



e-ISSN: 2177-8183

**AS PERSPECTIVAS TRANSVERSAIS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA
ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI**

***THE CROSS-PERSPECTIVES IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF
ARGENTINA, BRAZIL AND URUGUAY***

***LAS PERSPECTIVAS TRANSVERSALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
DE ARGENTINA, BRASIL Y URUGUAY***

Catia Silene Carrazoni Lopes Viçosa
catialopes00@hotmail.com
Doutoranda PPG Educação em Ciências
Unipampa

Débora Lopes Viçosa
fisiodlv@gmail.com
Mestranda PPG Educação em Ciências
Unipampa

Andréia Caroline Fernandes Salgueiro
acfsalgueiro@gmail.com
Pós Doutoranda PPG Educação em Ciências
Unipampa

Vanderlei Folmer
vanderleifolmer@unipampa.edu.br
Pós-doutorado em Bioquímica Toxicológica
(Universidade de Lisboa-Portugal)
Unipampa

RESUMO

Este artigo teve por objetivo analisar as orientações sobre desenvolvimento de temas transversais no âmbito escolar presentes nos Planos de Ação do Mercosul Educacional, assim como as diretrizes referentes aos enfoques dessa temática na Lei de Educação Nacional da Argentina, na Lei de Diretrizes e Bases do Brasil e na Lei Geral de Educação do Uruguai. Os dados foram tratados a partir da Análise Documental com método comparativo, e os principais descritores foram

apresentados por meio de nuvens de palavras. Os resultados indicaram que os Planos de Ação do Mercosul Educacional orientam para uma proposta de ensino que contemple a transversalidade. Identificou-se, ainda, a existência de convergências e divergências sobre enfoques transversais nos documentos educacionais analisados. Conclui-se que, independentemente do país, é primordial que as correlações transversais sejam instituídas por intermédio de transformações da estrutura curricular tradicional para um currículo mais amplo. Infere-se, ainda, ser essencial que o processo de ensinar possa ir além de um conjunto de temas no currículo e se configure como um compromisso colegiado entre escola e comunidade para um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Transversalidade. Currículo. Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the guidelines on the development of transversal themes in the school environment present in the Mercosur Educational Action Plans, and the guidelines related to these themes in the National Education Law of Argentina, the Law of Directives and Bases of Brazil, and the General Education Law from Uruguay. The data were treated from the Document Analysis with a comparative method and the main descriptors were presented using word clouds. The results indicated that the Mercosur Educational Action Plans guide to a teaching proposal that contemplates transversality. It was also identified the existence of convergences and divergences on transversal approaches in the educational documents analyzed. We conclude that, regardless of the country, it is essential that transversal correlations are instituted through transformations of the traditional curriculum structure for a broader curriculum. It is also inferred that it is essential that the teaching process can go beyond a set of themes in the curriculum and form a collegiate commitment between school and community for quality teaching.

KEYWORDS: Transversality. Curriculum. Learning. Education.

RESUMEM

Este artículo tuvo como objetivo analizar las directrices sobre el desarrollo de temas transversales en el entorno escolar presente en los Planes de Acción Educativa del Mercosur, y las pautas referidas a este tema en la Ley Nacional de Educación de Argentina, la Ley de Pautas y Bases de Brasil y la Ley General de Educación de Uruguay. Los datos se trataron del Análisis de documentos con un método comparativo y los descriptores principales se presentaron utilizando

nubes de palabras. Los resultados indicaron que los Planes de Acción Educativa del Mercosur guían una propuesta de enseñanza que contempla la transversalidad. También se identificó la existencia de convergencias y divergencias en enfoques transversales en los documentos educativos analizados. Se concluye que, independientemente del país, es esencial que se establezcan correlaciones transversales a través de transformaciones de la estructura curricular tradicional para un plan de estudios más amplio. También se infiere que es esencial que el proceso de enseñanza pueda ir más allá de un conjunto de temas en el plan de estudios y formar un compromiso colegiado entre la escuela y la comunidad para una enseñanza de calidad.

PALABRAS CLAVE: Transversalidad. Currículo. Aprendizaje. Educación.

INTRODUÇÃO

As interfaces da inserção da transversalidade no ensino representam uma maneira de propiciar o acesso a diversas informações que são compartilhadas no mundo globalizado. Nessa perspectiva, a transversalidade emerge como uma aposta de mudança e renovação do ensino, apostando na eliminação de diferenças sociais e conflitos existentes em nossa sociedade (ARAÚJO, 2000). Em atenção à complexidade e à atualidade das questões transversais no âmbito educacional, é que elegemos como objeto de pesquisa as orientações sobre o desenvolvimento de abordagens transversais no âmbito escolar presentes nos Planos de Ação do Mercosul Educacional e nos documentos educacionais oficiais da Argentina, do Brasil e do Uruguai.

Cabe ressaltar que os Planos de Ação, segundo Rosevics (2015), foram elaborados pelo setor do Mercosul Educacional (ME), concomitante à assinatura do Mercado Comum da América do Sul (Mercosul), no ano de 1991. Esse setor objetiva trabalhar em prol de um sistema educacional comum articulado a partir de Planos de Ação com questões políticas, sociais e culturais visando ao desenvolvimento educacional e socioeconômico dos países associados

(ROSEVICS, 2015). Depreende-se que a criação desse setor indica a importância de investimentos na educação, diante dos novos paradigmas econômicos.

A Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.026/2006 rege a educação na Argentina. Consta, na lei, que a educação e o conhecimento são bens públicos e direitos pessoais e sociais que devem fortalecer e desenvolver a formação integral das pessoas (ARGENTINA, 2006, p. 1). Kravetz (2014) destaca, na lei, a prescrição de conteúdos que devem ser incluídos nos desenhos curriculares de cada jurisdição.

No Brasil, o documento que conduz o sistema educacional é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 (MEDEIROS; PEREIRA; ROCHA; NASCIMENTO, 2018). As autoras inferem que as atuais proposições da LDB, considerando a formação integral do educando, representam um avanço na educação em relação às leis anteriores. A lei original foi criada em 1961, revista em 1971, durante o regime militar vigente no país, e reelaborada a partir do processo de redemocratização com a instituição de uma nova constituição.

No Uruguai, o ensino é norteado pela Lei Geral da Educação n.º 18.437/2008. Para Miguez e Esperben (2014), a lei estabelece a educação como um direito fundamental, sendo o Estado responsável por garantir e promover uma educação de qualidade. O documento, a fim de alcançar o pleno desenvolvimento do potencial dos estudantes, assegura a igualdade de oportunidades no exercício da educação, respeitando as diferentes capacidades e características individuais (MIGUEZ; ESPERBEN, 2014).

Conforme os autores e as autoras supracitados, a partir do que asseguram as leis, pressupõe-se que nelas constem orientações sobre temas que contribuam para o desenvolvimento integral dos educandos. Para Araújo (2000), é essencial que documentos educacionais garantam a inserção de temas transversais nos currículos escolares, visando à plena formação dos educandos.

Essa garantia possibilita o pleno exercício profissional docente a partir de diferentes questões que permeiam a vida dos educandos.

Para além das fronteiras da América do Sul, de acordo com Cole e Bradley (2018), a União Europeia enfatiza que leis e currículos escolares devem ressaltar as competências, habilidades e atitudes por meio de questões urgentes à sociedade. Em relatório, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2017) da União Europeia infere que uma educação moderna e eficaz requer uma abordagem global, flexível e capaz de se adaptar às questões que emergem na sociedade. Nesse viés, Austrália, Canadá, Espanha, Finlândia, Reino Unido, Turquia e Suécia contemplam, em seus currículos, questões transversais como cultura, ética, educação sexual, meio ambiente, entre outros, em uma perspectiva de desenvolvimento integral dos estudantes (CETINDINDAR, 2015; BARROSO, 2018).

Depreende-se que o conceito de transversalidade despontou no contexto dos movimentos de renovação pedagógica a partir da necessidade de se redefinir o que é aprendizagem e repensar os conteúdos programáticos (VIÇOSA; SOARES; PESSANO; FOLMER, 2017). Esse conceito toma forma em projetos educacionais a partir de grupos governamentais e sociais, politicamente organizados, visando contribuir no progresso da qualidade do ensino (ARAÚJO, 2000). Para Torales (2013), apesar de sua complexidade, essa estratégia objetiva romper com a linearidade e com a lógica de fragmentação dos saberes que a escola produz.

Por ser uma estratégia de conexão entre conteúdos de ensino, a transversalidade não deve ser confinada no âmbito de uma disciplina ou área curricular específica. Ao contrário, ela deve primar para que os educandos desenvolvam a capacidade de intervir e transformar a realidade por meio do conhecimento (SANTOS; FOLMER, 2013; LÓPEZ, 2015). Nessa ótica, a partir

do rompimento com ações pedagogicamente formalizadas, a transversalidade tende a fortalecer o compromisso com a formação do educando.

Desse modo, considerando o exposto, este artigo objetiva analisar orientações sobre o desenvolvimento de temas transversais presentes nos Planos de Ação do ME e nos documentos oficiais que norteiam os sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai. Ele se justifica por entendermos a importância do tema tratado e pela necessidade de quebra das fronteiras no campo educacional dos países pesquisados. Dessa forma, entendemos que será possível contribuir para a construção de uma nova cultura educacional no que tange ao enfoque sistêmico de questões transversais no espaço escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma análise documental dos Planos de Ação do ME e das leis que regem a educação na Argentina, no Brasil e no Uruguai (Quadro 01). O Paraguai, país integrante do Mercosul e que faz fronteira com o Brasil, não foi incluído no estudo por não fazer parte geograficamente da tríplice fronteira Argentina, Brasil e Uruguai.

Quadro 1: Documentos analisados.

| PAÍS | DOCUMENTO DE ANÁLISE |
|----------------------|---|
| Mercosul Educacional | Planos de Ação (1998-2000; 2001-2005; 2006-2010; 2011-2015; 2016-2020) |
| Argentina | Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.206/2006 |
| Brasil | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 - (Versão atualizada; 2017) |
| Uruguai | Lei Geral de Educação (LGE) n.º 18.437/2008 |

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os documentos analisados foram obtidos na página oficial do ME e nas páginas oficiais dos Ministérios da Educação dos países que fazem parte da investigação. A escolha dos documentos para estudo deve-se ao fato de eles regerem o sistema de ensino dos países supracitados. Os Planos de Ação do ME foram selecionados por terem sido instituídos na intenção de alavancar os sistemas educacionais, a partir das principais leis de cada país. A seleção dos países se embasa em estudos que consideram o espaço fronteiro como multicultural, com suas singularidades de fronteira, e propício para pesquisas comparativas sobre políticas e orientações educacionais (COUTO, 2013).

A pesquisa com caráter documental visa, segundo Severino (2007), à extração e ao resgate de informações para ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Os dados foram tratados por meio da Análise Documental que envolve a leitura minuciosa do material, bem como a identificação da temática e a interpretação analítica (SEVERINO, 2007). As indicativas sobre transversalidade nos documentos foram identificadas por meio de seleção de descritores relacionados à questão analisada, conforme indica a literatura, e estão apresentados em forma de nuvens de palavras (ARAÚJO, 2000; TORALES, 2013; FERREYRA, 2013; LÓPEZ, 2015; SANTOS; SANTOS, 2016).

Para a construção das nuvens de palavras, os descritores selecionados foram inseridos na ferramenta *Word Art*¹ com indicativo de frequência numérica conforme constam nos documentos. A frequência numérica possibilita deixar em destaque, nas nuvens, os descritores com maior constância nos documentos. Para o tratamento final dos dados, foi utilizado o método comparativo que,

¹ Disponível em: <<https://wordart.com/create>>.

segundo Marconi e Lakatos (2003), em termos de explicação geral, apresenta de forma nítida e sucinta a análise realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das análises, assim como a discussão, aportam-se em diferentes estudos sobre a temática proposta e apresentam olhares diversos sobre essas questões. Infere-se que, embora Brasil, Argentina e Uruguai possuam similaridades, suas realidades são suscetíveis aos fenômenos que afetam o setor educacional de cada país. Para Rosevics (2015), é importante delinear e fazer essa relação entre os países pertencentes ao bloco do Mercosul, considerando que o ME reconhece a educação como estratégia para o desenvolvimento da integração regional, propondo políticas e estratégias que viabilizem esse processo.

Infere-se, ainda, que a literatura destaca a importância de se incorporar temas urgentes à sociedade no espaço escolar. Para Araújo (2000), uma forma de a educação influir no processo de transformação da sociedade seria por meio da inserção e discussão de temas transversais que façam parte do contexto dos educandos. Os temas transversais, por não estarem relacionados a uma ou outra disciplina específica, são pertinentes para o aprendizado de diferentes áreas, contribuindo para a formação integral dos alunos (LÓPEZ, 2015; SANTOS; SANTOS, 2016). Nessa perspectiva, é essencial que os temas inseridos no currículo escolar sejam formulados considerando suas complexidades e os objetivos educacionais no nível correspondente.

Porém, é mister ressaltar que, apesar de a transversalidade assumir diferentes dimensões do ponto de vista curricular, ao aliar temas atuais e do senso comum aos saberes científicos, por si, ela só não representa a solução

para distintos problemas educacionais. De acordo com López (2013), para que a transversalidade obtenha sucesso no contexto educacional, é necessária a coligação com as demais propostas didáticas, pedagógicas e metodológicas que visem promover a formação integral dos educandos. O sucesso dessa estratégia envolve ainda fatores relacionados a mudanças conceituais sobre o ato de educar, além de dados e noções relativos ao cotidiano dos estudantes.

Mercosul Educacional: Indicativas de transversalidade

O Plano de Ação Trienal de 1998-2000 do ME apresentou-se como norteador na criação de condições para que os sistemas educacionais fossem instrumentos eficazes na promoção de valores democráticos (MERCOSUL, 1998, p. 2). No conciso documento, não se identifica referência acerca da palavra transversalidade, porém, há a sinalização de que os sistemas educacionais serão pressionados para que continuem melhorando o resultado da qualidade da educação que oferecem (MERCOSUL, 1998, p. 3). Essa orientação visa à produção de recursos humanos em prol do desenvolvimento da região, sem considerar importante a formação de um educando crítico e reflexivo, conforme Santos e Santos (2016), na formação do sujeito para a cidadania.

O Plano de Ação de 2001-2005 é sucinto, porém, os temas transversais estão incluídos na área prioritária com o objetivo de desenvolver uma consciência de integração cultural e social, de promover a consciência sobre saúde, nutrição, meio ambiente e convivências pluralistas (MERCOSUL, 2001, p. 10). O documento representa um avanço em relação ao anterior, pois traz a transversalidade como estratégia a ser incluída nos documentos educacionais dos países pertencentes ao bloco. Para Torales (2015), indicativas de inserção de temas urgentes à sociedade em espaços escolares rompem com a

linearidade curricular e propõem uma perspectiva positiva no processo de aprendizagem.

A educação transversal e contextualizada é apontada, no Plano de 2006-2010, como ferramenta essencial para desenvolver capacidades significativas aos educandos. O texto ressalta a importância da difusão e da interconexão de experiências inovadoras com os educandos, a partir de políticas educacionais e ações transversais que promovam a cidadania, o respeito à democracia, aos direitos humanos, ao meio ambiente e à diversidade étnica e cultural (MERCOSUL, 2006). Segundo López (2015), o envolvimento dos educandos implica em uma formação crítica, propicia o desenvolvimento pessoal e resulta na constituição de sujeitos aptos a tomarem decisões conscientes sobre o meio em que estão inseridos.

O Plano de Ação 2011-2015 apresenta que, apesar dos avanços e esforços realizados na articulação com outras áreas do bloco, será necessária uma maior atenção nos próximos anos para melhorar a implementação de ações transversais (MERCOSUL, 2011, p. 06). O documento reforça a consolidação de uma consciência cidadã, com respeito à democracia, aos direitos humanos, à memória histórica e ao meio ambiente. Ainda, propõe identificar os temas transversais de interesse mútuo e planejar ações para um trabalho em conjunto (MERCOSUL, 2011, p. 06). Esse dado corresponde ao entendimento de Viçosa, Soares, Pessano e Folmer (2017) sobre planejar estratégias pedagógicas a partir da identificação de questões diversificadas e urgentes, que visem ao desenvolvimento integral do educando.

A socialização e potencialização de ações transversais estão resumidamente presentes no Plano de Ação 2016-2020, orientando para a integração nos sistemas educacionais dos países associados. Esse plano faz menção ao fortalecimento do diálogo e dos mecanismos de promoção da cidadania por meio de ações que visem à participação democrática e solidária

contribuam para uma educação de qualidade com questões pertinentes para a região.

Constata-se, assim, que o ME, na análise de seus planos, prenuncia que propostas e ações transversais façam parte desse contexto, favorecendo a vinculação dos sistemas educacionais. Na visão de Rosevics (2015), não se pode pensar em ações e políticas educacionais em faixas de fronteira sem o envolvimento dos países vizinhos, por estes estarem intrinsecamente ligados ao que acontece no outro país. Assim, a transversalidade, com características próprias de cada tema, requer atenção, principalmente se não constar como prioridade nos documentos educacionais dos países pertencentes ao bloco.

Argentina: Lei de Educação Nacional

As políticas educacionais traçadas na Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.026/2006, de acordo com Bobato (2015), objetivam atender à demanda da universalização do ensino, bem como às exigências da qualidade educacional. Com efeito, a lei estabelece a corresponsabilidade dos entes da federação na garantia dos direitos constitucionais de ensinar e aprender, assim como na garantia da igualdade, gratuidade e equidade. É explícito, na lei, que o Estado e as províncias têm a responsabilidade indelegável de oferecer educação de qualidade a todos os habitantes da nação (ARGENTINA, 2006).

Nesse país, as primeiras indicativas de transversalidade se deram a partir do Real Decreto 1344/1991. No documento, constam orientações sobre a educação para a paz, para a sexualidade, para a igualdade entre homens e mulheres, para a saúde, para o meio ambiente e para o consumo (ARGENTINA, 1991). Para López (2015), essas questões constituíam conteúdos de interesse social importantes para o desenvolvimento integral das pessoas. De acordo com

A partir dessas indicativas, percebe-se que o documento prima em inserir em escolas questões que permeiam o interesse dos educandos, como saúde, sexualidade, drogas, corpo e, diante da globalização, o conhecimento científico. As mudanças políticas, sociais e econômicas dos últimos anos tornaram necessário estabelecer uma estrutura de ação que possibilite intervenções especializadas apropriadas nesse campo de conhecimento (REBOLEDO-GÁMEZ; RODRÍGUEZ-CASADO; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, 2015). As questões transversais, além das relações que podem ser estabelecidas nos diferentes espaços curriculares, devem considerar as estruturas comuns que as conectam e o aprendizado social e ético (FERREYRA, 2013).

Reforçando as indicativas da LEN sobre transversalidade, o Real Decreto 126/2014 estabelece o currículo básico da Educação Primária e, em seu décimo artigo, apresenta os “*Elementos Transversales*” que devem ser desenvolvidos nas escolas (ARGENTINA, 2014). Segundo López (2015), as indicativas sobre transversalidade no documento versam sobre o desenvolvimento de valores que promovam a igualdade efetiva entre homens e mulheres, prevenção da violência baseada no gênero, igualdade de tratamento e a não discriminação por qualquer condição ou circunstância pessoal ou social. Para o autor, o documento orienta as administrações educacionais a promoverem o aprendizado, assim como potencializarem valores que sustentam a liberdade, a justiça, a igualdade, o pluralismo político, a paz, a democracia, o respeito pelos direitos humanos e a rejeição da violência.

A educação em questões transversais, como questões de interesse social e pessoal relevante, está ligada a todos os contextos ou cenários em que a vida da pessoa se desenvolve e, nesse sentido, podemos lembrar quais são os três grandes agentes educacionais, tradicionalmente identificados, como a família, a escola e a comunidade (LÓPEZ, 2015, p. 155).

Para Ferreyra (2013), o trabalho com esses temas possibilitaria a interação com outras esferas da sociedade, auxiliando a construir respostas

situacionais aos antigos problemas decorrentes dos processos de globalização, democratização e inclusão. Verifica-se, assim, que os documentos argentinos sobre políticas educacionais, além de contemplarem as diretrizes previstas nos diferentes Planos de Ação do Mercosul Educacional, visam superar os modelos educacionais tradicionais. Esses documentos incluem, em suas discussões, temas que gerenciam a diversidade escolar em um esforço para integrar princípios e estratégias que norteiem a prática dos profissionais da educação em uma perspectiva transversal.

Brasil: Lei de Diretrizes e Bases

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996, principal documento da educação no Brasil, tem como principal função organizar a estrutura educacional brasileira, o que reflete inteiramente na formação discente de todos os níveis de ensino (RODRIGUES; FREITAS; JESUS, 2017). Segundo as autoras, a lei foi criada em 1961, reformulada em 1971, atualizada e promulgada em 1996, e a utilizada neste estudo foi editada em 2017, por meio de emendas que objetivam complementá-la. Ainda de acordo com as autoras, as principais alterações ocorreram entre 1997 e 2015, sendo que algumas tinham cunho meramente burocrático e outras apresentaram modificações significativas na educação.

A modificação de 2003 assegurou, no artigo 26, conforme Rodrigues; Freitas e Jesus (2017), a inclusão de uma parte diversificada que considere as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, bem o estudo da história e da cultura afro-brasileira. Porém, essa parte diversificada é fragmentada por disciplinas, sendo apenas considerados os temas transversais referentes à prevenção da violência contra a criança e ao adolescente, e estudos sobre os direitos humanos e os símbolos nacionais. Para

as autoras, a inserção das demais questões transversais no artigo, no momento de sua elaboração, serviria para nortear a organização curricular das escolas.

É mister evidenciar que a palavra transversalidade não integra o documento. Evidencia-se, ainda, que os descritores abaixo expostos, na Figura 03, não estão relacionados a uma orientação de estratégia metodológica, mas, sim, aos princípios e fins da lei. De acordo com eles, é a educação que deve considerar a igualdade, a cultura, o pluralismo de ideias, o respeito à liberdade, a diversidade étnico-racial e a ética (BRASIL, 2017). Todavia, não consta no corpo textual da lei uma orientação ou descrição de uma estratégia metodológica que direcione para atingir esses objetivos.

Figura 03: Descritores da LDB (2017).



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Vale ressaltar que a referida lei prevê, no artigo 26, que a parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural do educando (BRASIL, 2017). Todavia, em razão da não organização desse documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), elaborados na sequência da LDB, fizeram o papel de articular, junto aos currículos, a inserção de temas diversificados. Concomitantemente a estes, foram elaborados os PCN

- Temas Transversais, com questões urgentes e diversificadas a serem inseridas no contexto escolar (VIÇOSA, SOARES, PESSANO e FOLMER, 2017).

O conjunto desses documentos deram aporte à LDB por meio de orientações sobre abordagens diversificadas e transversais do currículo. Os PCN, segundo Galian (2014), emergiram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras. Para Santos e Santos (2016), os PCN-TT visam discutir temas relevantes em determinado contexto histórico-social, além de prover aos currículos uma dimensão social e contemporânea. Nessa perspectiva, para Rodrigues, Freitas e Jesus (2017), as DCN promoveram a transversalidade ao conceituá-la como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico por meio da integração de temas e eixos temáticos de interesse da sociedade.

Em conjunto, esses documentos fornecem subsídios para a LDB, representando exercício de transversalidade, instituindo espaços de interlocução e contribuindo para o diálogo entre as políticas educativas (VIÇOSA, SOARES; PESSANO; FOLMER, 2017). Para Santos e Santos (2016), os documentos orientam para o desenvolvimento de abordagens diversificadas e de integração social, ética, cultural, econômica e política. A partir dessas orientações, o processo educativo tem por desígnio a construção de valores, conceitos e atitudes que permitam a compreensão da realidade pelos educandos.

Em 2018, a BNCC é promulgada e se apresenta como um documento plural e contemporâneo, que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito. Porém, Dourado e Siqueira (2019) ressaltam que a BNCC foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação. A proposta contraria o princípio constitucional que garante o

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como o desígnio da LDB sobre orientações de questões diversificadas.

Entre os temas restritos a poucas áreas do conhecimento, estão o direito da criança e do adolescente; a educação ambiental; os direitos humanos; as relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira e indígena, além de saúde, consumo, ciência e tecnologia e diversidade cultural (BRASIL, 2018). Temas relacionados à reprodução, transformações da puberdade, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis ficaram restritos à área de Ciência e com abordagens biológicas. Todas as orientações preveem uma abordagem por meio de conteúdos programáticos e são direcionadas a disciplinas, sem considerar que temas diversificados devem permear todas as áreas do conhecimento.

Para Rodrigues (2018), a BNCC engessa a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante. Para o autor, apesar de a BNCC se apresentar como um documento plural e contemporâneo, falta a ela a articulação e a construção de uma educação formadora do ser humano. Isso no sentido de que possa contribuir na formação de um cidadão capaz de influir em distintos segmentos da sociedade e criar novas direções para o nosso futuro comum (RODRIGUES, 2018, p. 166).

A partir dessa análise, compreende-se que a inserção de temas transversais, apesar de estar assegurada em alguns documentos, deve ser cobrada de forma mais contundente nas atuais políticas educacionais brasileiras. Para Santos e Diniz Junior (2017), a realidade educacional continua apresentando-se muito aquém das necessidades sociais, e se encontra longe das promessas democráticas e do interesse dos educandos. Nesse sentido, acordamos com autores que afirmam que a LDB, apesar de ter mais de vinte anos, ainda nos coloca diante de um desafio instaurador de ampliação de discussões sobre a democracia e o educar de forma mais contundente.

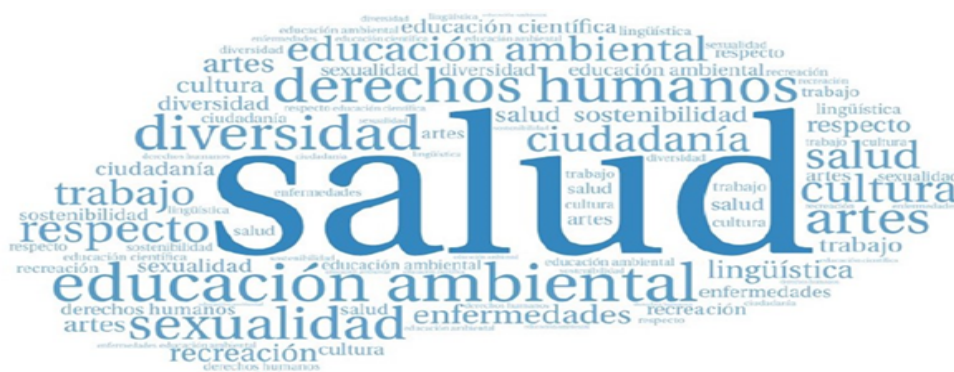
Uruguai: Lei Geral de Educação

Nas últimas décadas, o Uruguai traçou o caminho do sistema educacional de maneira altamente significativa, assumindo um papel de liderança nesse quesito. A criação da LGE n.º 18.437/2008 provocou mudanças expressivas nas instituições de ensino desse país (BENEDET; GÓMEZ, 2015). Para as autoras, no Uruguai, a educação é orientada para a busca de uma vida harmoniosa e integrada por meio do trabalho, da cultura, do entretenimento, da atenção à saúde, do respeito ao meio ambiente e do exercício responsável da cidadania.

Essas orientações são fatores essenciais ao desenvolvimento sustentável, ao exercício da tolerância, do pleno respeito pelos direitos humanos, pela paz e compreensão entre povos e nações (URUGUAI, 2008). Para atingir esses fatores, no artigo 40 da respectiva lei, são apresentados temas que devem ser trabalhados no sistema educacional, as “Líneas Transversales”. A lei garante, dentro do sistema educacional uruguaio, em qualquer de suas modalidades, a contemplação das linhas transversais presentes no documento (URUGUAI, 2008).

A partir de uma leitura e análise minuciosa da lei, os descritores que devem, conforme o documento, fazer parte das diferentes modalidades educacionais desse país foram extraídos considerando orientações além do artigo 40. Esses descritores estão representados na Figura 04:

Figura 04: Descritores da Lei n.º 18.437/2008.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Acerca dessas propostas, destacamos algumas orientações presentes no documento sobre o viés dessas abordagens. A Educação em Saúde objetiva criar, nos educandos, hábitos e estilos de vida saudáveis que visam promover a saúde e prevenir doenças. As orientações abrangem também as demandas sobre saúde mental, nutricional, prevenção do uso de drogas, destacando a importância de promover uma cultura de prevenção em rede para reduzir riscos inerentes à atividade humana. Santos e Folmer (2013) destacam o ambiente escolar como espaço ideal para a promoção de educação em saúde, devido ao seu amplo alcance e à sua repercussão, uma vez que a escola exerce uma grande influência sobre seus alunos nas etapas formativas e mais importantes de suas vidas.

A Educação Sexual tem como diretriz propiciar ferramentas que promovam uma reflexão crítica entre educadores e educandos sobre as relações de gênero e a sexualidade em geral. Para Benedet e Gómez (2015), esse tema já vem sendo discutido no Uruguai desde 1920, passando por diversas etapas de interrupções e dificuldades sistemáticas de implementação, porém, sendo consolidado a partir da referida lei analisada e incluído de forma permanente no currículo das escolas.

Em relação aos Direitos Humanos, o enfoque objetiva proporcionar discussões sobre atitudes e princípios relacionados aos direitos fundamentais,

necessários para a educação e para o exercício de todos os direitos humanos. Para Filardo e Mancebo (2013), é papel do Estado assegurar que cada criança e adolescente desenvolva ao máximo seu potencial e transite no sistema educacional em um clima de respeito aos direitos humanos e tolerância à diversidade, desenvolvendo a responsabilidade como cidadão.

A Educação Ambiental tem como perspectiva construir conhecimentos que estimulem atitudes individuais e coletivas que promovam a qualidade de vida da sociedade. Para Castillo (2012), esse tema deve ser considerado como um conhecimento integrado, ativo-participativo, em que tudo é em relação a tudo, como um processo aberto, flexível e criativo, para a solução de problemas socioambientais. Dessa maneira, ele deve apresentar uma abordagem sistêmica a partir de objetos da realidade integrados e ordenados entre si.

A Educação Científica visa promover a compreensão e apropriação do conhecimento científico e tecnológico para a sua democratização, por meio da difusão de procedimentos e métodos científicos. Krasilchik, Silva e Silva (2015) afirmam a urgente necessidade de qualificar a educação em geral por meio da educação científica, como condição indispensável para o desenvolvimento de uma nação. De fato, a educação científica é uma parte fundamental na formação de estudantes em distintas áreas do conhecimento, qualificando e favorecendo a aprendizagem por meio de problemáticas que emergem no entorno dos educandos.

Averigua-se que orientações sobre abordagens transversais constam de maneira elucidativa no documento que norteia a educação no Uruguai, conforme indicativa dos Planos de Ação do Mercosul Educacional. Elas abalizam, conforme Toralles (2013), uma possibilidade de aproximação entre os conhecimentos do contexto social e os conhecimentos científicos, já que abordam temáticas que se constituem como preocupações sociais contemporâneas. De fato, a lei uruguaia almeja que o educando desenvolva a

capacidade de pensar, compreender e interpretar adequadamente, além do espaço no qual está inserido, ampliando sua visão do mundo.

Convergências e Divergências

A partir da análise realizada nos Planos de Ação do Mercosul Educacional, na LEN/2008 da Argentina, na LDB/1996 do Brasil e na LGE/2006 do Uruguai, identificou-se a existência de convergências e divergências nos documentos educacionais dos países analisados. As convergências estão relacionadas aos descritores sobre transversalidade, ilustrados nas nuvens de palavras, que englobam temas como Saúde, Meio Ambiente, Respeito, Diversidade, Cultura, Trabalho, Ética, Direitos Humanos e Cidadania. Vale ressaltar que as leis, apesar de o embasamento não constar nas orientações dos Planos de Ação do Mercosul Educacional, possuem consonância com as suas indicativas, no aspecto de abarcar temas que são urgentes de serem contemplados nos espaços escolares (AGUILAR; VARGAS, 2012; TORALES, 2013; SANTOS, FOLMER, 2013).

De maneira divergente, a lei brasileira não apresenta de forma explícita a questão analisada. O documento orienta para a inserção de temas diversificados em todos os currículos escolares por meio da BNCC, sendo amparada até a promulgação do documento pelos PCN, PCN-TT e pelas DCN que regulamentaram as abordagens e o desenvolvimento de ações transversais. De forma convergente ao Brasil, a LEG da Argentina não apresenta a palavra transversalidade, porém, apresenta distintos eixos temáticos que são reforçados por leis suplementares que asseguram a inserção de diversos temas nos diferentes níveis educacionais. O Uruguai, entre os países pesquisados, é o único que possui, na LGE, um capítulo exclusivo dedicado a descrever as linhas transversais. As orientações da lei uruguaia visam aproximar os saberes

coloquiais dos saberes científicos, a partir de temas contemporâneos que convergem com as propostas do Mercosul Educacional.

Cabe destacar a importância de se tornar efetiva a inserção das orientações sobre abordagens das distintas questões transversais nos contextos escolares, visto que são de interesse dos educandos. Para Kravetz (2014), os jovens da América do Sul possuem dúvidas e curiosidades semelhantes sobre diversas questões que permeiam seu cotidiano, e é papel da escola promover ações que visem ao esclarecimento desses assuntos. Porém, o autor ressalta ser preciso investir na formação docente para que esses profissionais se sintam preparados para atender à demanda de assuntos e dúvidas que emergem por parte dos jovens.

Infere-se que abordagens de temas transversais são demandas prementes que necessitam de atenção e devem ser assumidas nos currículos e nos segmentos escolares do Mercosul de maneira efetiva. Os elementos transversais na educação devem ser selecionados, por via de um estudo aprofundado sobre as características socioculturais dos estudantes, partindo para ações transversais a partir de contextos plurais que produzam impacto positivo na vida deles (SANTOS; DINIZ JUNIOR, 2017). O estudo aprofundado propicia desvelar uma série de indicadores de vital importância, que podem contribuir nas correlações entre contexto social e instituição escolar, visando à qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, verificou-se que os Planos de Ação do Mercosul Educacional apresentam recomendações sobre abordagens transversais. No tocante aos países, depreende-se que a lei da Argentina exhibe eixos temáticos

amplos nos diferentes níveis educacionais. No Brasil, a limitada indicativa sobre transversalidade refere-se à inserção de temas diversificados nos currículos escolares. Já no Uruguai, a lei abrange de forma ampla a transversalidade, apresentando linhas transversais que devem integrar os currículos escolares.

Conclui-se, assim, que as leis da Argentina e do Uruguai orientam para a inserção e para o desenvolvimento de temas urgentes à sociedade no processo educativo. Diferentemente das leis dos demais países, a lei brasileira não orienta para a potencialização de abordagens transversais em uma perspectiva social, cultural e histórica nos currículos escolares. Entende-se, desse modo, ser imprescindível que o Brasil revise seus documentos educacionais em uma perspectiva de incorporar a transversalidade efetivamente aos currículos educacionais.

Infere-se ainda ser primordial que as correlações transversais, independentemente do país, sejam instituídas por intermédio de transformações da estrutura curricular tradicional para um currículo mais amplo. Nesse sentido, busca-se superar a linearidade de conteúdos de modo a contemplar questões locais, regionais e globais que sejam de interesse da comunidade escolar. Assim, a partir de temas denominados transversais, entende-se que o processo de ensinar pode ir além de um conjunto de temas no currículo e se configurar como um compromisso colegiado entre escola e comunidade, para oferecer um ensino aberto à vida.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Cindy Artavia; VARGAS, Manuel Arturo. Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. **Educare**, v. 16, n. Especial, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704005.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

ARAÚJO, Ulisses. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria D. et al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 6. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Ciencia. **Real Decreto 1344/1991**. Disponível em: <<https://bit.ly/3d3fle6>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Real Decreto 126/2014**. Disponível em: <<https://bit.ly/39TVprV>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Ciencia. **Ley de Educación Nacional 26.206/2006**. Disponível em: <<https://bit.ly/3aT5m99>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BARROSO; João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação e Sociedade**, v. 39, n.º 145, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2D4ZJJr>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BENEDET, Leticia; GÓMEZ, Alejandra López. La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. **Temas De Educación**, v. 21, n.º, 01, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2wZCzBi>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BOBATO, Francine Cordeiro. Brasil e Argentina: um estudo comparado das políticas de formação de professores para os primeiros anos. **Educere: XII Congresso de Educação**, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/39NWgdH>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais**. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2lOl3L>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CASTILLO, Roger Martínez. Ensayo Critico Sobre Educación Ambiental. **Díálogos Educativos**, v. 12, n.º 24, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3aY40tL>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CETIN-DINDAR, Ayla. Student Motivation in Constructivist Learning Environment. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology**

Education, 2016, v.12, n.º 02. Disponível em: <<https://bit.ly/2VGwbbm>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

COLE, Davis; BRADLEY, Joff. Principles of Transversality in Globalization and Education. In: Cole D., Bradley J. (eds). **Principles of Transversality in Globalization and Education**. Springer: Singapore, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/38rt3FJ>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CORTEZ, Jocelino; DEL PINO, José Claudio. A Abordagem CTS e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Implicações para uma Nova Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 10, n.º 3, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/33hJ5iP>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

COUTO, Regina Célia. Identidade nacional na fronteira Brasil - Uruguai: o currículo em foco. **Espaço do Currículo**, v.6, n.º 1, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/33iAagQ>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romildo Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n.º 02. Disponível em: <<https://bit.ly/3aUDH7N>>. Acesso em :11 jan. 2020.

FERREYRA, Horacio Ademar. Ensino secundário autêntico: abordagem das questões transversais numa perspectiva da bioética: o caso da transformação curricular na província de Córdoba (Argentina). **Revista Latinoamericana de Bioética**, v. 13, n.º 2, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2TPPCy3>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FILARDO, Verónica; MANCEBO, Maria Ester. Universalizar la educación media em Uruguay: ausencias, tensiones y desafios. **Universidad de la República Uruguay**: CSIC, Uruguay. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2U6D8Rz>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

KRAVETZ, Silvia. **El sistema educativo en Argentina**: aportes para el proyecto trinacional Argentina-Brasil-Uruguay. Argentina, Córdoba: 2014.

KRASILCHIK, Myriam; SILVA, Rosana. Louro; SILVA, Paulo Fraga. Perspectivas da Educação em Ciências expressas nos periódicos Science e Nature. **Revista Ensaio**, v. 17, n.º 1, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2lQl6wG>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LÓPEZ, Carlos Rosales. Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y limites. **Foro de Educación**, v. 13, n.º 18, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/38OgnqZ>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Olivia Moraes; PEREIRA, Mônica de Lima; ROCHA, Sueli Rodrigues; NASCIMENTO, Francinaide de Lima. A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **HOLOS**, v. 04, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2x2Xq6r>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 1998-2000**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2001-2005**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2006-2010**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2011-2016**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2016-2020**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MIGUEZ, Maria. Noel; ESPERBEN, Silvina. Educación Media y Discapacidad en Uruguay: Discursos de Inclusión, Intentos de Integración. Realidades de Exclusión? **Revista Inclusiones**, v. 1, n.º 3, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2w8OhJE.com/>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). **Perspectives des politiques de l'éducation 2015**. Les réformes em marche. Paris: OCDE, 2015.

REBOLEDO-GÁMEZ, Tereza; RODRÍGUEZ, Rocio; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, Rocio. Escuelas y diversidad cultural. **Revista del Cisen Tramas**, v. 3, n.º 2, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2QgJU6c>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. A BNCC no contexto da contrarreforma da educação no Brasil. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n.º 15, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/399QqCf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

RODRIGUES, Izabel Cristina; FREITAS, Aline da Silva; JESUS, Esther Zuzo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estudos em virtude dos 20 anos da Lei n. 9.394/1996**. — São Paulo: LTr, 2017.

ROSEVICS, Larissa. Por uma integração via educação: o novo marco do Mercosul Educacional no século XXI. **Revista NEIBA**, v. 04, n.º 02, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2U1pLlq>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Marcelli Telles; FOLMER, Vanderlei. Educação para a Saúde nos Anos Iniciais da Educação Básica: um relato de experiência. **Vittale**, v. 25, n.º 01, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/39cOcCe>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTOS, Aline Gomes; SANTOS, Cristiane Pereira. A inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 15, n.º 1, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2NwekQb>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SANTOS, Thauan; DINIZ JUNIOR, Carlos Antônio. D. Integração Regional e Educação: O caso do MERCOSUL. **OIKOS**, v. 16, n.º 2, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2xymS42>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Direito à educação e a integração regional no MERCOSUL**. ANPED: Sudeste, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORALES, Marília Andrade. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, v. especial, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/3948>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

URUGUAI. Ministério da Educação. **Lei Geral de Educação n.º 18.437/2008**. Disponível em: <<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

VASSILIADES, Alejandro. El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.º 154, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2NwET7F>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; SOARES, Emerson Lima; PESSANO, Edward Frederico Castro; FOLMER, Vanderlei. Diagnóstico no projeto político pedagógico sobre a transversalidade e interdisciplinaridade no ensino fundamental. **Ciências&Ideias**, v. 08, n.º 03, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3biLY5D>>. Acesso em: 04 jan. 2020.