais também propõem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, especialmente por sua relevância social. Os temas transversais têm como finalidade responder às demandas mais urgentes do presente e da vida cotidiana, numa estrutura curricular na qual as disciplinas são a espinha dorsal ou, como propõe Montserrat Moreno (2003), que sejam eles próprios essa espinha dorsal. Assim, é básico pensar com atenção em critérios e formas de escolha desses temas, para que se conheçam a realidade e as demandas que ela impõe em contextos socioculturais específicos. Existem demandas que são globais, outras que são regionais ou locais, tornando indispensável um espaço no currículo para que as redes de ensino e as comunidades escolares proponham temas alinhados a sua realidade particular. Olhando com atenção para a BNCC, cabe perguntar: existe espaço para demandas locais? É inegável que o currículo escolar parece, especialmente no ensino fundamental, abarrotado pelo conjunto de habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolarização.

No âmbito das políticas educacionais conduzidas pelo Estado, as reformas curriculares têm se ocupado não só do que se deve ensinar e aprender, mas de como se deve ensinar e aprender, com a intenção de assegurar a hegemonia das finalidades educativas

alinhas à perspectiva neoliberal. Isso sinaliza que o significado da aprendizagem é dado *a priori*, limitando a possibilidade da construção coletiva inerente à prática pedagógica. E justamente pelo fato de a aprendizagem ser uma construção realizada na *práxis* é que não se pode falar em restrição definitiva, mas sim, em restrição dificultadora.

As atuais reformas curriculares representam um recuo nas proposições pedagógicas que visam favorecer aprendizagens significativas, no entanto, não podemos dispensar o otimismo próprio de quem é educador/a em acreditar que a dimensão do recuo depende da capacidade de articulação e resistência no interior das comunidades escolares.

*Recebido em: 20/03/2022; Aprovado em: 26/07/2022.*

## Referências

- ANTUNES, Ricardo & PINTO, Geraldo Augusto. *A Fábrica da Educação*. Da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*. v. 3, n.2, p. 91-110, jul/dez, 2003. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no2/5.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BEANE, James A. Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*. v. 15, n.4, p.105-1080 out/dez, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35531>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. *Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros Curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos 103 parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 06 abri. 2019.
- BRASIL. MEC, SEB, DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018a. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622)>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação*. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2021.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. *Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo*. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/gorete.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CRUZ, Elisabete & COSTA, Fernando Albuquerque. Revisitando o(s) sentido(s) para a integração curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02 p.193-213. abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21875/16967>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 02 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos et al (Org). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. [Ebook] Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: <<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/index.html>>. Acesso em 16 nov. 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 2003, p.19-60.

NEVES, Lúcia Maria W. *Brasil 2000*. Nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Neila Cristina N. As diretrizes curriculares da educação contextualizada para a convivência com o seminário brasileiro: avaliação, materiais didáticos e questões raciais. In: ROCHA, Adma H. et al. *Educação e Contextualização*. Reflexões de um saber-fazer coletivo. Curitiba: Editora CRV, 2017, p.15-31.

REIS, Edmerson dos Santos. *A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2021.

REIS, Edmerson dos Santos *et al.* O uso do livro didático no processo de descolonização curricular. In: ROCHA, Adma H. *et al.* *Educação e Contextualização*. Reflexões de um saber-fazer coletivo. Curitiba: Editora CRV, 2017, p.34-42.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 15 jul. 2021.

TELES, Edilaine Carvalho; OLIVEIRA, Anette Maria Rodrigues S. Bento de & SANTOS, Esther Santana dos. A contextualização e formação nos projetos de educomunicação. In: ROCHA, Adma H. *et al.* *Educação e Contextualização*. Reflexões de um saber-fazer coletivo. Curitiba: Editora CRV, 2017, p.71-83.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, set/dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2021.