

**A EDUCAÇÃO TRANSVERSAL NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES****TRANSVERSAL EDUCATION IN THE SCHOOL CONTEXT: CHALLENGES AND
POSSIBILITIES****Dr. Pedro Ramon Pinheiro de Souza**Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - UCP
hunter4you@gmail.com**Dr. Vinícius Magnus Medeiros de Lima**Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay – UCP
Vinicius.m.m.lima@gmail.com**Me. João Batista Ramos Filho**Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
Batistafilho.joao67@gmail.com**Me. Rodivaldo Serrao Moraes**Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
rodiserrao@gmail.com**Ma. Elda Maria Ferreira Bindela**Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
eldabindela@hotmail.com**Resumo**

O Objetivo deste artigo é analisar os desafios práticos e as possibilidades reais da implementação da educação transversal no cotidiano escolar da educação básica. Metodologicamente, o trabalho ampara-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa documental das normativas oficiais, análise integrativa do estado do conhecimento sobre a produção acadêmica recente e reflexão sistemática de relatos de experiência em sala de aula. Os resultados evidenciam uma acentuada tensão entre o cumprimento burocrático e utilitarista das diretrizes curriculares que frequentemente reduz a transversalidade a ações isoladas, efêmeras e tarefas formais e o ideal de uma integração orgânica e interdisciplinar dos saberes cotidianos. Conclui-se que o sucesso da educação transversal depende da superação da fragmentação curricular de cunho tradicionalista. Desse modo, os TCTs devem atuar como eixos dinâmicos e estruturadores de uma prática pedagógica reflexiva, integradora e intimamente comprometida com a emancipação e a formação cidadã do educando.

Palavras-chave: Temas Contemporâneos Transversais. BNCC. Prática Docente. Integração de Saberes. Educação Cidadã.

INTRODUÇÃO

A organização dos sistemas de ensino ao longo da modernidade consolidou um modelo de currículo escolar predominantemente caracterizado por um conjunto de disciplinas e conteúdos preestabelecidos. Nesse panorama de ensino tradicional, o papel do Estado limitava-se a decidir e distribuir verticalmente esses conhecimentos a estudantes que atuavam como receptores passivos de informações.

Acerca da fragmentação tradicional de conteúdos denunciada historicamente por teóricos como Busquets *et al.* (1999) e Yus (1998), o ensino reduzia-se a um processo de acumulação linear, no qual as disciplinas escolares orbitavam de forma isolada, sem estabelecer relações orgânicas ou diálogo integrador entre si.

No entanto, o processo de globalização e as transformações socioculturais contemporâneas passaram a exigir da instituição escolar uma redefinição profunda de sua função social e de seus processos formativos. A escola, enquanto locus privilegiado de construção de saberes, é conclamada a formar sujeitos críticos, criativos e autônomos, instrumentalizados para o pleno exercício da cidadania e capazes de intervir ativamente na realidade.

Nesse contexto, Saviani (2008), afirma que a educação deve ser compreendida como a elaboração e a disseminação do saber sistematizado, configurando o ensino como um processo intencional no âmbito da ação educativa. No entanto, esse saber sistematizado não pode subsistir de forma alienada e descolada do mundo vivido, sob o risco de produzir o esvaziamento do sentido social da própria aprendizagem.

Diante dessa necessidade de religação dos saberes, consolida-se, a partir do final do século XX, uma proposta pedagógica que desloca o eixo central do processo educativo. Discutindo a esse respeito, Morgado afirma que: "a aprendizagem deixa de ser vista como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se como um processo de construção dinâmico em contexto" (MORGADO *apud* OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2024, p. 15).

Essa transição epistemológica impõe que as particularidades regionais, locais e comunitárias dos sujeitos sejam incorporadas de modo democrático ao fazer pedagógico diário. O modelo de ensino tradicional, caracterizado pela distribuição vertical e compartimentada de conteúdos prontos, tem sido progressivamente tensionado pela

necessidade de uma formação voltada à cidadania ativa, na qual a aprendizagem é concebida como um processo dinâmico de construção em contexto (MORGADO *apud* OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2024). Nesse cenário, edifica-se o debate sobre as políticas curriculares de integração nacional (VIEIRA *et al.*, 2022).

No cenário educacional brasileiro, essa busca pela superação da fragmentação curricular culminou na introdução oficial dos Temas Transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990. Mais recentemente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses eixos foram reorganizados e ampliados sob a denominação de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que abrangem quinze temas estruturados em seis macroáreas de relevância social, tais como Meio Ambiente, Saúde, Economia, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, e Ciência e Tecnologia. O grande propósito dessa inserção mandatória reside em conectar os objetos de conhecimento científicos e abstratos com as problemáticas reais vividas cotidianamente pelas comunidades escolares, garantindo uma formação humana integral.

Apesar do robusto arcabouço legislativo que regulamenta e exige a inserção dos TCTs nos currículos da Educação Básica, a transposição da teoria normativa para a prática em sala de aula revela distanciamentos complexos. Diante de um sistema educacional que ainda prioriza avaliações padronizadas e lógicas de mercado, os professores deparam-se com um dilema estrutural. Torna-se imperativo, portanto, definir o problema central que norteia esta investigação: quais os limites reais enfrentados pelos professores para tirar a transversalidade do papel e transformá-la em prática pedagógica efetiva?

Pesquisas empíricas evidenciam que a obrigatoriedade legal, isoladamente, é insuficiente para alterar a cultura escolar consolidada. Sem o devido suporte material, sem políticas consistentes de formação continuada de docentes e sob as amarras de rotinas escolares fragmentadas e burocratizadas, a transversalidade corre o risco de ser deturpada. Em vez de atuar como o eixo estruturador da emancipação dos sujeitos, os TCTs são frequentemente reduzidos a abordagens superficiais, restritas a datas comemorativas ou ao cumprimento de planilhas de controle curricular de caráter utilitarista, descaracterizando sua real finalidade social.

METODOLOGIA

O delineamento metodológico deste estudo ampara-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e analítico-crítico. Este enfoque viabiliza a investigação aprofundada de dinâmicas socioeducacionais complexas, priorizando a compreensão dos discursos, das contradições e das subjetividades dos sujeitos envolvidos nas práticas escolares. Para tanto, a pesquisa estruturou-se a partir de três frentes investigativas complementares, integrando dimensões normativas, teóricas e empíricas: a pesquisa documental, o mapeamento do estado do conhecimento e a análise articulada de dados de campo e relatos de experiência pedagógica.

A primeira frente investigativa constitui-se da pesquisa documental, voltada ao exame crítico do arcabouço normativo nacional que regulamenta a educação transversal. O corpus documental analisado compreendeu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituídos na década de 1990 e os manuais de implementação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) sob a égide da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Essa análise documental buscou desvelar as bases conceituais que orientam a inserção obrigatória desses eixos no espaço escolar. No que tange à concepção oficial do papel dessas temáticas no currículo, os documentos norteadores do Ministério da Educação explicitam que as problemáticas contemporâneas "não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte" (BRASIL, 2019b, p. 7).

A segunda vertente metodológica caracteriza-se pelo mapeamento do estado do conhecimento ou estado da arte. Esta etapa consistiu em uma análise integrativa da produção científica sobre educação transversal produzida e defendida no Brasil, com foco na identificação de tendências, gargalos e vazios de pesquisa.

Utilizou-se como baliza empírica e referencial a revisão integrativa de Carvalho *et al.* (2023), que mapeou as pesquisas desenvolvidas sobre temas transversais na educação básica nacional entre os anos de 2017 e 2021. Esse mapeamento permitiu avaliar criticamente a dispersão geográfica e as lacunas teóricas da produção acadêmica, servindo de base para situar o atual panorama investigativo no país.

A terceira frente metodológica compreende a análise de dados de campo articulada ao relato de experiência pedagógica. Esta dimensão empírica buscou contrastar as

exigências regulatórias federais com as percepções e as vivências reais dos atores escolares. No campo quantitativo, foram analisados dados de percepção docente oriundos de uma amostra de 303 professores da educação básica, especificamente a partir do estudo empírico de Vieira *et al.* (2022), o qual mapeia o cenário de atuação em sala de aula, as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos docentes e a demanda explícita por formação continuada. No campo qualitativo, o estudo realizou uma análise reflexiva e sistemática de práticas de sala de aula e relatos de mediação pedagógica em contexto escolar.

Como referência de análise dessa práxis, tomou-se o relato de experiência documentado por Stumpf e Oliveira (2024), que discute a mobilização dos temas transversais a partir de conflitos reais vividos no cotidiano tais como episódios de preconceito e racismo em turmas de anos finais, analisando como as tensões e imprevistos diários convertem-se em eixos geradores de aprendizagem significativa e de formação cidadã.

A adoção de uma postura crítico-analítica na articulação destas três frentes justifica-se pelas severas tensões identificadas na literatura entre as diretrizes curriculares nacionais idealizadas e as condições materiais concretas para sua realização prática no cotidiano docente. Conforme problematizam Galian, Pietri e Sasseron (2021, p. 8), as pressões pelo alinhamento curricular e avaliações externas muitas vezes reduzem a autonomia e a reflexão crítica da formação do professor:

O "alinhamento" à BNCC, em coerência com o modelo de professor assumido, deverá tratar de enfatizar a importância dessas estratégias inovadoras e estimulantes, muito mais do que fomentar o que historicamente se reconhece no campo da educação como crucial para formar um professor: o equilíbrio entre os aspectos teóricos e práticos do trabalho docente.

Assim, a triangulação metodológica entre a análise das normas federais (MEC), o estado da arte das pesquisas acadêmicas (CARVALHO *et al.*) e os dados reais de atuação e vivência docente (VIEIRA *et al.*; STUMPF e OLIVEIRA) assegura o rigor analítico necessário para desvelar os limites práticos e as reais possibilidades da transversalidade na educação básica brasileira.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA E NORMATIVA: DA CIDADANIA NOS PCNS AOS TCTS NA BNCC

A trajetória das políticas curriculares voltadas à integração de saberes no cenário educacional brasileiro reflete as tentativas do Estado de alinhar a função social da escola às demandas democráticas e contemporâneas. Esse percurso histórico tem seu marco inicial consolidado na década de 1990 com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No contexto da época, marcado pela redemocratização e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a introdução dos Temas Transversais (TTs) surgiu como uma resposta direta à excessiva compartimentação do conhecimento científico. Wenceslau e Silva (2017) explicam que os PCNs funcionaram como importantes mecanismos teóricos e metodológicos de mitigação da fragmentação curricular, buscando estabelecer pontes entre as disciplinas clássicas e as questões sociais emergentes no cotidiano dos estudantes.

A despeito da relevância conceitual dos PCNs para o fortalecimento de uma educação cidadã, o modelo desenhado nos anos 1990 enfrentou limitações estruturais em sua aplicação. Por se constituírem como diretrizes de caráter eminentemente recomendatório e flexível, os Temas Transversais originais dependiam da iniciativa autônoma de cada corpo docente para serem efetivamente incorporados aos projetos pedagógicos. Sem força de obrigatoriedade legal e desprovidos de diretrizes operacionais cogentes, os eixos propostos acabavam muitas vezes secundarizados pelas escolas diante das pressões do ensino tradicional e da centralidade dos conteúdos programáticos tradicionais.

O grande ponto de inflexão normativa ocorreu com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre 2017 e 2018. Com a BNCC, os antigos Temas Transversais foram reorganizados, ampliados e rebatizados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), adquirindo uma nova roupagem pedagógica e, fundamentalmente, uma nova estatura jurídica.

A principal tensão nessa transição reside na mudança do caráter recomendatório dos PCNs para uma referência nacional obrigatória na BNCC. Os TCTs deixaram de ser meros temas adjacentes para se tornarem componentes essenciais do direito de

aprendizagem do estudante. Conforme explicitam os documentos norteadores do Ministério da Educação, o conceito de transversalidade pressupõe que as temáticas urgentes "não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte" (BRASIL, 2019b, p. 7). Com a BNCC, os TCTs ganham caráter obrigatório como conteúdos curriculares essenciais (BRASIL, 2019b).

Essa transição normativa também resultou em uma expressiva expansão temática e estrutural do currículo nacional. Enquanto a proposta original dos PCNs em 1997 delimitava 6 áreas temáticas (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo), a formulação atual da BNCC estendeu o escopo para 15 temas específicos organizados em 6 macroáreas de relevância social. Essas macroáreas compreendem: Meio Ambiente (com foco em Educação Ambiental e Educação para o Consumo); Saúde (Educação Alimentar e Nutricional); Economia (Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal); Multiculturalismo (Diversidade Cultural e Educação para as Relações Étnico-Raciais); Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, e Processo de Envelhecimento); e Ciência e Tecnologia (focada em Ciência e Tecnologia propriamente ditas).

Essa mudança estrutural reflete a necessidade de trazer para o espaço escolar discussões alinhadas à complexidade da sociedade contemporânea globalizada. No entanto, a passagem do texto legal para a prática cotidiana gera profundos dilemas no chão da escola. A obrigatoriedade legal dos TCTs impõe o desafio de integrá-los organicamente às disciplinas tradicionais sem que essa imposição seja desvirtuada em mera tarefa formal. A transição da flexibilidade recomendatória (PCNs) para o rigor mandatório (BNCC) evidencia que, para além da mudança nos textos normativos federais, a efetivação da transversalidade demanda a superação do isolamento disciplinar histórico que ainda rege as rotinas docentes.

DESAFIOS CRÍTICOS DA IMPLEMENTAÇÃO: ESTRUTURA ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BUROCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A transposição das diretrizes legais da transversalidade para o cotidiano prático da educação básica revela um distanciamento complexo entre as metas normativas

idealizadas e a realidade material do chão da escola. A despeito da robustez jurídica que sustenta a inserção mandatória dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), a consolidação de uma prática pedagógica verdadeiramente integrada enfrenta sérias barreiras de ordem estrutural, pedagógica e formativa que obstaculizam sua efetivação.

As pesquisas empíricas sobre o tema convergem na identificação de três grandes gargalos que comprometem o potencial emancipador da proposta: a burocratização utilitarista das práticas, as lacunas profundas na formação docente e as fragilidades na infraestrutura física e tecnológica das instituições de ensino.

O primeiro grande obstáculo diz respeito à burocratização utilitarista, caracterizada pela forte tendência de reduzir a complexidade dos TCTs a planejamentos engessados e checklists formais. Sob a pressão de cumprir exigências legais e metas administrativas de controle curricular, as escolas frequentemente convertem discussões que deveriam ser críticas, reflexivas e continuadas em atividades pontuais e esparsas.

Essa abordagem utilitarista manifesta-se no aprisionamento dos temas transversais a efemérides e datas comemorativas específicas tais como palestras isoladas em datas festivas, caracterizando uma prática meramente 'tarefeira'. Esse esvaziamento do sentido crítico do saber compromete o objetivo central dos TCTs, que é conectar de forma orgânica o conhecimento científico abstrato com as problemáticas e a realidade vivida cotidianamente pelos educandos.

Somando-se a essa burocratização, o abismo na formação de professores constitui um entrave de difícil superação no curto prazo. A maioria dos docentes em exercício não foi preparada, durante suas trajetórias acadêmicas de licenciatura, para lidar com a complexidade e com as exigências metodológicas da transversalidade e da interdisciplinaridade.

Esse despreparo técnico e teórico é particularmente evidente ao se depararem com eixos temáticos complexos como economia e ciência e tecnologia. Nesse panorama, as investigações de Gaspari, Martins e Emmel (2022) expõem que a maior parte dos docentes em serviço não teve contato com as discussões da BNCC em sua formação inicial, exigindo que a escola atue como o espaço primordial de formação continuada para suprir essa lacuna.

A urgência de capacitação continuada é corroborada por dados empíricos robustos: embora 80,3% dos professores declarem já ter ministrado conteúdos associados aos temas transversais, a expressiva maioria aponta sérias deficiências de preparo teórico-metodológico para realizar essa integração de forma autêntica, sendo que 42% desse contingente ainda aguarda a oferta de treinamentos específicos por parte de suas respectivas redes de ensino (VIEIRA *et al.*, 2022).

O terceiro elemento complicador reside na fragilidade de infraestrutura física, material e tecnológica das redes públicas de ensino. A carência de recursos didáticos adequados, materiais de apoio especificamente desenhados para a integração curricular e o suporte tecnológico deficitário limitam drasticamente a capacidade do professor de planejar e executar projetos inovadores. O isolamento físico e a fragmentação do tempo escolar estruturado em aulas rígidas de disciplinas isoladas impedem o planejamento coletivo e cooperativo entre docentes de diferentes áreas, inviabilizando abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

Essa conjunção de fatores evidencia que as políticas curriculares vigentes tendem a desconsiderar as barreiras estruturais do cotidiano escolar, exigindo metas inalcançáveis sem a contrapartida do apoio necessário. O alinhamento curricular rígido exigido pelas avaliações padronizadas muitas vezes entra em rota de colisão com a formação docente emancipada.

Dessa forma, os desafios críticos da implementação dos TCTs evidenciam que as mudanças legislativas formais, isoladamente, são insuficientes para alterar a cultura escolar consolidada. A superação do pragmatismo burocrático requer investimentos substantivos na formação docente continuada em serviço e a melhoria das condições de infraestrutura e de tempo para o trabalho colaborativo dos professores.

POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DE SABERES

A superação do modelo tradicional de ensino, historicamente marcado pela fragmentação de conteúdos e pelo isolamento das disciplinas, pressupõe a adoção de estratégias didático-pedagógicas que devolvam o sentido de totalidade e relevância social

ao conhecimento escolar. Diante dessa exigência de integração, as ações pedagógicas devem caminhar em direção à superação do reducionismo científico.

Para tanto, o pensamento de Morin (2003) oferece o embasamento teórico necessário ao propor o paradigma da complexidade, defendendo uma urgente "religação dos saberes" que contraponha a divisão artificial das áreas de conhecimento e reconecte os saberes acadêmicos à multidimensionalidade da vida humana. Essa reconstrução epistemológica exige dos educadores a exploração prática de alternativas didáticas viáveis no cotidiano escolar.

O primeiro eixo norteador desse processo de transição curricular refere-se aos níveis de complexidade didática recomendados pelas diretrizes do próprio Ministério da Educação. A inserção dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) pode se materializar em três abordagens distintas e complementares: abordagem intradisciplinar, a qual ocorre quando o professor de um componente curricular específico consegue tecer relações pontuais e contextualizadas entre os conteúdos de sua matéria e os temas contemporâneos; abordagem interdisciplinar que caracteriza-se pelo estabelecimento de um diálogo planejado e coordenado entre diferentes disciplinas em torno de um mesmo TCT, promovendo a quebra temporária de fronteiras metodológicas rígidas e a abordagem transdisciplinar, representando o nível máximo de integração, no qual a temática transversal assume o papel de eixo estruturador principal do processo educativo, diluindo por completo as barreiras disciplinares e organizando o saber a partir de problemas reais do mundo vivido.

A viabilização das abordagens interdisciplinar e transdisciplinar encontra eco em Santomé (1998) sobre a globalização do ensino. O autor defende que o rompimento coordenado de barreiras disciplinares aproxima a escola das situações reais, permitindo que os estudantes compreendam o conhecimento como um instrumento dinâmico de leitura e intervenção social, e não como um conjunto de gavetas conceituais estanques.

O segundo eixo de resolução dessa prática pedagógica integrada apoia-se no caráter orgânico e imprevisível dos TCTs. Longe de serem reduzidos a planejamentos rígidos e pré-configurados, os temas transversais ganham vida na espontaneidade das interações sociais da escola. O potencial pedagógico dos temas transversais reside no seu caráter dinâmico e orgânico. Em vez de ficarem restritos a planejamentos engessados ou

datas isoladas, os TCTs emergem de situações reais e imprevistas de convivência, convertendo tensões cotidianas em eixos de reflexão social e mudança de atitudes nas relações humanas (STUMPF; OLIVEIRA, 2024).

Essa dinamicidade é ilustrada pelo relato de experiência de mediação pedagógica crítica conduzido por Stumpf e Oliveira (2024) em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. No contexto de aulas de Língua Portuguesa, as autoras demonstraram como conflitos de cunho racial e episódios reais de preconceito manifestados na convivência diária da turma foram convertidos pelas educadoras em eixos estruturadores do debate crítico. A mediação pedagógica transformou a agressão verbal e a discriminação em objetos de estudo sobre Direitos Humanos, Multiculturalismo e diversidade de gênero e raça. Esse movimento demonstra que a educação transversal autêntica não foge das tensões da realidade; pelo contrário, acolhe-as para desconstruir preconceitos e fomentar a alteridade.

Por fim, o terceiro eixo reside na integração prática dos TCTs às disciplinas clássicas a partir de projetos integradores. A literatura registra relatos de sucesso nessa articulação, a exemplo de práticas escolares que entrelaçam a matemática financeira (macroárea Economia) e a educação ambiental (macroárea Meio Ambiente) aos componentes tradicionais do currículo. Ao planejar projetos sobre sustentabilidade e consumo consciente, os alunos utilizam conceitos de cálculo matemático para analisar o desperdício de água e energia em suas residências e na escola, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências de leitura, escrita, consciência ecológica e cidadania financeira.

Essa práxis integradora devolve à escola o seu caráter transformador, alinhando-se à perspectiva pedagógica de Paulo Freire (2004). Sob a ótica freireana, a educação configura-se como um ato político de intervenção e transformação ética do mundo. A inserção dos temas transversais, quando realizada de forma crítica e reflexiva, afasta o perigo da 'educação bancária' e empodera o educando para agir como sujeito ativo de sua própria história, capaz de problematizar a realidade escolar e social para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste estudo permite compreender que a inserção dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica brasileira constitui um passo significativo, porém ainda distante de sua plena consolidação prática. A investigação revela que, embora as instituições de ensino estejam envidando esforços para cumprir os prazos legais e formais de adequação curricular exigidos pelas novas diretrizes nacionais, a mera alteração legislativa não se traduz, de forma automática, em uma transformação da cultura pedagógica.

A efetivação de uma educação transversal e integrada depende, substancialmente, da superação de barreiras estruturais históricas e do desenvolvimento de políticas públicas consistentes de formação continuada de professores e investimentos sólidos em infraestrutura física e tecnológica, refutando a ideia de que reformas formais em textos de lei sejam suficientes para alterar a realidade do chão da escola.

Os achados desta pesquisa evidenciam que, quando a transversalidade ocorre de forma autêntica, rompendo com a mera execução de tarefas burocráticas e conectando os saberes escolares aos problemas reais, os alunos demonstram alto interesse e participação ativa.

Esse protagonismo discente confirma que as problemáticas contemporâneas, ao fazerem sentido na vida cotidiana dos estudantes, convertem-se em potentes eixos geradores de engajamento, reflexão crítica e formação cidadã. Fica evidente, portanto, que o sucesso pedagógico dessas temáticas está intrinsecamente ligado à capacidade de a escola dialogar com a realidade viva do educando, abandonando práticas meramente ilustrativas, conteudistas ou restritas a datas isoladas do calendário.

Por outro lado, o diagnóstico teórico e metodológico realizado nesta investigação aponta para um importante gargalo no campo acadêmico nacional. Há uma necessidade urgente de expansão das pesquisas científicas sobre a transversalidade para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O mapeamento do estado do conhecimento revelou uma profunda disparidade geográfica, indicando que 78% do conhecimento produzido recentemente sobre o tema encontra-se concentrado nas regiões Sul e Sudeste do país. Essa concentração limita a compreensão das múltiplas e diversas realidades que compõem o cenário educacional brasileiro. Ampliar o foco das investigações acadêmicas para as demais regiões é um

passo essencial para produzir diagnósticos mais fidedignos e propor soluções didáticas contextualizadas para as diferentes realidades socioeconômicas e culturais do Brasil.

Finalmente, é imperioso sinalizar a importância de que as unidades escolares preservem sua autonomia no fazer pedagógico diante das crescentes amarras regulatórias e pressões administrativas. O alinhamento curricular excessivamente engessado e a submissão passiva a metas de avaliações externas padronizadas não podem sufocar a capacidade criativa dos docentes e o direito de a comunidade escolar eleger seus próprios temas de relevância local para debate.

A transversalidade autêntica pressupõe flexibilidade, escuta ativa e liberdade de mediação pedagógica. Somente por meio do fortalecimento da autonomia da escola e da valorização do trabalho coletivo e colaborativo de seus professores será possível construir uma prática educativa que não se limite ao cumprimento de planilhas e relatórios burocráticos, mas que atue de fato como instrumento de emancipação e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 ago. 2026.

BUSQUETS, Maria Dolores *et al.* **Temas transversais em educação:** bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, Maria Adriana Santos; NICOLLI, Aline Andréia; SILVA, Janaína Costa; OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcantara. Temas transversais na educação básica: o que dizem as pesquisas desenvolvidas de 2017 a 2021?. **REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 11, n. 1, e23058, p. 1-22, jan./dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Adriane Toso de; SASSERON, Lúcia Helena. A BNCC e a formação de professores: o alinhamento como princípio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e08512, p. 1-18, 2021.

GASPARI, Marilandi Maria Mascarello; MARTINS, Gislaine; EMMEL, Maria Helena. A BNCC e a formação continuada de professores em serviço. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 118, e11202, p. 1-15, 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloesa de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Educação e cidadania**: a integração dos temas transversais na escola pública. Brasília, DF: Observatório de Educação, 2024.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

STUMPF, Aline; OLIVEIRA, Aline Santos. Os temas contemporâneos transversais e a prática docente: reflexões nos anos finais do ensino fundamental. Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 13, n. 2, p. 1-13, 2024.

VIEIRA, Kelmara Mendes; KLEIN, Leander Luiz; DENARDIN, Adriele Carine Menezes; LINKE, Denise Doná; MESQUITA, Lediane Ferreira. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, e04, p. 1-21, 2022.

WENCESLAU, Maurício José; SILVA, José Humberto da. Os parâmetros curriculares nacionais e os temas transversais: limites e possibilidades na década de 1990. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 89-112, 2017.

YUS, Rafael. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.