

**EDUCAÇÃO,
CORPOREIDADE E
TRANSVERSALIDADE:
FUNDAMENTOS PARA UMA
REVISÃO HUMANISTA DO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA**

**EDUCATION, EMBODIMENT AND TRANSVERSALITY: FOUNDATIONS FOR A
HUMANIST REVISION OF THE BRAZILIAN BASIC EDUCATION
CURRICULUM**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 28/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777263264](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777263264)

Adelcio Machado dos Santos¹

Maurício Fernandes Pereira²

Felipe Felisbino³

Tito Lívio Lermen⁴

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a trajetória dos currículos da educação básica brasileira no período de 1931 a 2025, examinando a progressiva reconfiguração das concepções de formação escolar, com crescente ênfase em abordagens técnico-instrumentais, avaliação de desempenho e organização por competências. O objetivo do estudo é discutir, à luz desse percurso histórico, a necessidade de fortalecimento de uma perspectiva formativa que integre dimensões éticas, sensíveis e humanas no processo educativo. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, baseado em análise histórico-documental das principais reformas educacionais brasileiras e em revisão teórica sobre currículo, formação integral e transversalidade. A partir da problematização sobre a redução da presença da corporeidade e da Educação Física nos currículos escolares, o artigo revisita marcos legais e pedagógicos da organização curricular no país e propõe a valorização da corporeidade, das emoções e da transversalidade como dimensões constitutivas do processo formativo. Destaca-se, ainda, o papel dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), das Comissões de Cidadania Escolar (ComCE) e das tecnologias emergentes, especialmente a inteligência artificial, na construção de arranjos curriculares capazes de articular corpo, emoção e conhecimento. Conclui-se que o atual movimento de reinterpretação e atualização dos referenciais curriculares no Brasil, projetado para os próximos anos, representa uma oportunidade relevante para o fortalecimento de uma síntese formativa que articule desenvolvimento humano integral, inovação pedagógica e responsabilidade social, reafirmando a escola como espaço de formação integral e cidadania.

Palavras-chave: Currículo; Corporeidade; Transversalidade; Formação integral; Educação básica; Inteligência artificial.

ABSTRACT

This article critically analyzes the trajectory of Brazilian basic education curricula from 1931 to 2025, examining the progressive reconfiguration of educational paradigms, with increasing emphasis on technical-instrumental approaches, performance assessment, and competency-based organization. The study aims to discuss, in light of this historical trajectory, the need to strengthen an educational perspective that integrates ethical, sensitive, and human dimensions into the learning process. Methodologically, the study adopts a qualitative approach based on historical-documentary analysis of major Brazilian educational reforms and a theoretical review of literature on curriculum, integral education, and curricular transversality. Starting from concerns about the reduced presence of corporeality and Physical Education in school curricula, the article revisits key legal and pedagogical milestones and proposes the valorization of corporeality, emotions, and transversality as constitutive dimensions of the educational process. It also highlights the role of Contemporary Cross-Cutting Themes (CCTs), School Citizenship Committees (ComCE), and emerging technologies, particularly Artificial Intelligence, in building curricular arrangements capable of integrating body, emotion, and knowledge. The study concludes that the ongoing process of reinterpretation and updating of curricular references in Brazil represents an opportunity to strengthen a formative synthesis that articulates human development, pedagogical innovation, and social responsibility, reaffirming the school as a space for integral education and citizenship.

Keywords: Curriculum; Corporeality; Transversality; Integral education; Basic education; Artificial intelligence.

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea brasileira enfrenta um paradoxo relevante: ao mesmo tempo em que amplia suas capacidades tecnológicas e seus recursos de conectividade, depara-se com o desafio de preservar a densidade formativa da experiência educativa. A crescente centralidade de abordagens orientadas por competências, indicadores de desempenho e métricas avaliativas tem contribuído, em determinados contextos, para uma reorganização do currículo que pode reduzir a complexidade da formação humana a dimensões predominantemente operacionais.

Nesse cenário, o estudo de Tito Lívio Lermen (2026), ao abordar a corporeidade na educação básica, chama atenção para a redução da centralidade do corpo e da Educação Física nos currículos escolares. Esse fenômeno pode ser interpretado como expressão de transformações mais amplas na organização do conhecimento escolar e nas finalidades formativas da educação básica.

Tal diagnóstico suscita uma questão central para o debate curricular contemporâneo: de que maneira o currículo escolar brasileiro, historicamente marcado por diferentes reformas e orientações pedagógicas, pode fortalecer perspectivas formativas capazes de integrar corpo, emoção, ética e conhecimento no processo educativo?

A partir dessa problematização, o presente artigo propõe uma análise histórica e crítica da trajetória dos currículos da educação básica brasileira, considerando os principais marcos das reformas educacionais desde a Reforma Francisco Campos (1931) até a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se do entendimento de que a BNCC, embora não se configure como

currículo, exerce papel orientador relevante na organização dos referenciais curriculares dos sistemas de ensino.

O objetivo do estudo é examinar como essas transformações curriculares têm influenciado a relação entre formação humanista, organização do conhecimento escolar e finalidades da educação básica.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, baseado em análise histórico-documental das principais reformas curriculares brasileiras e em revisão teórica da literatura sobre currículo, formação integral e transversalidade. A investigação articula fontes normativas, documentos educacionais e referenciais teóricos da área, buscando compreender as mudanças estruturais na organização curricular ao longo do século XX e início do século XXI.

Além da análise histórica, o artigo considera o contexto contemporâneo de atualização e reinterpretação dos referenciais curriculares no país. Embora não haja, até o momento, definição oficial de um processo amplo de revisão da BNCC, observa-se um movimento progressivo de ajustes e reconfigurações, especialmente no âmbito do Ensino Médio e das políticas curriculares associadas.

Entre essas iniciativas, destacam-se:

- a revisão de referenciais curriculares estaduais e a reorganização dos itinerários formativos do Ensino Médio (2021–2023), com foco na recomposição de percursos formativos;
- a incorporação de temáticas emergentes, como educação financeira e educação midiática, articuladas às competências

relacionadas à cultura digital e ao pensamento crítico;

- a ampliação do debate sobre competências socioemocionais no processo educativo; e
- as discussões conduzidas no âmbito de instâncias como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), especialmente após críticas à fragmentação curricular no Ensino Médio.

Esses movimentos indicam que a política curricular brasileira se encontra em processo contínuo de revisão e aperfeiçoamento. Mais do que uma atualização normativa, esse cenário abre espaço para o aprofundamento do debate sobre os fundamentos formativos da educação básica.

Nesse contexto, este artigo busca contribuir para a reflexão sobre o fortalecimento de uma perspectiva humanista na organização curricular, com ênfase na articulação entre corporeidade, emoções, transversalidade e tecnologias emergentes, especialmente a inteligência artificial, na construção de experiências educativas mais integradas e significativas.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CURRÍCULO NACIONAL

2.1. A Reforma Francisco Campos (1931): O Embrião da Organização Curricular Nacional

Em 18 de abril de 1931, o Decreto nº 19.890, conhecido como Reforma Francisco Campos, instituiu o primeiro esforço sistemático de organização e centralização curricular do ensino secundário no Brasil. A medida integrou o conjunto de reformas educacionais

promovidas no início do governo de Getúlio Vargas, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, marcando o início de um projeto de organização nacional do sistema educacional brasileiro.

Pela primeira vez, o ensino secundário passou a ser estruturado em dois ciclos:

- Curso Fundamental (cinco anos), voltado à formação geral;
- Curso Complementar (dois anos), destinado à preparação para o ingresso no ensino superior.

O currículo mínimo incluía disciplinas como Português, Latim, Francês, Inglês, História, Geografia, Filosofia, Matemática, Ciências Naturais, Desenho, Canto, Educação Física e Moral, além de estabelecer exames nacionais e mecanismos de inspeção federal. A reforma também consolidou a Educação Física como componente obrigatório da formação escolar, entendida, à época, como elemento relevante para a disciplina corporal e para a formação moral do estudante.

Embora marcada por características elitistas e centralizadoras, a Reforma Francisco Campos representou um marco inicial na construção de um modelo nacional de referência curricular, estruturando conteúdos, disciplinas e formas de organização do ensino secundário. Nesse sentido, inaugurou uma lógica de intervenção estatal na organização curricular que continuaria a influenciar as principais reformas educacionais brasileiras ao longo do século XX (Saviani, 2008; Cunha, 2014).

2.2. A Reforma Capanema (1942): Consolidação de Uma Matriz Humanista de Formação

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942), conhecida como Reforma Capanema, representou um momento decisivo na consolidação do currículo do ensino secundário brasileiro. Inspirada em concepções humanistas e clássicas de formação, a reforma organizou o currículo em torno de uma formação cultural ampla, que integrava humanidades, ciências e atividades formativas voltadas ao desenvolvimento moral e cívico dos estudantes.

Entre as disciplinas previstas estavam Português, Latim, Línguas Estrangeiras, Filosofia, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Artes, Música, Educação Física e Educação Moral e Cívica. A proposta buscava promover uma formação cultural abrangente, fortemente influenciada por ideais de disciplina, civismo e valorização da cultura clássica. Embora distinta das concepções contemporâneas de formação integral, a proposta da reforma expressava um entendimento ampliado da educação, no qual dimensões intelectuais, culturais, estéticas e corporais eram consideradas constitutivas do processo formativo. O modelo curricular instituído em 1942 consolidou uma organização relativamente estável do ensino secundário brasileiro, servindo de referência para as décadas seguintes (Romanelli, 1999; Saviani, 2008).

2.3. Linha do Tempo Curricular Brasileira (1931–2025): Evolução Histórica, Estrutural e Formativa

O percurso curricular brasileiro, que se estende por mais de nove décadas desde a Reforma Francisco Campos (1931), revela um

processo contínuo de transformações na relação entre Estado, escola e formação humana. Ao longo desse período, diferentes reformas educacionais redefiniram as finalidades do ensino, a organização das disciplinas e as concepções de formação escolar.

Em determinados momentos, predominou uma perspectiva humanista, centrada na formação cultural ampla e na valorização das humanidades. Em outros períodos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, ganharam maior destaque orientações pedagógicas voltadas à racionalização administrativa do sistema educacional, à formação para o trabalho e, mais recentemente, ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Esse movimento histórico evidencia tensões recorrentes entre diferentes modelos de organização curricular: entre centralização e autonomia escolar; entre formação cultural ampla e orientação técnica do ensino; e entre dimensões cognitivas, éticas, estéticas e corporais da formação humana.

O quadro a seguir sintetiza os principais marcos legais e pedagógicos que estruturaram a organização curricular da educação básica brasileira ao longo desse período, destacando características institucionais, ênfases formativas e interpretações analíticas associadas a cada momento histórico.

Quadro 1 – Comparativo histórico dos currículos da educação básica brasileira (1931–2025)

(Ênfase nos componentes curriculares e dimensões formativas)

Período / Base Legal	Componentes Curriculares	Carga Horária Média	Estrutura e	Ênfases Formativas	Leitura Crítica
----------------------	--------------------------	---------------------	-------------	--------------------	-----------------

	es Centrais		Organizaç ão Escolar		
1931-1941 Reforma Francisco Campos (Decreto nº	Português, Latim, Francês, Inglês, História, Geografia,	-1.200 h/ano	Ensino secundário em 2 ciclos (Fundame ntal e Complem	Formação clássica, moral e disciplinar. Ênfase em cultura,	Prime estruti nador Central ção d ensin

△ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-corporeidade-e-transversalidade-fundamentos-para-uma-revisao-humanista-do-curriculo-da-educacao-basica-brasileira?noblockage>

Quadro desenvolvido pelos autores (2025).

Leitura interpretativa do Quadro 1

A evolução dos currículos evidencia três movimentos históricos relevantes:

1. Da cultura à técnica: observa-se a transição de um currículo de base humanista, denso e culturalmente orientado para modelos mais operacionais, com ênfase em funcionalidade e desempenho.
2. Da integração à fragmentação: dimensões como corpo, arte e filosofia, historicamente integradas à formação, passaram, em determinados períodos, a ocupar espaços mais reduzidos ou periféricos.
3. Da centralização à necessidade de recomposição: no contexto contemporâneo, marcado pela presença da BNCC como referência nacional, emerge o desafio de articular parâmetros

comuns com propostas curriculares contextualizadas e integradas.

Após mais de nove décadas de trajetória, o sistema educacional brasileiro se depara com a necessidade de recompor, no interior dos currículos, a articulação entre conhecimento, sensibilidade, corporeidade e formação ética. Nesse cenário, elementos como as tecnologias digitais, a inteligência artificial e os Temas Contemporâneos Transversais podem contribuir para a construção de novas sínteses formativas, desde que orientados por princípios pedagógicos que valorizem a formação humana em sua integralidade.

Quadro 2 – Evolução histórica dos currículos da educação básica brasileira (1931–2025)

Período	Contexto / Base Legal	Carga Horária Média Anual	Dias Letivos / Estrutura Escolar	Características Curriculares	Ênfases Formais
1931–1941	Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931)	1.200 h/ano; 200 dias letivos	Dois ciclos (Fundamental e Complementar)	Currículo mínimo unificado: humanidades, línguas, ciências,	Formação disciplinar e clássica centralizada

△ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-corporeidade-e-transversalidade-fundamentos-para-uma-revisao-humanista-do-curriculo-da-educacao-basica-brasileira?noblockage>

Quadro desenvolvido pelos autores (2026).

Leitura interpretativa do Quadro 2: síntese histórica (1931–2025)

A trajetória curricular brasileira pode ser compreendida como expressão de uma tensão permanente entre diferentes concepções de educação e de formação humana. Ao longo desse percurso, é possível identificar quatro grandes tendências formativas:

1. Humanista-clássica (1930–1960) – ênfase na formação cultural ampla, com integração entre saberes, corpo e valores;
2. Tecnicista (1970–1980) – orientação para a eficiência, a produtividade e a formação para o trabalho;
3. Competencial (1990–2010) – foco no desenvolvimento de habilidades, competências e avaliações em larga escala;
4. Contemporânea (2017–2025) – busca de integração entre competências, cultura digital, dimensões socioemocionais e novos arranjos pedagógicos.

No contexto atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como referência nacional orientadora, estabelecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, sua materialização ocorre por meio dos currículos elaborados pelos sistemas de ensino e pelas escolas, os quais traduzem essas orientações em práticas pedagógicas contextualizadas.

Embora ainda não exista um processo formal consolidado de revisão ampla da BNCC, observa-se, desde 2021, um movimento de reinterpretção e ajustes no campo curricular, impulsionado por debates sobre o Ensino Médio, pela incorporação de novas temáticas

e pela necessidade de maior articulação entre diferentes dimensões da formação.

Nesse sentido, mais do que uma data específica, o horizonte projetado até 2027 pode ser compreendido como um período de amadurecimento institucional e pedagógico, no qual se intensificam reflexões sobre a necessidade de currículos mais integrados, significativos e alinhados aos desafios contemporâneos.

3. OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS E A RECONSTRUÇÃO DO SENTIDO HUMANISTA DO CURRÍCULO

3.1. Transversalidade, Transdisciplinaridade e as Emoções Como Fundamento Formativo

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), introduzidos no sistema educacional brasileiro a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, constituem uma das iniciativas mais relevantes no esforço de superar a fragmentação disciplinar historicamente presente na organização do currículo escolar. Ao propor a abordagem de temas como ética, cidadania, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, os PCNs inauguraram uma perspectiva pedagógica orientada à articulação entre os conhecimentos escolares e os desafios concretos da vida social.

Nesse contexto, a transversalidade não deve ser compreendida apenas como estratégia metodológica de integração entre disciplinas, mas como uma concepção epistemológica da educação, na qual o conhecimento escolar se constrói em diálogo com problemas reais da sociedade e com as experiências vividas pelos estudantes. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões sobre

complexidade e transdisciplinaridade desenvolvidas por autores como Edgar Morin e Basarab Nicolescu, que defendem a superação da compartimentalização do saber e a construção de abordagens integradoras do conhecimento.

A transversalidade curricular, nesse sentido, pode ser compreendida como uma tentativa de reconciliar dimensões historicamente dissociadas na escola moderna: conhecimento e experiência, razão e sensibilidade, ciência e ética. A escola deixa, assim, de ser concebida apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a afirmar-se como ambiente de interpretação crítica da realidade e de construção de sentidos para o conhecimento.

No contexto contemporâneo, essa perspectiva encontra ressonância nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao estabelecer competências gerais para a educação básica, reforça a necessidade de articular dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas da formação humana. Importa destacar, contudo, que a BNCC se configura como referência nacional orientadora, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições escolares a responsabilidade de traduzir tais diretrizes em currículos contextualizados e em práticas pedagógicas integradas.

Nesse processo, ganha relevância o reconhecimento do papel das emoções e das competências socioemocionais na aprendizagem. Estudos no campo da educação e da psicologia têm evidenciado que processos cognitivos e emocionais são profundamente interdependentes: a emoção orienta a atenção, fortalece vínculos de pertencimento e contribui para a consolidação da memória e da aprendizagem significativa.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com emoções, valores e relações humanas não deve ser compreendido como elemento periférico ou acessório, mas como dimensão constitutiva da formação integral do sujeito. Quando articuladas aos Temas Contemporâneos Transversais, as competências socioemocionais contribuem para ampliar o alcance formativo do currículo, favorecendo o desenvolvimento da empatia, da responsabilidade social e da consciência cidadã.

Assim, a transversalidade curricular afirma-se não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um princípio organizador de uma educação comprometida com a formação humana em sua integralidade, capaz de integrar conhecimento, experiência, valores e participação social em contextos educativos significativos.

3.2. A Escola Cidadã e as Comissões Cidadãs Escolares (ComCE)

A perspectiva da Escola Cidadã, desenvolvida em estudos e propostas pedagógicas vinculadas à cooperação entre organismos internacionais e políticas públicas educacionais brasileiras, propõe uma reconfiguração da relação entre escola, território e comunidade. Nessa concepção, a escola deixa de ser compreendida como instituição isolada e passa a assumir o papel de núcleo articulador dos saberes sociais e culturais presentes no território em que está inserida.

Tal abordagem aproxima-se de concepções contemporâneas de educação democrática e participativa, nas quais a aprendizagem escolar se conecta às demandas, experiências e saberes das comunidades locais. Nesse horizonte, a escola pode ser compreendida como um espaço de mediação entre diferentes

formas de conhecimento: científico, cultural, comunitário e popular, contribuindo para a construção de sentidos compartilhados sobre a realidade social.

A pedagogia do território, que fundamenta essa perspectiva, pressupõe uma escola aberta ao diálogo com sua comunidade, atenta às problemáticas sociais contemporâneas e comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) oferecem, nesse contexto, um importante eixo de articulação entre currículo escolar e realidade social, favorecendo a integração entre conhecimentos acadêmicos e experiências concretas de vida.

Uma das estratégias institucionais que vêm sendo propostas para materializar essa aproximação entre escola e comunidade é a criação das Comissões Cidadãs Escolares (ComCE). Essas comissões, compostas por professores, estudantes, famílias e representantes da comunidade, constituem espaços de participação coletiva voltados à discussão de temas relevantes para o território e à promoção de práticas pedagógicas integradoras.

As ComCEs podem atuar como instâncias de mediação entre as orientações curriculares e a realidade social, contribuindo para que as escolas desenvolvam projetos educativos vinculados às necessidades, desafios e potencialidades de suas comunidades. Nesse sentido, favorecem o exercício da cidadania participativa no interior da própria escola, ampliando processos de escuta, diálogo, deliberação e corresponsabilidade educativa.

Experiências recentes no campo das políticas educacionais brasileiras, como iniciativas voltadas à aproximação entre escola e

comunidade, evidenciam a crescente valorização de modelos educativos que reconhecem o território como dimensão formativa relevante. As ComCE podem ser compreendidas como um desdobramento institucional dessa orientação, contribuindo para consolidar uma cultura escolar baseada na participação democrática, na transversalidade curricular e na formação cidadã.

Importa destacar que tais iniciativas não se colocam em substituição às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas podem atuar como dispositivos pedagógicos de concretização local de seus princípios, uma vez que a BNCC se configura como referência nacional orientadora, cuja efetivação depende da construção de currículos contextualizados pelos sistemas de ensino e pelas instituições escolares.

3.3. Tecnologias Digitais e Inteligência Artificial na Recomposição Curricular

As tecnologias digitais e, mais recentemente, a expansão da inteligência artificial (IA), têm provocado transformações profundas nas formas de produção, circulação e acesso ao conhecimento. No campo educacional, tais transformações desafiam concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, exigindo novas formas de organização curricular e o desenvolvimento de competências ampliadas por parte de professores e estudantes.

Mais do que ferramentas auxiliares, as tecnologias digitais configuram-se como ambientes cognitivos complexos, capazes de ampliar possibilidades de interação, personalização e construção colaborativa do conhecimento. Plataformas digitais, sistemas adaptativos de aprendizagem e recursos baseados em inteligência

artificial permitem, por exemplo, acompanhar trajetórias individuais, identificar dificuldades específicas e propor percursos formativos mais flexíveis e responsivos.

Entretanto, a incorporação dessas tecnologias no currículo escolar não pode ser orientada exclusivamente por critérios de eficiência técnica ou inovação instrumental. A literatura educacional contemporânea tem enfatizado a necessidade de uma mediação pedagógica crítica e eticamente orientada, capaz de assegurar que a tecnologia seja utilizada como instrumento de ampliação das capacidades humanas, e não como mecanismo de substituição ou empobrecimento da experiência educativa.

Nesse sentido, a presença da inteligência artificial na educação deve estar subordinada a um projeto pedagógico de base humanista, no qual o desenvolvimento tecnológico se articule com os princípios da formação integral, da cidadania democrática e da responsabilidade social. A tecnologia, nesse horizonte, deve ser compreendida como meio de potencialização do pensamento crítico, da criatividade e da colaboração, e não como vetor de fragmentação ou superficialização do conhecimento.

Quando mediada por educadores conscientes de seu papel formativo, a inteligência artificial pode contribuir para ampliar possibilidades de aprendizagem personalizada, apoiar processos de diagnóstico pedagógico e favorecer novas formas de interação entre estudantes, professores e conteúdos. Contudo, permanece indispensável a centralidade da relação pedagógica humana, fundada no diálogo, na escuta e na construção de vínculos educativos significativos.

No contexto das políticas curriculares, as discussões em curso sobre a atualização dos referenciais nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem representar uma oportunidade estratégica para integrar, de forma mais consistente, as tecnologias digitais, os Temas Contemporâneos Transversais e as perspectivas de transversalidade curricular. Cabe reiterar que a BNCC, enquanto referência orientadora, não se confunde com o currículo em si, sendo sua materialização dependente das escolhas pedagógicas realizadas nos diferentes contextos educacionais. Tal integração pode contribuir para a construção de um paradigma educacional mais articulado, no qual conhecimento, ética, sensibilidade e tecnologia se inter-relacionem na promoção de ambientes de aprendizagem mais democráticos, criativos e socialmente comprometidos.

Assim, o desafio central das políticas educacionais contemporâneas consiste em orientar a incorporação das tecnologias emergentes dentro de uma visão de educação que preserve e amplie a integralidade da formação humana, em um contexto marcado por rápidas transformações científicas, culturais e tecnológicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola contemporânea enfrenta o desafio de reencontrar dimensões fundamentais da experiência educativa que, ao longo das últimas décadas, foram progressivamente deslocadas para posições periféricas no interior do currículo escolar: o corpo, o afeto e o sentido do aprender. A análise da trajetória curricular brasileira ao longo de mais de nove décadas evidencia que o empobrecimento da formação humana não se manifesta apenas na redução ou reorganização de componentes curriculares, mas sobretudo em um

processo mais profundo de distanciamento entre o conhecimento escolar e a experiência humana.

Nesse contexto, o debate sobre a corporeidade, evidenciado em estudos como o de Tito Lívio Lermen, e as reflexões acumuladas em torno dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) convergem para uma mesma direção: a necessidade de reconstrução de um currículo capaz de integrar, de forma orgânica, dimensões cognitivas, éticas, emocionais e corporais da formação humana. Os TCTs configuram-se, nesse cenário, como importantes dispositivos pedagógicos para essa recomposição, na medida em que possibilitam a articulação entre os conteúdos escolares e os desafios concretos da vida social contemporânea.

Revisitados à luz de uma perspectiva pedagógica consistente e eticamente orientada, os Temas Contemporâneos Transversais podem fundamentar uma pedagogia do sensível, na qual conhecimento, valores e experiências humanas se entrelaçam no processo educativo. Ao reafirmar o papel estruturante da transversalidade e das práticas de participação escolar, este estudo sustenta que a recomposição curricular da educação básica deve ser compreendida como um espaço de convergência entre corporeidade, emoção, ética e tecnologia, dimensões que não podem mais ser tratadas de forma isolada na organização do currículo.

Nesse processo, a perspectiva da Escola Cidadã e a criação das Comissões Cidadãs Escolares (ComCE) apresentam-se como caminhos institucionais promissores para o fortalecimento da participação democrática e da articulação entre escola e comunidade. Ao reunir professores, estudantes, famílias e

representantes sociais em torno da reflexão sobre temas relevantes para o território, as ComCEs podem contribuir para transformar o currículo em prática viva de cidadania, promovendo experiências educativas mais conectadas às realidades locais e aos desafios sociais contemporâneos.

Após mais de nove décadas de construção de referenciais curriculares, iniciadas com a Reforma Francisco Campos, em 1931, o sistema educacional brasileiro parece alcançar um momento de inflexão. Os debates recentes sobre o Ensino Médio, bem como as discussões em torno de possíveis atualizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicam a emergência de um novo ciclo de reflexão sobre os fundamentos e as finalidades da educação básica no país.

Esse processo de atualização curricular, que tende a se intensificar nos próximos anos, não deve se limitar a ajustes técnicos ou administrativos. Trata-se de uma oportunidade histórica para promover uma revisão mais ampla do sentido da educação escolar, capaz de articular diferentes dimensões da formação humana e responder aos desafios de uma sociedade marcada por rápidas transformações científicas, tecnológicas e culturais. Importa reiterar que a BNCC, enquanto referência nacional orientadora, não se confunde com o currículo em si, sendo sua efetivação dependente da construção de propostas curriculares contextualizadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições escolares.

Nesse cenário, a incorporação das tecnologias digitais e da inteligência artificial (IA) no campo educacional exige especial atenção. Quando orientada por princípios pedagógicos claros e por uma perspectiva humanista de educação, a IA pode contribuir para

ampliar as possibilidades de personalização da aprendizagem, apoiar processos de acompanhamento pedagógico e favorecer novas formas de produção colaborativa do conhecimento. Contudo, é fundamental reafirmar que tais tecnologias devem permanecer subordinadas ao projeto formativo da escola, funcionando como instrumentos de ampliação das capacidades humanas — e não como substitutos da relação pedagógica.

O desafio central da educação contemporânea consiste, portanto, em construir um novo equilíbrio entre tradição humanista e inovação tecnológica, articulando saber científico, sensibilidade ética, criatividade cultural e responsabilidade social. A inovação curricular, nesse sentido, não se reduz à introdução de novas ferramentas ou metodologias, mas se realiza na capacidade de restituir à escola sua função formadora integral, orientada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade humana e do compromisso com a vida coletiva.

À luz dessas reflexões, torna-se oportuno que instâncias institucionais responsáveis pela orientação das políticas educacionais assumam papel ativo nesse debate. Nesse sentido, propõe-se que o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC) considere a constituição de um grupo de estudos ou grupo de trabalho temático dedicado à análise dos impactos pedagógicos, éticos e tecnológicos associados às transformações curriculares em curso no país. Tal iniciativa poderá contribuir para a produção de subsídios técnicos e reflexões qualificadas capazes de orientar posicionamentos institucionais do Conselho diante de futuros processos de atualização dos referenciais curriculares nacionais.

Ao fomentar esse debate, o CEE-SC reafirma seu papel estratégico como instância de reflexão, orientação e liderança no campo educacional, contribuindo para que a evolução curricular brasileira avance na direção de uma educação que reconcilie conhecimento, humanidade e cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LERMEN, Tito Lívio. *Corporeidade na Educação Básica?* CEE/CPL, 2025.

FELISBINO, Felipe. Estudos sobre Temas Contemporâneos Transversais e Escola Cidadã. Relatórios e manuscritos (2016–2025).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ASSMANN, Hugo; Alves, Rubem; Foucault, Michel (obras e ideias referenciadas ao longo do texto).

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro (1999). Um clássico que aborda a complexidade do conhecimento e a necessidade de uma educação integral e transdisciplinar.

BIESTA, Gert. *A Arte de Educar: Como o ensino pode ajudar a vida a florescer* (2013). Foca na dimensão ética e existencial da educação para além das competências.

NUSSBAUM, Martha C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities (2010). Argumenta sobre a importância das humanidades para formar cidadãos críticos e compassivos.

DEWEY, John. Democracia e Educação (1916). Fundamental para pensar a educação como experiência e prática democrática, dialogando com a transversalidade e a cidadania escolar.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método (1960). Para aprofundar a compreensão filosófica da hermenêutica e da relação entre conhecimento, cultura e educação.

FREENBERG, Andrew. Transforming Technology: A Critical Theory Revisited (2002). Para embasar as reflexões críticas sobre a tecnologia e a educação, especialmente a inteligência artificial.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido (1970). Referência obrigatória para uma perspectiva emancipatória e ética na educação.



¹ Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento e Administração (UFSC). Docente e Pesquisador da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, bairro Capoeiras Florianópolis/SC/Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com

² Doutor em Engenharia de Produção Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós Doutor em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Docente, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Administração da

UFSC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8662-2815>. E-mail:

mfpcris@gmail.com

³ Mestre em Auditorias Ambientais pela Universidad Europea del Atlántico da Espanha. Professor e Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

⁴ Bacharel em Direito e Teologia. Dirigente educacional. Membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina