UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

INTERDISCIPLINARIDADE NA EJA: estudo das concepções e realidade vivenciada por docentes da escola Lions Tambaú

LETÍCIA FRANCIELLE SERAFIM LIMA

JOÃO PESSOA

2026

LETÍCIA FRANCIELLE SERAFIM LIMA

INTERDISCIPLINARIDADE NA EJA: estudo das concepções e realidade vivenciada por docentes da escola Lions Tambaú

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Drª Quezia Vila Flor Furtado.

João Pessoa

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732i Lima, Letícia Francielle Serafim.
Interdisciplinaridade na EJA: estudo das concepções e realidade vivenciada por docentes da escola Lions Tambaú / Letícia Francielle Serafim Lima. - João Pessoa, 2026.
42 f.

Orientação: Quézia Vila Flor Furtado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Currículo. 3. Prática pedagógica. I. Furtado, Quézia Vila Flor. II. Título.

UFPB/CE CDU 37-051(043.2)

LETÍCIA FRANCIELLE SERAFIM LIMA

INTERDISCIPLINARIDADE NA EJA: ESTUDO DAS CONCEPÇÕES E REALIDADE VIVENCIADA POR DOCENTES DA ESCOLA LIONS TAMBAÚ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia -Presencial, do Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba, campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: _____
Profa. Drª. Quézia Vila Flor Furtado
(Orientadora) Universidade Federal da Paraíba
(UFPB / DME / CE)

Assinatura: _____
Prof. Drª. Suelídia Maria Calaça (UFPB / DME / CE)
Examinadora

Assinatura: _____
Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva (UFPB / DME / CE)
Examinador

João Pessoa, 14 de agosto de 2026.

Dedico este trabalho àqueles que, com amor, facilitaram a minha caminhada e tornaram este sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele não seria possível estar aqui. Mesmo diante de todas as dificuldades, Ele nunca me abandonou e sempre se fez presente, lembrando-me diariamente de como sou abençoada.

Ao meu companheiro, que está comigo desde os tempos de ensino médio, como namorado, noivo e, agora, marido, agradeço por me apoiar, me incentivar e tornar todo esse processo mais leve, sempre me mostrando o lado bom das coisas.

Aos meus avós, que são minhas grandes referências: à minha avó Maria do Socorro, com quem aprendi a ser uma mulher forte e independente; e ao meu avô George, com quem aprendi o valor de ser justa, honesta e de sempre estender a mão ao próximo.

Às minhas irmãs Bruna, Safira, Taninha e Ingrid, por alegrarem meus fins de semana e tornarem essa jornada muito mais fácil de suportar.

À minha amiga Thayná, que esteve ao meu lado durante a maior parte da minha jornada educacional. Obrigada por transformar as voltas da universidade, tarde da noite, em momentos divertidos, fazendo-nos esquecer o quão perigoso o caminho era.

À minha orientadora, Quézia, por sua condução brilhante, paciência e dedicação ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por me guiar com tanta sensibilidade e excelência; sua orientação foi verdadeiramente fundamental para a concretização deste sonho.

A todos os professores e colegas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a minha formação, compartilhando saberes e experiências valiosas. Muito obrigada a todos.

Os jovens e adultos da EJA, ao retornarem à escola, não vêm como mentes vazias ou como tábulas rasas prontas para receber conteúdos fragmentados. Eles chegam carregando trajetórias humanas densas, feitas de trabalho, de saberes de sobrevivência, de culturas próprias e de lutas históricas. Reconhecer essas vivências não é um mero acessório metodológico, mas sim a condição primeira para que o processo educativo faça sentido e se constitua, de fato, como um direito à dignidade.
Miguel Arroyo (Passageiros da Noite)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema Interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa parte do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade marcada por especificidades históricas, sociais e pedagógicas, destinada a sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas por desigualdades estruturais. Considerando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências de vida desses educandos, a interdisciplinaridade é analisada como possibilidade de superação da fragmentação curricular e de promoção de aprendizagens mais significativas. O estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do professor da EJA na perspectiva da interdisciplinaridade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, conforme a classificação proposta por Gil (2002). A investigação foi realizada na Escola Municipal Lions Tambaú, no município de João Pessoa – PB, durante o Estágio Supervisionado V – Educação de Jovens e Adultos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras regentes dos ciclos I e II da EJA, além da análise de documentos institucionais e observações registradas no campo. Os resultados evidenciam que, embora os docentes reconheçam a importância da interdisciplinaridade para a promoção de uma aprendizagem significativa na EJA, sua efetivação é limitada por entraves institucionais e pedagógicos. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se o planejamento pedagógico que acaba acontecendo de forma individual. Além disso, a rigidez da matriz curricular surge como um forte obstáculo, pois não favorece a articulação entre as disciplinas e acaba reforçando a fragmentação do ensino no cotidiano da escola. Conclui-se que a interdisciplinaridade, quando compreendida como atitude pedagógica e compromisso coletivo, pode contribuir para a valorização das experiências dos educandos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e para a consolidação da EJA como espaço de formação crítica e emancipatória

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This Final Course Project focuses on Interdisciplinarity in Youth and Adult Education. The research begins with the recognition of Youth and Adult Education (EJA) as a modality marked by historical, social, and pedagogical specificities, intended for individuals whose school trajectories were interrupted by structural inequalities. Considering the need for pedagogical practices that engage with the life experiences of these learners, interdisciplinarity is analyzed as a possibility for overcoming curricular fragmentation and promoting more meaningful learning. The study's general objective is to analyze the performance of the EJA teacher from an interdisciplinary perspective. Methodologically, this is a qualitative research approach, based on bibliographic research and field research, according to the classification proposed by Gil (2002). The investigation was carried out at the Lions Tambaú Municipal School, in the city of João Pessoa – PB, during Supervised Internship V – Youth and Adult Education. Data were collected through semi-structured interviews with two teachers from cycles I and II of Youth and Adult Education (EJA), in addition to the analysis of institutional documents and observations recorded in the field. The results show that, although teachers recognize the importance of interdisciplinarity for promoting meaningful learning in EJA, its implementation is limited by institutional and pedagogical obstacles. Among the main obstacles identified, the pedagogical planning, which ends up happening individually, stands out. Furthermore, the rigidity of the curriculum emerges as a strong obstacle, as it does not favor the articulation between disciplines and ends up reinforcing the fragmentation of teaching in the daily life of the school. It is concluded that interdisciplinarity, when understood as a pedagogical attitude and collective commitment, can contribute to the appreciation of students' experiences, to the strengthening of intellectual autonomy, and to the consolidation of EJA as a space for critical and emancipatory education.

Keywords: Youth and Adult Education; Curriculum; Pedagogical practice

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PB – Paraíba

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 14

2.1 CONCEPÇÕES E SENTIDOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO 14

2.2 INTERDISCIPLINARIDADE: CRÍTICA À FRAGMENTAÇÃO DO SABER 17

2.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....18

3 METODOLOGIA 21

3.1 TIPO DE PESQUISA 20

3.2 CAMPO DE PESQUISA 22

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA 23

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS 23

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 25

4.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EJA ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE..... 25

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR..... 27

4.3 DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EJA..... 29

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 33

6 REFERÊNCIAS 36

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 38

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA 40

1. INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social historicamente construída, constitui-se como elemento central na formação humana e na organização da vida em sociedade. Mais do que um processo de transmissão mecânica de conteúdos, ela se configura como um espaço de produção de sentidos, de construção da autonomia e de exercício da cidadania.

Nesse entendimento, Freire (1996, p. 23) assevera que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ressaltando o caráter dialógico e eminentemente transformador da práxis educativa. No contexto brasileiro, entretanto, o direito à escolarização historicamente não se efetivou de forma equitativa, resultando na exclusão de amplos setores da população, especialmente sujeitos pertencentes às classes populares, o que mantém o problema do analfabetismo ainda presente na realidade do país.

Desde o início da organização do trabalho pedagógico, destaca-se a importância de uma proposta pedagógica sólida na escola e nas redes de ensino para a EJA, garantindo uma estrutura intencional e adequada a essa população. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge, nesse cenário, como uma modalidade destinada àqueles que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou negadas. Conforme destaca Arroyo (2011), a EJA não deve ser compreendida como uma política meramente compensatória, mas sim como um campo de direitos voltado à reparação das desigualdades estruturais que marcaram a história educacional do país.

Embora amparada legalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a EJA ainda enfrenta desafios complexos relacionados à permanência dos estudantes, à qualidade do ensino e à necessidade de adequação das propostas curriculares. Por se tratar de um público que frequentemente concilia jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e o retorno aos estudos, torna-se imperioso o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciais.

Sob esse enfoque, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade concreta de superação da fragmentação do conhecimento e de construção de

aprendizagens mais significativas. Nessa direção, Fazenda (2014, p. 32) reitera que "a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude", a qual pressupõe abertura contínua ao diálogo, cooperação mútua e integração profunda entre as áreas do saber. Na EJA, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, uma vez que os educandos trazem vivências diversificadas que precisam ser reconhecidas e incorporadas de forma orgânica ao processo formativo.

Contudo, apesar do reconhecimento teórico da relevância desse movimento integrador, observa-se um distanciamento perceptível entre o discurso pedagógico e a sua efetivação no cotidiano escolar. Essa lacuna começamos a perceber durante a realização da disciplina de ESTÁGIO SUPERVISIONADO V, com carga horária de 60h, do curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvido entre os meses de fevereiro e março de 2025, na Escola Lions Tambaú, situada no município de João Pessoa – PB. A inserção nessa escola de campo propiciou o primeiro contato direto com a realidade educacional da EJA, despertando reflexões profundas acerca das limitações da formação inicial docente.

Constata-se que a pouca inserção de componentes curriculares específicos sobre a EJA nas matrizes das licenciaturas gera dúvidas sobre o preparo dos futuros pedagogos diante das especificidades dessa modalidade. Essa fragilidade na formação inicial revela um esvaziamento teórico crítico, uma vez que a EJA requer uma preparação metodológica própria, pautada na andragogia e no diálogo. Sem esse embasamento na faculdade, os futuros educadores correm o risco de reproduzir na EJA práticas pedagógicas infantilizadas, descontextualizadas da realidade de trabalhadores e trabalhadoras, o que afeta diretamente o planejamento de aulas integradas e, por extensão, a permanência desses alunos na escola.

Na prática observada no chão da escola, constatou-se que o ensino frequentemente permanece ancorado em modelos tradicionais e isolados, imposto tanto por uma formação acadêmica fragmentada quanto pela escassez de espaços para o planejamento coletivo. Para Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado consolida-se justamente como um espaço privilegiado de investigação da prática educativa, permitindo ao estudante analisar criticamente o cotidiano escolar e promover a articulação essencial entre os referenciais teóricos e as demandas reais da sala de aula.

Essa vivência no campo de estágio gerou as inquietações acadêmicas que fundamentam a realização desta pesquisa. Diante desse panorama de fragmentação do ensino e da necessidade de ressignificação do trabalho docente, define-se como problema de pesquisa: como se caracteriza a atuação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da interdisciplinaridade?

Para responder a esse questionamento, o presente estudo estabeleceu como objetivo geral analisar a atuação do professor da EJA na perspectiva da interdisciplinaridade. Para o alcance desse propósito, a pesquisa desdobra-se em três objetivos específicos, que consistem em identificar as concepções dos professores da EJA acerca da interdisciplinaridade, averiguar a partir dos docentes, às práticas pedagógicas que desenvolvem na perspectiva interdisciplinar e investigar as dificuldades na realização do trabalho interdisciplinar na EJA.

A escolha da pesquisa fundamenta-se sob três justificativas principais: na dimensão pessoal, decorre das reflexões e vivências despertadas durante a inserção no estágio supervisionado no curso de Pedagogia; na dimensão acadêmica, justifica-se pela relevância de produzir novos conhecimentos sobre a atuação docente na EJA e contribuir para superar lacunas na formação de professores; e na dimensão social, reside na sua contribuição para o fortalecimento da EJA enquanto espaço de formação crítica, reflexiva e emancipatória.

Ao investigar as concepções, as práticas e os desafios vivenciados pelos docentes no cotidiano da Escola Lions Tambaú, busca-se colaborar de forma direta com os debates contemporâneos acerca da formação de professores, da organização curricular e da urgência de uma práxis pedagógica que dialogue, em sua totalidade, com as experiências de vida e as necessidades dos sujeitos jovens e adultos.

Por fim, para propiciar uma leitura orgânica e bem estruturada, este Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se organizado em capítulos subsequentes que se complementam. Após esta seção introdutória, o segundo capítulo dedica-se ao referencial teórico, mapeando as concepções, os sentidos e a evolução histórica do movimento interdisciplinar no processo educativo. A terceira seção detalha o percurso metodológico adotado, delimitando o tipo de pesquisa, o campo de estudo, os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados.

Na sequência, o quarto capítulo debruça-se sobre a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir das entrevistas e das observações sistemáticas de campo. Por derradeiro, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam as principais reflexões tecidas ao longo da investigação, apontando os limites do estudo e as contribuições para a ressignificação da práxis docente na Educação de Jovens e Adultos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, articulando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a interdisciplinaridade como categorias centrais de análise. Parte-se do entendimento de que a EJA não pode ser compreendida como modalidade compensatória da Educação Básica, mas como espaço político-pedagógico de afirmação de direitos, produção de sentidos e reconstrução de trajetórias historicamente interrompidas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é discutida não como recurso metodológico pontual, mas como postura epistemológica capaz de tensionar a fragmentação curricular e favorecer aprendizagens socialmente referenciadas.

2.1 CONCEPÇÕES E SENTIDOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

A compreensão da interdisciplinaridade no ambiente escolar exige, inicialmente, um olhar sensível para a forma como o conhecimento é construído e compartilhado no dia a dia. No que diz respeito à própria definição do termo, a literatura científica deixa claro que procurar uma resposta única, engessada e definitiva para a interdisciplinaridade é um erro, pois tentar fixar fronteiras rígidas para esse conceito seria uma atitude paradoxalmente disciplinar (Thiesen, 2008). O termo surgiu na educação não como uma nova proposta pedagógica fechada, mas como uma aspiração emergente entre os próprios professores, configurando-se historicamente como uma palavra que desafia definições abstratas, mas que evoca uma constante busca por superação do saber fragmentado (Gattás, Furegato, 2006).

Para delimitar esse conceito, torna-se necessário compreender que a interdisciplinaridade ocupa uma posição intermediária e estratégica em relação a outros vocábulos que compartilham o mesmo radical. Enquanto a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade representam apenas uma associação ou a simples justaposição de várias disciplinas em torno de um mesmo objeto, sem que haja uma relação direta ou modificação em suas estruturas, a interdisciplinaridade exige uma reciprocidade real, relações de interdependência e conexões recíprocas (Gattás, Furegato, 2006). Ela se estabelece em um intervalo que caminha em direção à transdisciplinaridade, a qual pressupõe a cooperação total além das fronteiras disciplinares. Assim, longe de ser apenas uma teoria pedagógica abstrata ou um conjunto de regras rígidas, a interdisciplinaridade se

define, essencialmente, como uma postura diante do saber e uma atitude de abertura contínua ao diálogo (Fazenda, 2002).

Sob essa ótica, ela atua como um elo integrador entre as diferentes áreas do conhecimento, funcionando como uma ferramenta que permite aos professores e alunos ultrapassarem as barreiras do pensamento fragmentado. Na prática escolar, esse movimento não busca apagar a identidade ou a importância de cada matéria, mas sim promover um diálogo comunicativo e aberto entre elas, transformando os conteúdos em recursos dinâmicos e inovadores que façam sentido na vida e no cotidiano dos estudantes (Thiesen, 2008).

De modo geral, a literatura educacional aponta que a interdisciplinaridade transita por duas grandes vertentes que se complementam: a epistemológica e a pedagógica. Enquanto a primeira se preocupa com a produção, reconstrução e socialização da ciência, a segunda foca diretamente nas questões curriculares, no ensino e nas metodologias de sala de aula (Thiesen, 2008). Quando trazida para o contexto da escola, a atividade interdisciplinar cumpre uma função instrumental indispensável para conectar o aprendizado com a realidade, estimulando a troca de saberes e o despojamento por parte do professor, que deixa de ser o único provedor de informações para se tornar um autêntico mediador da aprendizagem (Gattás, Furegato, 2006). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) corroboram essa visão ao destacar que o trabalho coletivo precisa nascer de necessidades reais do contexto escolar:

> Ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão e intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (Brasil, 2002, p. 88-89).

Trata-se, portanto, de um passo além da mera organização de conteúdos, alcançando o plano das atitudes humanas, como o respeito mútuo, a tolerância, a humildade e a cooperação, fundamentais para que o ensino promova a formação integral dos estudantes e os prepare para exercer a cidadania de modo crítico perante os problemas complexos do mundo atual.

Para compreender o surgimento da interdisciplinaridade, é preciso analisar o cenário histórico e as transformações nos modos de se produzir ciência. Historicamente, o movimento interdisciplinar contemporâneo despontou na Europa, com forte destaque na França e na Itália, em meados da década de 1960. Esse período foi marcado por intensas efervescências e movimentos estudantis, como os episódios de maio de 1968 em Paris, nos quais alunos e grupos de professores uniram suas vozes para reivindicar novos modelos de currículo. Eles

buscavam uma universidade e uma escola menos rígidas, que oferecessem um ensino mais voltado para as questões sociais e que promovessem uma aproximação verdadeira entre a teoria acadêmica e a prática concreta da vida (Gattás,Furegato, 2006).

Essa busca por integração surgiu como uma reação direta e necessária ao modelo tradicional de hiperespecialização herdado da modernidade. Sob a influência de pensadores como Descartes, Galileu, Bacon e Newton, a ciência ocidental consolidou-se através de uma matriz positivista e mecanicista, fragmentando o conhecimento em caixas isoladas para estudá-lo em profundidade (Thiesen, 2008). Contudo, essa divisão gerou uma falsa autonomia das disciplinas, tornando o ensino engessado e artificial. Para ilustrar essa transformação histórica das relações humanas com o conhecimento, a pesquisadora Olga Pombo utiliza uma metáfora tripla de extrema felicidade, mapeando a evolução do saber ao longo dos séculos:

O primeiro momento foi o da civilização oral que correspondeu ao círculo da Paidéia, ou seja, o círculo perfeito do conhecimento. Era um saber de totalidade. No século XVII percebeu-se que o círculo tinha se fendido. Descartes, o pai do racionalismo moderno, postulou que a ciência era uma arte que tinha suas raízes na filosofia. A metáfora da ciência analítica é um esquema arborescente. Havia uma raiz, um tronco cartesiano que se eleva, que se dividia em ramos e pequenos galhos dos quais saem os frutos, que, a partir de meados do século XX, avança para um modelo em rede, com complexas constelações, sem hierarquias, sem ligações (Pombo citado por Gattás; Furegato, 2006, p. 113-114).

Ao abandonarmos o modelo de árvore (onde os saberes ficam isolados nas pontas das ramificações) e adotarmos o modelo de rede, passamos a compreender que a realidade é intrinsecamente complexa e conectada por múltiplos caminhos descentrados. No Brasil, essas discussões e reflexões chegaram inicialmente por meio do estudo das obras de Georges Gusdorf e Jean Piaget, influenciando diretamente as formulações pioneiras de Hilton Japiassu, no campo da epistemologia, e de Ivani Fazenda, no universo da pesquisa educacional (Thiesen, 2008).

Atualmente, embora as fronteiras das disciplinas continuem existindo como espaços necessários de organização e socialização de saberes parciais, a atividade interdisciplinar atua como o principal instrumento mediador para restabelecer a comunicação entre os especialistas. Nas palavras clássicas de Hilton Japiassu, esse exercício ganha uma definição marcante e essencial para o cenário da educação:

> O papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas

> anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (Japiassu, 1976, p. 75 citado por Thiesen, 2008, p. 548).

Trata-se Portanto, a história da interdisciplinaridade confunde-se com a dinâmica viva do conhecimento, posicionando-se como uma reação alternativa às práticas que congelam o saber de forma parcelada. Ao incentivar a complementaridade de métodos, axiomas e estruturas, o movimento interdisciplinar na escola não busca extinguir as matérias, mas sim fecundá-las reciprocamente através do diálogo, resgatando a centralidade do ser humano em sua totalidade biológica, afetiva, social e cultural.

2.2 INTERDISCIPLINARIDADE: CRÍTICA À FRAGMENTAÇÃO DO SABER

A emergência da interdisciplinaridade no século XX está relacionada à crise do paradigma positivista e à constatação de que a compartimentalização do conhecimento científico produziu limites na compreensão da realidade. A hiperespecialização das áreas do saber contribuiu para avanços técnicos, mas também para o isolamento epistemológico, dificultando a leitura integrada dos fenômenos sociais.

No campo educacional, essa fragmentação materializou-se na organização curricular por disciplinas estanques, frequentemente desvinculadas da experiência concreta dos estudantes. A interdisciplinaridade surge, portanto, como crítica a essa lógica compartimentalizada e como tentativa de reconstruir a unidade do conhecimento.

Sob essa perspectiva, afasta-se a visão de que a interdisciplinaridade se reduz a uma mera junção de conteúdos isolados.

Conforme assevera Fazenda (2014, p. 32), ela define-se substancialmente como uma "atitude de busca, de troca, de diálogo, de reciprocidade diante do conhecimento". Essa conceituação moderna indica que a prática pedagógica integradora supera a aproximação temática superficial, exigindo uma interação epistemológica efetiva e um compromisso coletivo dos docentes, capazes de produzir novos sentidos e interpretações no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto brasileiro, as discussões sobre interdisciplinaridade ganharam força com a LDB/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que passaram a enfatizar a contextualização e a transversalidade dos conteúdos. Contudo, a estrutura escolar ainda se organiza majoritariamente sob lógica disciplinar rígida, com horários fragmentados e planejamento individualizado.

Assim, a interdisciplinaridade não pode ser reduzida a projetos eventuais ou atividades integradoras pontuais. Trata-se de mudança paradigmática que exige revisão das práticas pedagógicas, reorganização curricular e construção coletiva do trabalho docente. Implica, sobretudo, reconhecer que os problemas sociais e humanos não se apresentam divididos em disciplinas, mas como totalidades complexas.

2.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na EJA, a interdisciplinaridade assume centralidade estratégica, pois o público atendido apresenta trajetórias marcadas por interrupções escolares e experiências diversificadas. Jovens trabalhadores, mães, pais, pessoas em situação de vulnerabilidade social e sujeitos historicamente excluídos compõem esse cenário heterogêneo.

Ignorar essas vivências significa esvaziar o sentido da aprendizagem. Ao contrário, quando o currículo dialoga com a realidade concreta dos educandos, a escola torna-se espaço de reconstrução identitária e de produção de novos projetos de vida.

Nessa perspectiva, Miguel Arroyo (2011, p. 33) afirma que os sujeitos da EJA “carregam trajetórias humanas densas de experiências, saberes e lutas que precisam ser reconhecidas como parte constitutiva do processo educativo”. A interdisciplinaridade, ao articular diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais, possibilita essa valorização.

Contudo, sua implementação enfrenta obstáculos concretos: falta de tempo para planejamento coletivo, formação inicial centrada na lógica disciplinar, sobrecarga de trabalho e ausência de políticas institucionais que incentivem práticas integradas.

Dessa forma, a interdisciplinaridade na EJA não depende apenas da iniciativa individual do professor, mas de condições estruturais que favoreçam o trabalho colaborativo.

Quando efetivada de maneira crítica, essa abordagem contribui para a aprendizagem significativa, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão ampliada das questões sociais que atravessam a vida dos educandos.

O currículo constitui expressão concreta das concepções de conhecimento e de sociedade que orientam a prática escolar. Historicamente estruturado de forma fragmentada, ele reproduziu a lógica disciplinar das ciências modernas, organizando conteúdos em compartimentos estanques.

No entanto, diante das demandas contemporâneas, torna-se imprescindível repensar essa organização. Um currículo interdisciplinar busca articular saberes, contextualizar conteúdos e promover a integração entre teoria e prática, superando a mera transmissão passiva de informações.

Sob essa perspetiva, Fazenda (2014, p. 32) reitera que "a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude", a qual pressupõe um compromisso ético, abertura contínua ao diálogo e disposição explícita para o trabalho coletivo. Logo, depreende-se que a consolidação de um currículo interdisciplinar ultrapassa a execução de meros rearranjos técnicos ou organizacionais, exigindo uma transformação profunda na própria cultura escolar e na postura dos atores pedagógicos.

No âmbito da EJA, essa reorganização curricular manifesta-se de forma ainda mais emergencial, haja vista que o perfil singular dos estudantes demanda flexibilidade, reconhecimento genuíno dos saberes prévios e uma articulação orgânica com o mundo do trabalho e com as complexas questões sociais. Um currículo rígido, linear e descontextualizado tende a negligenciar as especificidades desses sujeitos, operando como um mecanismo que reforça a exclusão que historicamente os marcou.

Portanto, pensar o currículo interdisciplinar na EJA significa assumir uma postura crítica frente à fragmentação científica e construir propostas pedagógicas que dialoguem diretamente com as experiências concretas dos educandos, promovendo, por conseguinte, sua formação integral e emancipatória.

A efetivação de práticas interdisciplinares na EJA depende, em grande medida, da formação docente. A atuação nessa modalidade exige não apenas domínio de conteúdos, mas compreensão das especificidades históricas, sociais e culturais dos educandos.

O professor da EJA atua em contexto marcado por vulnerabilidades, expectativas interrompidas e desafios institucionais. Sua prática precisa articular

competência técnica, sensibilidade social e compromisso político com a democratização do conhecimento.

Nesse sentido, José Carlos Libâneo (2004, p. 85) afirma que “o trabalho docente é uma prática social que não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve intencionalidade educativa e compromisso com a formação crítica do aluno”. Tal compreensão reforça a necessidade de formação inicial e continuada que prepare o educador para o trabalho interdisciplinar.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores enfatizam a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências colaborativas. Na EJA, essas dimensões tornam-se ainda mais relevantes, pois o professor assume papel de mediador, orientador e agente de transformação social.

Assim, a formação docente deve ultrapassar modelos tecnicistas e investir na construção de uma prática reflexiva, crítica e socialmente comprometida, capaz de enfrentar os desafios específicos dessa modalidade.

3. METODOLOGIA

A construção do percurso metodológico de uma investigação científica pressupõe a escolha de caminhos que permitam responder de forma clara, segura e rigorosa ao problema de pesquisa levantado. No caso deste estudo, cujo propósito consiste em analisar a atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da interdisciplinaridade, o desenho metodológico foi estruturado de modo a capturar a complexidade das relações pedagógicas e a sensibilidade das vozes dos sujeitos inseridos nesse cenário.

Para tanto, este capítulo dedica-se a detalhar as opções e as etapas que fundamentaram a execução da pesquisa, contemplando duas etapas centrais: o diálogo teórico com os autores e a realização da pesquisa de campo. Para fins de organização e clareza analítica, as informações estão estruturadas em quatro seções fundamentais: a caracterização do tipo de pesquisa adotado; a delimitação do campo de estudo onde as observações se concretizaram; a definição dos sujeitos que compuseram o corpus da investigação, por fim, a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os critérios éticos e os procedimentos metodológicos empregados para a posterior análise das informações coletadas.

O propósito deste estudo consiste em analisar a atuação do professor da EJA na perspectiva da interdisciplinaridade. Trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo e abordagem qualitativa, com um desenho transversal no que diz respeito ao tempo.

3.1 Tipo de Pesquisa

O propósito deste estudo consiste em analisar a atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da interdisciplinaridade. Quanto à sua natureza, a presente investigação caracteriza-se como um estudo de caso de caráter descritivo e abordagem qualitativa, apresentando um desenho transversal no que diz respeito ao tempo.

A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender, de maneira aprofundada, as percepções, experiências e significados atribuídos pelos docentes às práticas interdisciplinares desenvolvidas no contexto escolar. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se em duas etapas integradas: a primeira etapa consistiu no diálogo fundamentado com os autores por meio do levantamento bibliográfico, e a segunda etapa desdobrou-se na pesquisa de campo, conforme a classificação proposta por Antonio Carlos Gil (2002).

O levantamento bibliográfico constituiu a base teórica da investigação, sendo realizado a partir da análise de livros e artigos científicos. Essa etapa possibilitou a construção do referencial teórico e a articulação entre as diferentes concepções acerca da modalidade e da formação docente, sustentando-se nas contribuições de autores de referência na área, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Ivani Fazenda e Maria Clara Di Pierro.

3.2 CAMPO DE PESQUISA

O cenário da pesquisa foi a Escola Municipal Lions Tambaú, localizada no município de João Pessoa – PB. As atividades de campo ocorreram no período correspondente ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado V – Educação de Jovens e Adultos. A seleção deste lócus deu-se em razão de sua relevância social e expressiva representatividade no atendimento à modalidade da EJA na região, configurando-se como um ambiente propício para a investigação dos fenômenos curriculares e das práticas pedagógicas em tempo real.

A Escola Lions Tambaú está localizada no bairro de Água Fria. No entanto, devido a reformas em sua estrutura física, as atividades escolares estão sendo realizadas em um anexo situado no bairro Jardim Cidade Universitária. Durante as visitas realizadas ao campo de estágio, foi possível perceber a precariedade do espaço utilizado provisoriamente, especialmente no que se refere às condições de ventilação das salas de aula. O ambiente torna-se mais agradável no período noturno, porém, ainda assim, a elevada temperatura pode comprometer a concentração e o rendimento dos estudantes.

As condições físicas da escola configuram-se como um elemento relevante no processo educativo, uma vez que o ambiente escolar influencia diretamente a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Segundo José Carlos Libâneo, a organização do espaço escolar e as condições materiais disponíveis constituem fatores pedagógicos importantes, pois interferem nas possibilidades de desenvolvimento das atividades didáticas e na participação dos estudantes.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo deste estudo foi constituído por professores regentes que atuam diretamente na modalidade de EJA. O corpo de análise foi composto por duas professoras regentes da referida instituição de ensino, escolhidas em função de sua inserção direta na realidade investigada e pela disponibilidade em contribuir com as reflexões sobre a prática pedagógica. Cumpre destacar que a participação das docentes foi voluntária, mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a conformidade com os preceitos éticos da pesquisa.

Cabe ressaltar que a pesquisa seguiu rigorosos preceitos éticos voltados para as Ciências Humanas e Sociais. Para garantir o anonimato, a privacidade e a segurança das participantes, as docentes foram identificadas por codinomes (Docente 1 e Docente 2), resguardando suas identidades ao longo de todo o trabalho.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Como instrumento principal de produção de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, realizada presencialmente durante os meses de fevereiro a abril de 2026. O roteiro foi composto por questões abertas, elaboradas com base nos pressupostos de Gil (2002). A opção por esse modelo justificou-se pela flexibilidade que o instrumento proporciona, permitindo que as participantes expressassem livremente suas vivências sem as amarras de um roteiro rígido. As entrevistas abordaram eixos centrais como a formação docente, a organização do trabalho pedagógico, o planejamento coletivo, as condições estruturais e as características dos estudantes da EJA.

Aliado a isso, o estudo contou com as observações sistemáticas realizadas pela pesquisadora durante o período de Estágio Supervisionado na instituição de ensino investigada. As vivências no cotidiano da sala de aula que abrangeram desde o acompanhamento da rotina escolar, as condições infraestruturais provisórias, a heterogeneidade da turma e o acompanhamento da professora regente, até a posterior regência de atividades voltadas a temas sociais relevantes foram meticulosamente registradas em um diário de campo.

A inclusão do diário de campo como instrumento metodológico permitiu capturar a dinâmica escolar real e a prática docente. Foi a partir da constatação inicial registrada em diário que apontava uma baixa frequência de práticas interdisciplinares contínuas na turma, apesar de experiências isoladas de projetos no ano anterior que emergiu a necessidade científica de aprofundar a investigação por meio das entrevistas aplicadas aos docentes. Assim, o diário de campo atuou de forma dialética, servindo tanto para o diagnóstico que deu origem às questões de entrevista quanto para a posterior triangulação e interpretação dos dados empíricos.

No que se refere à análise dos dados, optou-se por uma abordagem interpretativa. O processo de categorização seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2016), aplicando procedimentos sistemáticos para a inferência de conhecimentos. Desse modo, os dados emergentes das entrevistas e as notas extraídas do diário de campo foram organizados de forma analítica e categorizados sob uma perspectiva dedutivo-indutiva, viabilizando o confronto direto entre as duas etapas da pesquisa: a fundamentação teórica construída com os autores e os achados da pesquisa de campo.

Essa organização permitiu identificar e discutir conjuntamente as concepções docentes, às práticas pedagógicas reais desenvolvidas nos Ciclos I e II, os obstáculos institucionais (como a rigidez da matriz curricular, a ausência de momentos de planejamento coletivo e os fatores sociais que impactam os educandos) e, por fim, as potencialidades da interdisciplinaridade para a permanência dos sujeitos no universo da Educação de Jovens e Adultos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Escola Municipal Lions Tambaú, localizada no município de João Pessoa – PB. A análise foi organizada a partir de categorias temáticas construídas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico adotado, possibilitando compreender as concepções docentes acerca da interdisciplinaridade, as práticas pedagógicas desenvolvidas, os obstáculos enfrentados e as potencialidades dessa abordagem no contexto da EJA.

A abordagem qualitativa adotada permitiu interpretar os significados atribuídos pelos professores às suas práticas, evidenciando tanto aproximações quanto distanciamentos entre o discurso pedagógico e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

4.1 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EJA ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A análise das entrevistas evidencia que duas professoras reconhecem a interdisciplinaridade como uma proposta relevante e necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De modo geral, os docentes manifestam uma visão positiva sobre essa abordagem, compreendendo-a como um mecanismo de integração entre diferentes disciplinas ou como a articulação de conteúdos distintos em uma mesma atividade pedagógica, visando superar a rigidez dos modelos de ensino tradicionais.

Essa percepção inicial e o reconhecimento da relevância da temática fica evidente nos relatos dos próprios docentes, quando questionados sobre o conceito e a importância dessa abordagem no cotidiano escolar:

> “Acho que a interdisciplinaridade favorece na construção ou no desenvolvimento da aprendizagem tornando-a mais significativa para o aluno.” (DOCENTE 1).

> “Interdisciplinaridade é trabalhar os conteúdos de forma integrada, mostrando que uma disciplina pode complementar a outra.” (DOCENTE 2).

Entretanto, ao analisar mais detidamente as falas, observa-se que, em muitos casos, essa compreensão ainda se apresenta de forma limitada e instrumental, associada predominantemente à simples junção ou justaposição de conteúdos curriculares, sem que haja uma reflexão mais aprofundada sobre sua real dimensão epistemológica e metodológica. Esse entendimento estritamente técnico e utilitarista distancia-se da perspectiva defendida por Ivani Fazenda (1994), para quem a interdisciplinaridade não se resume a técnicas de integração de conteúdos, mas se constitui fundamentalmente como uma atitude. Para a autora, trata-se de uma postura metodológica e existencial fundamentada no diálogo, na cooperação mútua, no desapego às certezas disciplinares e na construção coletiva e partilhada do conhecimento.

Nesse contexto, as análises e vivências registradas durante o estágio supervisionado permitem aprofundar essa compreensão, lançando luz sobre o hiato existente entre a teoria e a prática observada, conforme explicitado a seguir:

A partir das observações realizadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos durante o período do estágio V, foi possível perceber que a interdisciplinaridade, embora reconhecida pelos docentes como importante, ainda é compreendida de maneira restrita, sendo frequentemente associada à simples articulação entre disciplinas. Tal concepção evidencia uma lacuna entre o discurso pedagógico e a prática efetiva, uma vez que a interdisciplinaridade exige não apenas a integração de conteúdos, mas uma mudança de postura docente, baseada no diálogo, na contextualização e na valorização das experiências dos educandos.

A reflexão gerada a partir do estágio reforça que a interdisciplinaridade, quando redu zida a uma estratégia metodológica pontual ou a um mero recurso didático para cumprir exigências curriculares, perde seu potencial essencialmente transformador e emancipatório. Essa perda é ainda mais prejudicial no contexto específico da EJA, modalidade que, por sua natureza e histórico de exclusão, demanda práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e acolhedoras em relação às complexas trajetórias de vida, trabalho e exclusão social dos sujeitos que a frequentam.

Sob a perspectiva teórica de Paulo Freire (2011), essa limitação conceitual e prática compromete diretamente a construção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa e libertadora. Para o autor, o conhecimento não pode ser transmitido em fragmentos desconectados, mas deve emergir da realidade concreta e do universo vocabular dos educandos, promovendo a leitura do mundo antes mesmo da leitura da palavra. Assim, a ausência de uma compreensão mais ampla, crítica e profunda da interdisciplinaridade por parte do corpo docente pode se tornar um forte fator de dificuldade para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem efetivamente com o contexto social, cultural e econômico dos estudantes da EJA.

Dessa forma, as concepções docentes identificadas revelam avanços significativos no que diz respeito ao reconhecimento da importância e da urgência da interdisciplinaridade. Contudo, esses mesmos dados também apontam para a necessidade premente de investimentos em processos de aprofundamento teórico e de formação continuada de professores, de modo a instrumentalizá-los para superar compreensões reducionistas e promover, no cotidiano das salas de aula da EJA, práticas educativas muito mais críticas, integradas e genuinamente contextualizadas.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

No que se refere às práticas pedagógicas propriamente ditas, os dados empíricos indicam que a interdisciplinaridade ainda não se consolidou como uma ação sistemática, contínua e integrada no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora as duas docentes mencionam reconhecer o valor dessa abordagem e a realização de atividades que buscam envolver mais de uma área do conhecimento, nota-se que essas iniciativas ocorrem de forma isolada e pontual no tempo e no espaço escolares, encontrando-se comumente atreladas ao desenvolvimento de projetos específicos da instituição ou à celebração de datas comemorativas fixadas no calendário letivo.

Essa realidade prática e os contornos de sua execução na escola são descritos pelos próprios docentes ao relatarem como buscam operacionalizar ou os motivos que limitam o desenvolvimento dessas ações em suas respectivas turmas:

> “Sim, tento desenvolver ao máximo tentando trabalhar com projetos.” (DOCENTE 1).

> “Gostaria de fazer mais, porém o tempo é muito curto e a baixa frequência dos alunos dificulta a criação e elaboração dessas atividades.” (DOCENTE 2).

Essa descontinuidade nas práticas curriculares se reflete também na forma como ocorre a transição pedagógica ao longo dos níveis escolares. Quando questionados sobre como se dá a articulação de conteúdos especificamente entre os Ciclos I e II da EJA, os docentes trazem as seguintes percepções:

> “As disciplinas dos ciclos são os mesmos temas e assuntos. O que difere são os aprofundamentos das atividades.” (DOCENTE 1).

> “A articulação é feita de forma progressiva durante o conhecimento adquirido dos alunos no ciclo 1 para o ciclo 2. Esse processo é difícil pois sempre ocorre uma diferença de nível entre os alunos.” (DOCENTE 2).

As respostas evidenciam que, embora haja uma tentativa de progressão temática e aprofundamento de conteúdos entre as etapas, a disparidade de níveis cognitivos e de bagagem escolar dos alunos surge como um fator de distorção na continuidade pedagógica. Esse descompasso, atrelado à ausência de articulação estruturada entre os docentes, dificulta a construção de propostas interdisciplinares mais consistentes e contínuas. Sem esse espaço de troca sistemática, a prática pedagógica permanece, em grande medida, organizada de forma fragmentada, reproduzindo a lógica disciplinar tradicional que divide e isola o conhecimento.

Nesse contexto, as observações realizadas durante o estágio supervisionado reforçam essa compreensão sobre a rotina das salas de aula:

> Durante o período de observação, foi possível identificar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA ainda se encontram fortemente marcadas pela fragmentação do conhecimento, com pouca articulação entre as disciplinas. Mesmo quando há tentativa de integração, estas ocorrem de maneira pontual, sem continuidade ou planejamento coletivo, o que limita o potencial da interdisciplinaridade como estratégia de ensino significativa. (Fazenda, 2015, p. 42; Thiesen, 2008, p. 549).

Essa reflexão deixa claro que a ausência de um trabalho colaborativo entre os docentes compromete a construção de práticas mais integradas. Esse cenário reforça a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico na instituição.

De acordo com Miguel Arroyo (2011), a EJA demanda práticas que reconheçam os saberes dos educandos e estabeleçam relações com suas trajetórias de vida. No entanto, a dificuldade de integração real entre as disciplinas observada nesta pesquisa mostra que ainda há um nítido distanciamento em relação a essa perspectiva pedagógica integradora e acolhedora.

4.3 DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EJA

A análise dos dados coletados revelou que a efetivação da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta entraves que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Esse cenário envolve questões sociais, estruturais e contextuais que impactam diretamente a rotina escolar e a organização do trabalho docente.

Nesse sentido, as observações realizadas durante o estágio de campo também permitem aprofundar essa análise sobre a realidade da instituição:

Foi possível perceber durante o período de observação do estágio supervisionado V, que a dinâmica da EJA é atravessada por múltiplos fatores externos que interferem diretamente na prática pedagógica, como o cansaço dos alunos após a jornada de trabalho, a necessidade de retorno antecipado para casa e as condições de vulnerabilidade social. Esses elementos acabam reduzindo o tempo pedagógico e dificultando o desenvolvimento de propostas interdisciplinares que exigem maior envolvimento e permanência dos estudantes. (Lima, 2025, p. 4).

Esses aspectos são reforçados e ganham centralidade nos relatos fornecidos pelos docentes, que evidenciam como essas barreiras se materializam no cotidiano pedagógico:

> “A maior dificuldade é que os alunos da EJA têm histórias de vida e ritmos de aprendizagem muito diferentes. Por isso, nem sempre é fácil

> desenvolver atividades que consigam envolver toda a turma e, ao mesmo tempo, integrar os conteúdos de diferentes disciplinas de forma proveitosa.” (DOCENTE 1).

> “Hoje, a maior dificuldade que encontro é a falta de tempo para desenvolver esses projetos, além da baixa frequência dos alunos e da dificuldade em mantê-los na escola após determinado horário...” (DOCENTE 2).

A fala dos docentes revela obstáculos latentes na estrutura escolar, como a heterogeneidade marcante do público da EJA e a fragmentação do trabalho decorrente da escassez de tempos e espaços coletivos. Ao mencionarem as limitações de tempo e as dificuldades em congregar ritmos tão distintos em propostas comuns, os profissionais confirmam a análise de Fazenda (2008), que aponta a atitude interdisciplinar como algo que exige necessariamente diálogo, parceria e construção conjunta. Sem esse suporte institucional e de tempo de trabalho remunerado para o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade corre o risco de ser reduzida a uma iniciativa puramente isolada, e não uma estratégia curricular consolidada.

Além disso, a precarização do tempo de planejamento e a própria dinâmica exaustiva dos estudantes refletem o que Arroyo (2011) discute sobre a necessidade premente de humanizar os tempos escolares na EJA. O autor reconhece que tanto a fadiga do aluno quanto a do professor são barreiras severas que precisam ser transpostas por políticas de gestão que priorizem o fazer coletivo e respeitem as especificidades dessa modalidade.

Ao serem questionadas se a estrutura curricular da própria escola atua como um facilitador ou como um obstáculo a essas ações integradoras, os professores apontam o caráter restritivo da organização do currículo escolar:

> “Às vezes dificulta.” (DOCENTE 1).

> “Não vejo que a grade curricular favorece essa facilitação.” (DOCENTE 2).

Tais relatos mostram que as fragilidades internas da engrenagem escolar, manifestadas na própria grade curricular enrijecida e na carência de planejamento, inviabilizam a consolidação de práticas pedagógicas diferenciadas, conforme constatado nas observações do estágio:

> Observou-se, ainda, que a dificuldade de momentos destinados ao planejamento coletivo e a sobrecarga de funções atribuídas aos docentes contribuem significativamente para a dificuldade de implementação de práticas interdisciplinares. A falta de suporte institucional e de recursos pedagógicos adequados reforça a permanência de metodologias tradicionais. (Libâneo, 2013, p. 124; Machado, 2011, p. 396).

Essa realidade de rigidez curricular e carência de infraestrutura apoia-se nas contribuições de Di Pierro (2005), ao destacar os históricos desafios estruturais e de financiamento que marginalizam a EJA em termos de políticas públicas e apoio ao docente.

No entanto, quando os docentes analisam o que poderia ser efetivamente feito para superar esses desafios e melhorar o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares, as respostas indicam caminhos de mudança que passam pela formação de professores e pela reorganização do cotidiano escolar:

> “Planejamento coletivo dos professores, contextualização dos conteúdos, formação continuada com temas geradores.” (DOCENTE 1).

> “Mais tempo para planejar em equipe, mais formações específicas para a EJA e mais recursos para trabalhar em sala.” (DOCENTE 2).

Apesar das inúmeras dificuldades evidenciadas, os dados revelam que as professoras guardam viva a percepção sobre as potencialidades da interdisciplinaridade para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na EJA, especialmente quando o planejamento é estruturado de forma coletiva e contextualizada. Nesse sentido, as observações de campo corroboram essas sugestões ao apontar para caminhos e possibilidades concretas de transformação:

> Durante as observações, foi possível perceber que, quando os conteúdos se aproximavam da realidade dos alunos, mesmo que de forma não intencionalmente interdisciplinar, havia maior participação, interesse e envolvimento por parte dos estudantes. Isso demonstra

> que práticas pedagógicas que dialogam com as vivências dos educandos possuem grande potencial para promover uma aprendizagem mais significativa. (Freire, 1996, p. 30).

Essa constatação prática reforça que a interdisciplinaridade, quando efetivamente articulada à realidade concreta dos estudantes por meio de temas geradores e da contextualização, funciona como um elemento motivador capaz de contribuir para o fortalecimento do vínculo do sujeito com o ambiente escolar.

Tal perspectiva aproxima-se significativamente da concepção de educação defendida por Freire (1996), que enfatiza o diálogo horizontal e a valorização profunda dos saberes prévios dos educandos como os verdadeiros fundamentos de um processo educativo emancipatório. Assim, conclui-se que, ao tornar o ensino mais relevante, contextualizado e conectado à vida, a interdisciplinaridade surge como uma potente aliada para combater a evasão e contribuir diretamente para a permanência dos estudantes na escola, superando os desafios sociais e educacionais postos em seu caminho.

Em suma, os achados desta pesquisa revelam que a construção de um currículo efetivamente interdisciplinar na EJA transita por um complexo território onde se cruzam avanços teóricos e permanentes desafios práticos. Se, por um lado, as concepções dos docentes indicam o reconhecimento da relevância dessa abordagem para uma aprendizagem significativa na perspectiva de Freire (1996), por outro, a realidade das salas de aula ainda expõe a fragmentação do conhecimento em ações pontuais e descontinuadas. Como discutido ao longo deste capítulo, as barreiras que impedem a consolidação de uma atitude interdisciplinar nos moldes propostos por Fazenda (1994, 2008) englobam desde a precarização do tempo de planejamento coletivo e a sobrecarga docente até as marcas sociais de cansaço e infrequência trazidas pelos próprios educandos.

Contudo, as evidências de campo também ratificam que a contextualização do ensino e a valorização das trajetórias de vida dos sujeitos exercem um forte elo pedagógico, capaz de fortalecer os vínculos com a escola e favorecer a permanência dos estudantes.

Desse modo, superados os entraves estruturais apontados por Di Pierro (2005) e humanizados os tempos escolares conforme propõe Arroyo (2011), a

interdisciplinaridade se confirma não apenas como uma escolha metodológica, mas como uma premissa política e pedagógica indispensável para a consolidação de uma Educação de Jovens e Adultos genuinamente inclusiva, dialógica e transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as concepções dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca da interdisciplinaridade, bem como mapear os principais obstáculos enfrentados na sua implementação no processo de ensino e aprendizagem. A partir da articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados, foi possível compreender que, embora a interdisciplinaridade seja amplamente reconhecida como uma abordagem relevante, sua efetivação no cotidiano escolar ainda ocorre de forma limitada, marcada por entraves de ordem pedagógica, institucional e social.

No que se refere às concepções docentes, verificou-se que os professores tendem a compreender a interdisciplinaridade como integração entre disciplinas, porém ainda de maneira restrita, frequentemente associada à simples articulação de conteúdos. Tal compreensão revela um distanciamento em relação à perspectiva defendida por Ivani Fazenda (1994), que concebe a interdisciplinaridade como uma atitude pedagógica baseada no diálogo, na interação entre saberes e na construção coletiva do conhecimento. Essa limitação conceitual aponta para a necessidade de investimentos mais consistentes na formação docente, de modo a ampliar a compreensão crítica sobre essa abordagem.

Em relação às práticas pedagógicas, os resultados evidenciaram que as experiências interdisciplinares ainda são pontuais e pouco sistematizadas, permanecendo subordinadas à lógica tradicional de organização curricular. Esse cenário contrasta com a perspectiva de Miguel Arroyo (2011), ao afirmar que a EJA deve reconhecer os sujeitos como portadores de saberes construídos em suas trajetórias de vida, exigindo, portanto, práticas pedagógicas que articulem conhecimento escolar e realidade social. A permanência de práticas fragmentadas indica a necessidade de reconfiguração do trabalho pedagógico, com maior ênfase na integração curricular.

No que diz respeito aos obstáculos, a pesquisa evidenciou que as dificuldades enfrentadas pelos docentes vão além da dimensão individual, estando diretamente relacionadas às condições estruturais e organizacionais da escola. A ausência de planejamento coletivo, a rigidez curricular, a escassez de recursos didáticos e a sobrecarga de trabalho foram apontadas como fatores que dificultam a implementação da interdisciplinaridade. Além disso, aspectos externos, como a insegurança vivenciada pelos estudantes no retorno para suas residências, impactam o tempo de permanência na escola e limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas. Tal realidade corrobora as análises de Maria Clara Di Pierro (2010), ao destacar que a EJA ainda enfrenta desafios estruturais que comprometem a efetivação de propostas pedagógicas inovadoras.

Apesar dessas limitações, o estudo também evidenciou as potencialidades da interdisciplinaridade, especialmente no que se refere à promoção de uma aprendizagem mais significativa, ao aumento do engajamento dos estudantes e à possibilidade de articulação entre os conteúdos escolares e as experiências de vida dos educandos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade aproxima-se da concepção de educação defendida por Paulo Freire (1996), ao enfatizar o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento como elementos centrais do processo educativo. Tal abordagem contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir em sua realidade.

Diante do exposto, compreende-se que a efetivação da interdisciplinaridade na EJA exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a criação de condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo, a formação continuada e a reorganização curricular. Torna-se fundamental que a escola se constitua como espaço de reflexão coletiva, no qual os professores possam planejar, dialogar e construir propostas integradas, alinhadas às especificidades dos sujeitos da EJA.

Como contribuição, esta pesquisa reafirma a importância de fortalecer a EJA como espaço de formação crítica e emancipatória, destacando a interdisciplinaridade como estratégia fundamental para a superação da fragmentação do conhecimento e para a valorização dos saberes dos educandos. Ao mapear concepções e obstáculos, o estudo contribui para o debate sobre formação docente, práticas pedagógicas e

políticas educacionais voltadas a essa modalidade.

Em suma, os dados coletados permitem concluir que a interdisciplinaridade na EJA ainda transita entre o desejo de uma prática integradora e as barreiras de uma estrutura escolar engessada. O alcance dos objetivos deste estudo demonstrou que, embora existam concepções claras sobre a importância do tema, os obstáculos estruturais, como a falta de tempo e a formação fragmentada, ainda predominam. No entanto, o estudo também aponta que a sensibilidade docente em acolher a realidade do aluno é o principal motor para a construção de um currículo mais humano e menos compartimentado.

Por fim, reconhecem-se as limitações desta investigação, especialmente no que se refere ao número de participantes e ao contexto específico em que foi realizada. Nesse sentido, sugere-se a realização de novos estudos que ampliem a análise sobre a interdisciplinaridade na EJA, contemplando diferentes realidades escolares e incorporando a perspectiva dos estudantes, a fim de aprofundar a compreensão sobre os desafios e possibilidades dessa abordagem.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a escola. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar a interdisciplinaridade**. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. **Interdisciplinaridade**: a interdisciplinaridade na educação. [S. l.: s. n.], 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE. **Gemini** (versão de julho de 2026). Inteligência artificial generativa. Mountain View: Google, 2026. Disponível em: https://gemini.google.com. Acesso em: 14 jul. 2026.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. Caxias do Sul: Educs, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. [S. l.: s. n.], 2008.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa intitulada: Esta pesquisa intitulada: **Interdisciplinaridade na EJA: Concepções e realidade vivenciada por docentes da escola Lions Tambaú**, está sendo desenvolvida, por Letícia Francielle Serafim Lima, aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Quézia Vila Flor Furtado.

A presente pesquisa constitui-se com o propósito de compreender e analisar, a partir dos relatos e da visão dos próprios professores, como a interdisciplinaridade é concebida, articulada e vivenciada no cotidiano pedagógico do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os desafios e possibilidades dessa prática.

Mesmo que não haja um benefício direto ao senhor(a), outras pessoas poderão ser beneficiadas. Solicitamos sua colaboração em responder nossa entrevista, como também sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no Estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador.

De acordo com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, especificamente em seu inciso III – que dispõe dos Aspectos Éticos da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: “a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida”.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá qualquer dano. A pesquisa estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Nesses termos, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa, assim como a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa,_____ de _____ de 2025.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

INTERDISCIPLINARIDADE NA EJA: ESTUDO DAS CONCEPÇÕES E REALIDADE VIVENCIADA POR DOCENTES DA ESCOLA LIONS TAMBAÚ

Pesquisadora: Letícia Francielle Serafim Lima

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada:

Bloco 1 – Perfil Profissional

1. Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua na Educação de Jovens e Adultos?
   _____
2. Possui formação específica para atuar na EJA?

   _____
3. Participa de formações continuadas voltadas para essa modalidade?
   _____

Bloco 2 – Concepções sobre Interdisciplinaridade

4. Como o(a) senhor(a) compreende o conceito de interdisciplinaridade?
   _____
5. Acredita que a interdisciplinaridade é importante para a EJA? Por quê?

   _____
6. De que forma ela pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos?

   _____

Bloco 3 – Prática Pedagógica

7. O(a) senhor(a) desenvolve atividades interdisciplinares? Pode citar exemplos?

   _____

8. Existe planejamento coletivo entre os professores da EJA na escola?

   _____

9. Como ocorre a articulação entre as disciplinas nos ciclos I e II?

   _____

Bloco 4 – Obstáculos e Desafios

10. Quais são as principais dificuldades para implementar a interdisciplinaridade na EJA?

    _____

11. A estrutura curricular da escola favorece ou dificulta essa prática?

    _____

12. O que poderia ser feito para melhorar o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares?

    _____