

**EDUCAÇÃO TRANSVERSAL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
INTERDISCIPLINAR****TRANSVERSAL EDUCATION: PATHWAYS TOWARD AN INTERDISCIPLINARY
PEDAGOGICAL PRACTICE****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 presente estudo aborda a evolução histórica e epistemológica da fragmentação do conhecimento, desde o advento do paradigma cartesiano e da Revolução Científica até a emergência do pensamento complexo e sistêmico. Analisa-se a influência do modelo de produção capitalista na estruturação do sistema educacional e na compartimentação curricular, bem como a necessidade contemporânea de superação do reducionismo por meio da interdisciplinaridade e da inserção dos Temas Transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo). Discute-se a trajetória da infância, a importância da ética, da moral e dos indicadores de saúde no ambiente escolar, além dos desafios metodológicos e institucionais para a efetivação de uma prática pedagógica integradora voltada à formação cidadã.

Palavras-chave: Fragmentação do Conhecimento. Interdisciplinaridade. Temas Transversais. Pensamento Complexo. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento na sociedade ocidental foi profundamente marcada, a partir da Idade Moderna, pelo advento do pensamento analítico e cartesiano, que fragmentou a realidade em partes estanques para melhor compreendê-la. Esse modelo, consolidado pela Revolução Científica e potencializado pelas exigências da Revolução Industrial e do capitalismo, moldou um sistema educacional compartimentado, pautado na estrita disciplinaridade e no controle rígido do tempo e dos conteúdos.

Contudo, a complexidade dos fenômenos sociais contemporâneos passou a evidenciar os limites dessa fragmentação. No final do século XX, impôs-se a urgência de uma reformulação paradigmática, orientada pelo pensamento complexo e sistêmico, que busca integrar os saberes em uma totalidade coesa. Nesse cenário, as reformas educacionais com destaque para a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil resgatou a centralidade da formação cidadã por meio dos Temas Transversais.

Apesar das diretrizes legais, a efetivação da transversalidade e da interdisciplinaridade no cotidiano escolar ainda enfrenta barreiras estruturais, epistemológicas e metodológicas, exigindo dos educadores uma postura dialógica e contextualizada frente aos desafios da formação integral dos discentes.

Nesse aspecto, o objetivo geral dessa investigação é analisar a evolução histórica da fragmentação do conhecimento e a transição para o paradigma da complexidade. Como objetivos específicos são elencados; examinar as origens históricas e epistemológicas do pensamento analítico-cartesiano e sua influência na fragmentação do saber e na formatação do ensino industrial e capitalista; contextualizar o surgimento dos Temas Transversais a partir das reformas educacionais e do arcabouço legislativo brasileiro, detalhando suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais; investigar temáticas específicas constituintes dos temas transversais, com ênfase na ética, na moral e na saúde (sedentarismo e aptidão física na infância).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise crítica de aportes teóricos e documentos oficiais que versam sobre história da educação, epistemologia, currículo e práticas pedagógicas.

A coleta de dados estruturou-se na revisão de literaturas clássicas e contemporâneas das áreas de filosofia da ciência, sociologia da educação e metodologia de ensino. A análise procedeu mediante a síntese interpretativa e a articulação conceitual entre os eixos temáticos: cartesianismo, complexidade, infância, transversalidade e interdisciplinaridade.

DESENVOLVIMENTO

A consolidação do pensamento moderno, inaugurada no século XVI, marcou o advento de um processo sistemático de fragmentação do saber. Nesse contexto, René Descartes desponta como o arquiteto da racionalidade moderna ao instituir a dúvida metódica como o alicerce fundamental para a reconstrução radical do conhecimento, conferindo à investigação científica um caráter inovador e heurístico.

Desse esforço epistemológico emergiu o paradigma analítico, estruturado na decomposição de fenômenos complexos com o intuito de decifrar o todo por meio da análise isolada de seus componentes. Paralelamente, a filosofia redirecionou seu escopo para a teoria do conhecimento, vinculando indissociavelmente a cientificidade ao rigor métrico e à quantificação.

Corroborando essa perspectiva, Santos (1999) argumenta que a matriz científica moderna relegou à irrelevância tudo aquilo que escapa ao crivo da mensuração, concebendo o ato de conhecer essencialmente como uma dinâmica de desmembramento e classificação da realidade, premissa indispensável para o estabelecimento posterior de correlações sistêmicas entre as partes previamente isoladas.

As transformações operadas no campo científico ao longo dos séculos XVI e XVII consolidaram o período conhecido como a Revolução Científica. Esse avanço intelectual estimulou o desenvolvimento tecnológico que, subsequentemente, alicerçou a eclosão da Revolução Industrial no século XVIII.

As exigências impostas pela expansão do capitalismo industrial e a consequente reestruturação das sociedades agrárias propiciaram um avanço acentuado da

disciplinaridade do saber, impulsionado pela urgência do setor produtivo em contar com profissionais especializados para solucionar demandas específicas de produção e comercialização (Santomé, 1998).

Paralelamente, Enguita (1989) destaca que a estrutura educacional moderna se moldou sob a forte influência do modo de produção capitalista, refletindo-se em modelos de ensino rigidamente pautados pelo controle cronológico, pela seriação metódica das atividades e pela compartimentalização curricular do conhecimento em disciplinas e créditos estanques.

Essa fragmentação epistemológica e pedagógica passou a ser alvo de questionamentos apenas no final do século XX, momento em que se consolidou a premissa de que a educação deve adotar uma abordagem holística, capaz de articular os saberes gerais e específicos em uma totalidade coesa, voltada à formação para a cidadania.

Frente à crescente complexidade dos fenômenos sociais contemporâneos, argumenta-se a necessidade de uma profunda reformulação paradigmática, tanto na linguagem quanto na práxis cognitiva. Nesse escopo, Morin (2001, p. 88) "assevera que existe a urgência de superar o pensamento reducionista e disjuntivo em prol de uma racionalidade complexa fundamentada no conceito etimológico de *complexus*, isto é, aquilo que se encontra tecido junto"

Corroborando essa diretriz, Capra (2002) afirma que a abordagem sistêmica se contrapõe diretamente ao cartesianismo analítico, redimensionando a objetividade científica ao conceber a realidade por meio de redes de interdependência, integração e contexto. Essa virada epistemológica exige, por conseguinte, a reconfiguração radical dos sistemas educacionais sob a égide do pensamento complexo e contextualizado.

A partir da perspectiva da complexidade, começaram a surgir novas formas de pensar o conhecimento, criando pontes e conexões entre diferentes áreas da ciência. É aí que entram termos muito usados para explicar essas relações como a multidisciplinaridade quando várias disciplinas aparecem juntas, mas sem uma ligação clara entre si, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A partir dessa mesma necessidade de aproximar a escola da realidade do mundo de hoje, a reforma educacional brasileira de 1996 trouxe para o centro do debate os Temas Transversais. Como assevera o documento oficial, eles representam questões

urgentes que mexem diretamente com a vida humana e com o tipo de sociedade que estamos construindo. Por exigirem mudanças profundas tanto na estrutura social quanto nas atitudes de cada um, eles acabam mobilizando tanto o aprendizado de conteúdos quanto a formação pessoal.

Para colocar isso em prática nas escolas, o Ministério da Educação (MEC) selecionou seis grandes pautas sociais com base em critérios de urgência e relevância nacional: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, e trabalho e consumo.

O documento dos Temas Transversais, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o propósito central de promover a formação para a cidadania. Sua formulação encontrou respaldo jurídico na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente em seu Artigo 27, inciso I, que determina a inclusão de conteúdos voltados aos valores sociais, aos direitos e deveres civis, ao bem comum e ao regime democrático.

Dessa forma, questões cruciais da sociedade como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, e trabalho e consumo foram incorporadas aos PCNs sob a denominação de Temas Transversais. A proposta não visava à criação de novas disciplinas isoladas, mas sim à inserção de pautas integradoras capazes de permear transversalmente os objetivos, os conteúdos e as práticas didáticas de todas as áreas do conhecimento (Brasil, 1998).

Contudo, o documento oficial apresentou lacunas conceituais importantes, uma vez que deixou de aprofundar cada uma das temáticas e de esclarecer de forma prática como a transversalidade deveria operar no cotidiano escolar, o que acabou gerando interpretações distorcidas e equívocos metodológicos nas instituições de ensino.

Vale ressaltar que o próprio conceito de transversalidade possui um histórico de formulação própria, tendo sido inicialmente gestado durante a reforma do sistema educacional espanhol. Conforme aponta Gravídia (2002, p. 15-16)

a construção do conceito de transversalidade foi realizada em pouco tempo, com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo. Esses significados foram aceitos rapidamente,

enriquecendo a representação que serem considerados nas diversas disciplinas escolares – a higiene, o recibo de luz, a moradia, etc. –, agora representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados.

Segundo Gravídia (2002), o conceito de transversalidade consolidou-se a partir de duas vertentes fundamentais: a metodológica e a conceitual. A dimensão metodológica estruturou-se em três momentos distintos, tendo o primeiro tido início com a reforma educacional na Espanha, período em que se evidenciou a urgência de inserir no ambiente escolar pautas ligadas ao meio ambiente, à saúde e ao consumo.

A segunda etapa revelou-se durante o avanço das discussões curriculares daquela mesma reforma, momento em que se constatou a natureza atitudinal e funcional desses conteúdos. Tal característica exigiu uma abordagem pedagógica diferenciada, capaz de integrá-los de forma contínua ao longo de todo o percurso formativo. No entanto, na prática diária, muitos docentes acabaram abordando os temas de maneira artificial ou restrita apenas àqueles pontos que tangenciavam diretamente suas próprias disciplinas.

Por fim, a terceira etapa marcou o momento em que as instituições de ensino espanhol passaram a redigir seus projetos curriculares e político-pedagógicos. Ao examinarem criticamente os objetivos e conteúdos de todas as áreas do conhecimento, as escolas perceberam que grande parte das temáticas como a educação ambiental, para a saúde e para o consumo compartilhava profundas convergências conceituais e programáticas.

Ao trabalhar com os temas transversais, é fundamental articulá-los com as diversas áreas do conhecimento, destacando as interseções e complementariedades entre as disciplinas. Como reforça Gravídia (2002, p. 19), "a verdadeira essência da transversalidade só se manifesta quando a comunidade escolar se engaja na construção coletiva do projeto curricular".

No que tange especificamente à dimensão metodológica, a mesma autora aponta que o processo desenvolveu-se em três etapas:

a) os temas como conteúdos conceituais: o que caracteriza essa etapa é que os temas transversais eram inicialmente conteúdos conceituais e há muito tempo, por razões diversas, vinham sendo abordados na escola;

b) os temas transversais como questões atitudinais: nessa segunda etapa, em função da legislação colocar como objetivos da educação questões relativas a valores e atitudes pessoais e coletivas, verificou-se que esses objetivos não eram atendidos pelas áreas curriculares.

c) a dimensão conceitual, atitudinal e procedimental da transversalidade: nessa etapa percebe-se que não é possível tratar apenas um ou outro aspecto do conteúdo transversal, pois não havia como trabalhar atitudes em cima de um vazio conceitual e nem, somente, a partir de conceitos, gerar atitudes.

(Prestini, 2005, p. 55).

Desse modo, os conteúdos transversais subdividem-se nas categorias conceitual, procedimental e atitudinal. Como destaca Gravídia (2002, p. 23), 'essa tipologia atua diretamente sobre os valores pessoais e coletivos, estabelecendo diretrizes de conduta e padrões comportamentais fundamentais para a formação integral do indivíduo'.

Até 1996, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a organização do ensino fundamental seguia as diretrizes estabelecidas pela antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 5.692/1971). A referida lei estabelecia como finalidade primordial da etapa fundamental o pleno desenvolvimento das potencialidades de autorrealização do educando, a sua preparação para o mercado de trabalho e o estímulo ao exercício consciente da cidadania.

No que tange à estruturação curricular, a legislação instituiu um núcleo comum obrigatório aplicável aos ensinos fundamental e médio, articulado a uma parte diversificada voltada a atender tanto às especificidades regionais quanto às singularidades individuais dos estudantes (Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997).

A transversalidade na escola

A trajetória da educação no Brasil revela múltiplos papéis desempenhados pela escola ao longo do tempo, oscilando entre funções de assistência social, amparo a órfãos, medidas de cunho higiênico-sanitário e, em um estágio posterior, o predomínio da vertente estritamente pedagógica. Conforme assinalam Veiga e Faria Filho (1999), tais concepções educacionais configuram-se como construções históricas moldadas por convergências de ordens social, política, econômica e cultural.

Com as mutações na estrutura familiar e a consequente inserção precoce das crianças no ambiente escolar, tornou-se imperativa a formulação de metodologias de

ensino sintonizadas com as exigências da sociedade capitalista. Essa nova ordem social exerceu papel determinante na reformulação da própria acepção moderna de infância.

Tal paradigma consolidou-se entre os séculos XVIII e XIX, período em que, segundo Corazza (2002, p. 89), "a criança passa a ser concebida como parte indissociável da família e da sociedade, tendo seus direitos tutelados pelo Estado".

Embora o núcleo familiar constitua o primeiro espaço de desenvolvimento infantil, a instituição escolar rapidamente assume o posto de principal instância de socialização, condicionando de maneira decisiva o desenvolvimento socioemocional e cognitivo indispensável à futura atuação cidadã do indivíduo (Corazza, 2002).

Essa virada pedagógica acentuou-se no momento em que a aprendizagem infantil migrou do aprendizado prático e direto com os adultos para a formalização do espaço escolar. Como desdobramento, intensificou-se a busca por modelos educativos capazes de responder às demandas da sociedade industrial, primando pelo respeito às especificidades da infância e pelo estímulo à expressão espontânea do pensamento infantil (Corazza, 2002).

Esse ideário protetor e respeitoso encontrou forte eco nas formulações do filósofo genebrino Rousseau, que propugnava a existência de uma lógica e de uma sensibilidade peculiares à infância. A partir dessa revalorização da criança e de sua integração social mediada pela instrução, proliferaram-se diferentes estruturas de atendimento à primeira infância, voltadas tanto para atender às demandas das diversas classes sociais quanto para dar suporte às mães inseridas no mercado de trabalho industrial (Corazza, 2002).

Ademais, cabe destacar que, desde o Renascimento, a transição europeia de uma estrutura agrário-mercantil para um modelo urbano-manufatureiro marcada por intensa expansão nos âmbitos comercial, científico e artístico já exigira a gestação de novos projetos pedagógicos direcionados ao público infantil (Corazza, 2002).

Os Temas Transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam as dimensões da Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural. No ambiente escolar, a abordagem da ética reveste-se de centralidade, uma vez que o termo consubstancia o repertório axiológico regulador das relações interpessoais na vida em sociedade, assegurando a harmonia e o bem-estar

coletivo. Desse modo, a ética concerne diretamente à práxis comportamental do indivíduo no tecido social.

Enquanto campo de investigação, a ética dedica-se a examinar e fundamentar as normas morais. Conforme postula Vázquez (1998), a ética detém um caráter primordialmente teórico, ao passo que a moral se manifesta no plano prático; trata-se, portanto, de instâncias indissociáveis e complementares, nas quais o conhecimento e a ação encontram-se em permanente inter-relação.

As normas sociais revestem-se de caráter imperativo, incutindo nos sujeitos a consciência do dever ser. Por conseguinte, a conduta humana decorre de convenções normativas preestabelecidas, distanciando-se de uma suposta espontaneidade natural, visto que todo ato comportamental pressupõe um juízo de valor. Ademais, a moral excede a esfera estritamente individual, porquanto os seres humanos constituem-se essencialmente como sujeitos sociais. A esse respeito, Vázquez (1998, p. 33) corrobora que:

a Moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual é regulamentado as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

A ética e a moral constituem dimensões axiológicas engendradas em uma mesma concreção social. Enquanto a moral assume frequentemente uma feição descritiva, a ética opera no plano normativo. Desse modo, a consciência moral emerge do senso moral, configurando-se como a subjetividade valorativa lapidada ao longo da socialização familiar, escolar e nas interações cotidianas.

No âmbito corporativo, estruturado sobre a busca por oportunidades financeiras, o cumprimento de metas de vendas frequentemente colide com a satisfação genuína das necessidades do consumidor (Solomon, 2011).

Diante desse dilema, especialmente agravado pelo alcance das redes sociais, a ética comercial ergue-se como imperativo prioritário. Conforme assinala Solomon (2011), a ética nos negócios abrange o conjunto de diretrizes normativas que balizam as condutas mercadológicas os parâmetros culturais coletivos pelos quais se discerne o certo do errado e o bom do ruim. Tais valores transversais englobam a honestidade, a

confiabilidade, a imparcialidade, o respeito, a justiça, a integridade, a alteridade, a responsabilidade e a lealdade, elementos diretamente associados à reputação institucional e à preferência do consumidor pelas empresas percebidas como éticas.

Apesar desses referenciais, os critérios de retidão moral divergem entre indivíduos, organizações e contextos culturais, havendo corporações que estimulam práticas de persuasão baseadas na disseminação de informações inverídicas para impulsionar a comercialização.

Transicionando para a temática da saúde no ambiente escolar, a inatividade física desponta como indicador precoce de comportamentos de risco e de vulnerabilidade a distúrbios orgânicos na infância. Ademais, o desenvolvimento de patologias crônicas é agravado por padrões alimentares inadequados e condutas deletérias à saúde, estimando-se que a inatividade física atinja patamares em torno de 50% da população estudada (Guedes *et al.*, 2012).

Nessa direção, Glaner (2005) constatou que jovens oriundos de zonas rurais tendem a apresentar melhor aptidão física em comparação aos pares urbanos, além de evidenciar disparidades associadas ao gênero e à faixa etária. Corroborando essa constatação, investigações de âmbito nacional e internacional apontam que as meninas encontram-se mais vulneráveis ao sedentarismo e aos consequentes agravos à saúde.

Por fim, Pollock (1993) adverte que o sedentarismo e o baixo condicionamento físico configuram fatores de risco para a mortalidade prematura com grau de relevância equiparável ao tabagismo, à dislipidemia, ao diabetes e à hipertensão arterial.

Os temas transversais são concebidos como conteúdos de caráter integrador que podem ser abordados por meio de projetos pedagógicos, privilegiando a interdisciplinaridade e a consolidação da cidadania, além de servirem como ferramentas estratégicas para a transmissão de valores, o respeito à pluralidade cultural e a exploração de novas problemáticas.

Um elemento central desse debate reside na evocação da interdisciplinaridade, cujo escopo ultrapassa a mera justaposição de disciplinas. Conforme pontua Lück (2009, p. 60), 'a interdisciplinaridade visa a superar a compartimentação do saber, exigindo para tanto uma perspectiva sistêmica e integradora que garanta a coerência na articulação dos conhecimentos'.

Para alcançar essa visão de conjunto, torna-se imprescindível que docentes de distintas áreas do conhecimento colaborem ativamente, estimulando o diálogo e a aproximação entre os conteúdos abordados (Fazenda, 1999). Nessa mesma direção, Antônio Joaquim Severino (2001) ressalta que o saber gerado por meio da prática interdisciplinar articula indissociavelmente as partes ao todo, os meios aos fins e o conhecimento à práxis, sendo guiado por uma intencionalidade clara e construído fundamentalmente a partir da pesquisa. Segundo o autor (2001, p. 42), ‘a ação pedagógica só adquire caráter interdisciplinar quando estruturada sob a forma de um projeto movido por um campo de forças gerado pela intencionalidade e ancorado nas dimensões históricas da existência humana’.

Desse modo, a efetivação da docência interdisciplinar pressupõe a elaboração de projetos educacionais capazes de articular coerentemente os componentes curriculares. Para preservar sua legitimidade como lócus privilegiado de ensino-aprendizagem, a instituição escolar precisa adaptar-se às exigências metodológicas da interdisciplinaridade, promovendo a contextualização, a problematização e a interlocução direta com a realidade do discente (Severino, 2001).

Apesar do reconhecimento institucional acerca da relevância da interdisciplinaridade, sua implementação prática ainda enfrenta barreiras significativas. Tanto na educação básica quanto no ensino superior, predominam currículos compartimentados e estruturados sob uma lógica racionalista e funcional, voltada prioritariamente à formação técnica. Soma-se a isso a resistência de muitos educadores que, arraigados a posturas corporativistas, insistem em isolar-se na defesa da supremacia de suas respectivas disciplinas (Fazenda, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste estudo permitiu compreender que a estrutura educacional contemporânea é fruto de um longo processo histórico, epistemológico e socioeconômico. A fragmentação do conhecimento, inaugurada pelo pensamento cartesiano e impulsionada pelas exigências da Revolução Científica e do modelo capitalista industrial, moldou um sistema de ensino compartimentado, pautado na estrita disciplinaridade e no controle rígido do tempo. Esse paradigma analítico,

embora tenha atendido às demandas de especialização técnica do mercado de trabalho por séculos, mostrou-se insuficiente diante da crescente complexidade dos fenômenos sociais do mundo contemporâneo.

Constatou-se que a superação desse reducionismo exige uma profunda virada paradigmática, ancorada no pensamento sistêmico e complexo, conforme postulam teóricos como Edgar Morin e Fritjof Capra. Nesse horizonte, a introdução dos Temas Transversais, consubstanciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e respaldados por legislações educacionais representou um marco normativo e conceitual na busca por uma educação voltada à formação integral e cidadã. Temáticas fundamentais como a ética, a saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, o trabalho e o consumo revelaram-se indispensáveis para aproximar o cotidiano escolar das reais urgências da sociedade.

Contudo, a efetivação dessa proposta esbarra em desafios históricos e estruturais. A pesquisa evidenciou que, apesar do reconhecimento institucional da transversalidade, a prática pedagógica ainda sofre com resistências corporativistas, com a compartimentação curricular enraizada e com a persistência de modelos de formação docente fragmentados. A transição para uma abordagem interdisciplinar — que articule rigorosamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes — demanda não apenas mudanças metodológicas pontuais, mas uma ressignificação coletiva do projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

Em suma, conclui-se que a escola, para legitimar seu papel transformador no século XXI, precisa transcender a mera transmissão de saberes estanques. Integrar o pensamento complexo, a interdisciplinaridade e os temas transversais constituem condição *sine qua non* para que os educandos desenvolvam uma leitura crítica da realidade, capacitando-os a atuar de forma ética, consciente e participativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Ocultação: a ciência, a sociedade e a cultura nascente. São Paulo: Cultrix, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. História da infância e da educação escolar. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1999.

GLANER, Maria Fátima. Aptidão física relacionada à saúde em adolescentes rurais e urbanos. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 315-324, 2005.

GRAVÍDIA [ZABALA, Antoni]. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUEDES, Dartagnan Pinto et al. Comportamentos de risco à saúde em escolares. Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 74-82, 2012.

LÜCK, Heloísa. Interdisciplinaridade: ambiência para a gestão anunciadora da escola inovadora. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

POLLOCK, Michael L. Exercícios e saúde para prevenção e reabilitação. Rio de Janeiro: Revinter, 1993.

PRESTINI, Rosana. A transversalidade no currículo escolar. São Paulo: Pioneira, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

557

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLOMON, Robert C. Ética e excelência: cooperação e integridade no mundo dos negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A infância e sua educação: materiais, lugares e formas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.