

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E  
SUSTENTABILIDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**JAQUELINE REIS DE ANDRADE**

**PRÁXIS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARIDADE:** um cenário possível  
com a educação libertadora

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA  
2024**

**JAQUELINE REIS DE ANDRADE**  
Licenciatura em pedagogia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

**PRÁXIS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARIDADE:** um cenário  
possível com a educação libertadora

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Luiza Olívia  
Lacerda Ramos

**FEIRA DE SANTANA – BAHIA**  
**2024**

A554p Andrade, Jaqueline Reis de

Práxis pedagógicas e interdisciplinaridade: um cenário possível com a educação libertadora. / Jaqueline Reis de Andrade. -- Feira de Santana, 2024.  
84 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Olívia Lacerda Ramos.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 3. Pedagogia freiriana. 4. Práticas pedagógicas. 5. Prática de ensino. I. Ramos, Luiza Olívia Lacerda. II. Título.


CDD - 370.1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGECID  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGECID**

**PRÁXIS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARIDADE:** um  
cenário possível com a educação libertadora.


Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado  
Jaqueline Reis de Andrade

Aprovado em Feira de Santana, 07/02/2024.

Documento assinado digitalmente  
 LUIZA OLÍVIA LACERDA RAMOS  
Data: 29/07/2024 10:52:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Doutora Luiza Olívia Lacerda Ramos – Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia — Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI  
Data: 26/07/2024 11:03:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Doutora Idalina Souza Mascarenhas Borghi – Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia — Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 GILSELIA MACEDO CARDOSO FREITAS  
Data: 26/07/2024 12:31:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Doutora Gilselia Macedo Cardoso – Universidade Federal do Recôncavo  
da Bahia Examinadora

**FEIRA DE SANTANA-BAHIA  
2024**

Dedico toda essa trajetória e vitória a minha filha Ísis, que é a minha fonte de motivação e inspiração, sua alegria e amor são as razões da minha persistência.

## AGRADECIMENTOS

Não digo que tudo isso tenha sido fácil. Não digo que não tenha enfrentado um pouco de dificuldade, nem que não tenha me sentido mortificado muitas vezes, criticando-me por não ter sabido reagir... digo simplesmente que compreendi um pouco melhor nessas situações – vividas, evidentemente, como privilegiado – o que ocorre no ato educativo quando um indivíduo pretende-se educador.

(Meirieu, 2002)

Agradeço inicialmente ao meu grande amigo Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e vencer todos os desafios enfrentados nessa trajetória. Com carinho a minha mãe Iemanjá que sempre esteve ao meu lado e me sustentou até aqui.

Por todo amor, carinho, pela força, pelos ensinamentos e pelas contribuições à minha pesquisa, ao Prof. Mrs. e companheiro Marcos Paiva Pereira.

Nenhum caminho é longo demais, nenhuma batalha é invencível quando nossos amigos nos acompanham, por isso, agradeço aos valiosos amigos e amigas por toda motivação e carinho. Pela orientação, cuidado e persistência a tão generosa orientadora professora Dra. Luiza Olivia Lacerda Ramos.

Às minhas colegas de curso, que compartilharam ideias, alegrias e angústias e aos meus professores(as), pela paciência e ensinamentos ao longo de todo curso. Aos colegas do Colégio Estadual de Cravolândia, pelo incentivo, compreensão e receptividade. Agradeço ainda aos(as) professores(as) do Colégio Municipal de Cravolândia que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, colaboraram e acreditaram neste estudo.

Se tiver que ser que possamos ser sol,  
pra iluminar o caminho. Pode ser  
também flor, pra expressar todo nosso  
amor. Quem sabe pássaro, a expressar  
o desejo de liberdade, pra escolher o  
que queremos ser.

(Lopes, 2023)

## **PRÁXIS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARIDADE:** um cenário possível com a educação libertadora

**RESUMO:** A presente pesquisa, cujo recorte é premissas da Educação Libertadora, tem como objeto de estudo a interdisciplinaridade. O problema em foco de análise é: de que modo(s) os estudos sobre interdisciplinaridade, na perspectiva da Educação Libertadora, podem favorecer a melhoria de práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no espaço da prática escolar? A justificativa para a abordagem é que a interdisciplinaridade está presente em documentos curriculares e na legislação educacional voltada à formação docente, logo, torna-se relevante o debate científico sobre o tema. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com utilização de métodos colaborativos (Ibiapina, 2008), com o objetivo de problematizar os estudos sobre a temática. Outrossim, foram empregadas, como instrumentos de coleta dados, a observação das práticas pedagógicas e a interação entre docentes e discentes, a aplicação de questionário e a realização de grupo focal *in loco* de pesquisa: escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Cravolândia, no Vale do Jiquiriçá — BA. Na instituição, oferta-se o tempo Formativo I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Os(as) participantes da pesquisa foram os/as docentes que lecionam no tempo formativo I da EJA. Neste sentido, fundamentamos teoricamente o trabalho com base em estudos de autoria de pesquisadores(as) como Freire (1968), Japiassu (1976), Brandão (2006), Pombo (2010), Fazenda (2012), Ramos e Ferreira (2020), entre outros(as). Conforme os resultados obtidos, pressupõe-se que este estudo contribua para ampliar as discussões e pesquisas sobre interdisciplinaridade e as premissas da Educação Libertadora na formação de professores(as) e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Práxis interdisciplinar; Trabalho docente; Pedagogia Freiriana.



**PEDAGOGICAL PRACTICES AND INTERDISCIPLINARY:** a possible scenario with liberating education

**ABSTRACT:** The object of study of this research is interdisciplinarity, focusing on the premises of Liberating Education. The problem in focus of analysis is: in what way(s) can studies on interdisciplinarity, from the perspective of Liberating Education, favor the improvement of pedagogical practices of Youth and Adult Education (EJA) teachers, in the space of school practice? The reason for the approach is that interdisciplinarity is present in curricular documents and educational legislation aimed at teacher training therefore, the scientific debate on the theme becomes relevant. The research adopted a qualitative approach, using collaborative methods (Ibiapina, 2008) aiming to problematize studies on the subject. The research's data collection instruments were the observation of pedagogical practices and the interaction between teachers and students, the application of a questionnaire and the holding of a focus group, *in loco* of research: public school in the municipal education in the city Cravolândia, in Vale do Jiquiriçá -BA which offers the Formative I period of Education for Young People, Adults and Elderly (EJA). The research participants were teachers who teach in EJA's training period I. To this end, we based our work on authors such as Freire (1968), Japiassu (1976), Pombo (2010), Fazenda (2012), Ramos and Ferreira (2020), among other researchers. It is assumed that this study contributes to expanding discussions and research on interdisciplinarity and the premises of liberating education in teacher training and consequently in pedagogical practices.

**Keywords:** Interdisciplinary praxis; Teaching work; Freirean Pedagogy.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do livro didático;
<b>BNCC</b> Básica	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio;
<b>BNC</b>	Formação: Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica;
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos;
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa;
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa;
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
<b>GEPI</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1 - Conceito</b> de interdisciplinaridade nos espaços de formação de professores .....	45
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Análise das observações e marcadores .....	57
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>20</b>
2.1 Tipo de pesquisa .....	20
2.2 <i>Loco</i> da pesquisa.....	23
2.3. Os atores da pesquisa.....	23
2.4 Tratamento e análise dos dados. ....	24
2.5 Considerações éticas da pesquisa.....	25
<b>3. DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS: CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS DIMENSÕES PARA UMA PRÁXIS INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>27</b>
3.1 O conceito da interdisciplinaridade e suas dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal).....	31
3.2 Conceito emergente <i>práxis</i> interdisciplinar .....	37
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: VOZES DOCENTES, O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E PREMISSAS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA .....</b>	<b>42</b>
4.1 Sobre o perfil .....	42
4.2 Sobre o conceito de interdisciplinaridade: as vozes dos atores desta pesquisa .....	43
4.3 Contribuições da Educação Libertadora de Freire.....	47
4.4 Sobre o conceito de <i>práxis</i> libertadora e interdisciplinar.....	49
4.5 Ações interdisciplinares no tempo formativo I da EJA .....	50
4.6 Aspectos de formação continuada de professores no tempo formativo I da EJA .....	51
4.7 Principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares.....	52
4.8 Elementos do diário de observação .....	53
<b>4.8.1 Diálogo .....</b>	<b>54</b>
<b>4.8.2 Problematização.....</b>	<b>54</b>
<b>4.8.3 Criticidade .....</b>	<b>55</b>
<b>4.8.4 Interação .....</b>	<b>56</b>
<b>4.8.5 Outras considerações.....</b>	<b>58</b>

<b>5 COMPREENDER AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APONTAR NOVOS CAMINHOS À LUZ DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....</b>	<b>60</b>
5.1 Formação Docente como espaço dialógico: conversações com/entre a Educação Libertadora e a Interdisciplinaridade .....	60
5.2 Caminhos para possíveis mudanças: resultados da formação continuada em interdisciplinaridade e educação libertadora.....	65
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É consenso que o tema interdisciplinaridade esteja presente nas discussões promovidas na maioria das escolas, nos espaços de formação de professores, nos documentos curriculares nacionais e bases legais referenciadoras de dispositivos para o fazer educativo. Por esta razão, o conceito vem sendo estudado, interpretado em diversas vertentes e concepções teóricas. O entendimento sobre essa diversidade significa como a abordagem interdisciplinar é polissêmica, no tocante aos métodos, objetos e a finalidades.

Nesse viés, faz-se necessário e urgente o debate sobre tal temática, pois além deste contexto, a abordagem interdisciplinar vem sendo defendida por muitos estudiosos como uma possibilidade de enfrentar a demanda de investigar problemas complexos, em diversos campos de conhecimento e, inclusive, no campo da educação.

Considerando, ainda, que a interdisciplinaridade na educação é uma temática que surge, entre outras abordagens, como pressuposto para a formação docente e para a inovação de práticas pedagógicas, por propiciar uma visão holística sobre o conhecimento, ultrapassar o pensar fragmentado e fomentar um processo de ensino-aprendizagem, com base no diálogo e na interação, sublinhamos a necessidade de ampliar mais os diálogos a respeito, bem como sobre suas contribuições para o cenário educacional.

Pesquisadores do assunto, documentos e normativas curriculares, documentos orientadores tais como: Programa Nacional do livro didático — PNLD (Brasil, 2021), Novo Ensino Médio (Brasil, 2019), Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017) reiteram a necessidade do trabalho interdisciplinar estar presente nas metodologias de ensino e nos espaços de formação de professores. Nesses documentos, o trabalho interdisciplinar é indicado como uma proposta pedagógica transversal e integradora de saberes e das diversas áreas de conhecimento, apresentado como metodologia de trabalho pedagógico e articulador no processo de ensino-aprendizagem, a fim de superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos. Com o debate ora apontado, podemos perceber que a perspectiva

de um trabalho interdisciplinar e a indicação de metodologias de ensino fundamentada nesse pressuposto são apresentadas nos referidos documentos como caminhos para a inovação de práticas pedagógicas e como viabilidade de promoção dos direitos de aprendizagem dos estudantes: a interdisciplinaridade como um dos princípios fundantes do processo educativo.

É preciso buscar compreender sistematicamente este conceito em foco nesta pesquisa científica e que, de fato, valida-se como um movimento, uma concepção e uma prática em processo de construção. Para tanto, no cenário atual por nós vivenciado, é importante considerar aspectos do movimento de onde provém a discussão e as pesquisas sobre a interdisciplinaridade.

De acordo com as contribuições de Fazenda (2002), a interdisciplinaridade surgiu no continente europeu (principalmente na França e Itália) em meados da década de 1960. O aparecimento do movimento, segundo a autora, iniciou-se em oposição à especialização excessiva do conhecimento, causadora do distanciamento e das limitações entre o conhecimento do cotidiano e o acadêmico.

Por seu turno, observa Japiassu (1976, p.30 e 31):

Se analisarmos mais dedicadamente o fenômeno da “interdisciplinarização”, veremos que essa exigência, longe de constituir real progresso de conhecimento, revela muito mais o sintoma da situação patológica em que se encontra, hoje, o saber. O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma culminam numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. O saber chegou a um tal ponto de envelhecimento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência. Tudo nos leva a crer que o saber em migalhas seja o produto de uma inteligência esfacelada.

Ou seja, a interdisciplinaridade insere-se como uma possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas e uni-las, no sentido de oferecer uma melhor visão dos conhecimentos e propiciar uma interdependência entre os diversos ramos de saberes. A interdisciplinaridade refere-se a uma nova concepção de ensino-aprendizagem, de currículo e de mudança de postura frente ao conhecimento, conforme nossa percepção.

A abordagem interdisciplinar advém, dentre outras perspectivas, da necessidade de refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida atualmente, enquanto modelo e método, pois há necessidade de se buscar uma compreensão do trabalho pedagógico interdisciplinar fundamentador da educação dialógica com a prática social dos estudantes e ofertar uma formação humana movida pela ação/transformação, a consciência crítica do



educando.

Entre as premissas e as potencialidades do trabalho interdisciplinar, a postura atitudinal defendida por Fazenda é um ponto crucial cujo pré-requisito é a humildade, demonstrada quando se reconhece a fragilidade da dimensão individual, na procura de respostas e na produção de conhecimento quando, logo, o diálogo fica facilitado, porque existe a predisposição para tanto, ou seja: "A interdisciplinaridade ocasiona dúvidas, busca e a disponibilidade para a crença no homem. É, em suma, uma atitude de abertura frente ao problema do conhecimento." (Fazenda, 1999, p. 39)

Sob esta visão, podemos conceber a interdisciplinaridade na dimensão de encontro com o outro, um fazer com a finalidade de apreender um objeto e que nos convoca para uma nova postura e mudança de atitude frente ao conhecimento.

Em outras textualidades de sua autoria, Fazenda (2002) acrescenta que o trabalho interdisciplinar consiste em cinco princípios fundantes que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade; coerência; espera; respeito e desapego.

O primeiro princípio destacado por Fazenda (2002), na prática docente interdisciplinar, é a humildade. Para a exequibilidade do trabalho interdisciplinar a parceria, o diálogo entre as disciplinas e entre os profissionais que as ministram são premissas essenciais. O segundo princípio é a coerência por ser fundamental em um projeto interdisciplinar, representa clareza, organização, comprometimento, harmonia, conexão das ideias, trocas, respeito e solidariedade. Na sequência, no terceiro princípio, a autora traz a palavra esperano sentido de verificarmos mudanças a ocorrer à medida que as ideias amadurecem e acontece um processo de clarificação conceitual, isto é, um profundo amadurecimento intelectual e prático.

Portanto, com base nos pressupostos já esboçados, defendemos aqui, nesta dissertação, cujo propósito geral já foi exposto: estas modificações, essas alterações podem ter o ponto de partida através da formação docente, no Ensino Superior, seja iniciada nas universidades,

no seio dos currículos das licenciaturas, seja nos espaços de formação continuada, para os docentes em exercício.

Por sua vez, no quarto princípio temos o respeito. Este elemento considera o modo de ser de cada sujeito e seu caminho, pois cada um empreendeem busca de sua autonomia, de seus saberes e da experiência humana. Finalmente, o princípio desapego, no trabalho interdisciplinar relaciona-se à conjuntura da desafeição, desapego no sentido de nos despirmos de conhecimentos fragmentados e seguirmos na busca de novas possibilidades, de novos caminhos de aprendizagens, inovação pedagógica e científica. A autora nos convida a desapegar das certezas absolutas, para que possamos buscar outras respostas, conceitos, posturas e valorizar as atitudes de cooperação entre as disciplinas.

Entendendo que a abordagem interdisciplinar permeia a interação de diálogos entre diferentes disciplinas e/ou saberes, entre outras premissas, é crucial que a definição regente da abordagem interdisciplinar, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, seja discutida entre os educadores e com a comunidade escolar, para que estes sujeitos vislumbrem as implicações e as contribuições desse conceito para a abordagem metodológica a ser adotada no trabalho docente.

Neste feito, os objetivos e problematizações permeadores deste estudo surgiram com base em experiências e inquietações vivenciadas pela autora desta dissertação de mestrado, enquanto professora e coordenadora pedagógica, por meio de leituras, estudos e vivências enquanto formadora regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Na experiência de formadora regional do PNAIC, no território de identidade Portal do Sertão, polo Feira de Santana — BA, desenvolvemos um trabalho formativo de acompanhamento e monitoramento de sete municípios, sobre processo de ensino-aprendizagem na dimensão da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais precisamente, nos ciclos de alfabetização, visitamos os municípios para acompanhar as formações nas secretarias de educação e nas escolas e também participamos de elaborações e culminâncias de projetos ditos interdisciplinares.

Naquela situação, tivemos como propósitos refletir sobre o percurso

de ser alfabetizador no ciclo de alfabetização e sobre a real conjuntura do processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ademais, de forma mais específica, objetivamos problematizar a prática alfabetizadora de acordo com as realidades apresentadas nas redes municipais do NTE — 19 e construir uma proposta interdisciplinar e transversal para os conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências Humanas, Matemática e Ciências Naturais, tendo como princípio a alfabetização na perspectiva da Educação Popular, considerando a heterogeneidade dos sujeitos e seus inúmeros saberes.

Esboçados os objetivos, mencionamos que a maioria dos projetos interdisciplinares apresentados tinham caráter disciplinar, priorizavam determinadas disciplinas e baseavam-se em fortes heranças da educação tradicional bancária, mesmo após todas as discussões teóricas/práticas que foram feitas sobre a Educação libertadora e Educação popular que nos impulsionam a seguir no caminho teórico e metodológico de formar sujeitos ativos críticos.

Verificamos, no processo de formação, que as práticas da educação bancária distanciam os alunos das salas de aula, alicerçam princípios de dominação e alienação transferidas do educador para o aluno, através do conhecimento dado, imposto e alienado, mas esse não é o caminho para a formação emancipatória e humanizadora que defendemos.

Muitos professores, professoras e equipes técnicas de secretarias de educação demonstravam diversas interpretações sobre o conceito da interdisciplinaridade e sobre as premissas da educação libertadora defendida pelo educador, pesquisador Paulo Freire (1974), consoante as vivências mencionadas. Portanto, essas situações aumentaram as curiosidades e inquietações da autora desta dissertação sobre prática pedagógica interdisciplinar, projetos interdisciplinares, Educação libertadora e os conceitos que os educadores envolvidos apresentavam.

Em face das circunstâncias experienciadas e citadas na caminhada acadêmica e profissional, colocamos a seguinte inquietação: de que modo (s) os estudos sobre interdisciplinaridade, na perspectiva da Educação Libertadora, podem favorecer melhoria de práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos, no espaço da prática escolar?

Com intuito de responder esse problema, apresentamos o objetivo geral e os específicos que almejamos alcançar no decorrer deste estudo junto com os sujeitos participantes. O **objetivo geral** é problematizar os estudos sobre interdisciplinaridade aliados às premissas da Educação libertadora de modo a favorecer a inovação e melhoria de práticas pedagógicas.

Como **objetivos específicos** temos:

- 1) Analisar o lugar da interdisciplinaridade nos planejamentos didáticos de professores;
- 2) Compreender a relação entre concepções e práticas de docentes sobre interdisciplinaridade e as premissas da Educação libertadora;
- 3) Elaborar de forma colaborativa, com os participantes da pesquisa, uma proposta de formação continuada com foco na interdisciplinaridade, com fundamento em contribuições da Educação libertadora.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com a finalidade de delinear um percurso de descoberta da realidade, na relação teoria e prática. Empregamos a dimensão dialética como abordagem abrangente para fundamentar a interpretação da realidade pesquisada, uma vez que pretendemos compreender o dado fenômeno deste estudo mais profundamente.

Como enfoque adotamos a pesquisa colaborativa porque esse tipo de abordagem dialoga com os objetivos deste estudo, bem como dentro suas dimensões, contribui significativamente com as pesquisas na área educacional, especialmente para a formação continuada de professores e com o processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de formação foi construída de forma colaborativa, envolveu os participantes da pesquisa; os envolvidos indicaram quais as possibilidades para melhoria da formação de professores e professoras no que tange aos estudos. No sentido de tecer diálogos com base nos objetivos desta pesquisa, organizamos a discussão do estudo em três seções: Dialogando com os referenciais: Conceituando a interdisciplinaridade e suas dimensões para uma práxis interdisciplinar – nesta seção apresenta-se a interdisciplinaridade como uma práxis porque essa concepção fundamenta esta dissertação. Fizemos um levantamento, em virtude de abordar uma discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade, apontamos o conceito como construção favorável a inovações na forma de fazer pesquisa, ensino e conceber conhecimentos. Propomos, através das práxis, um movimento

dialógico com base na interação. Mais adiante, apresentamos diálogos sobre o conceito da interdisciplinaridade e suas dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) e por último, indicamos o conceito emergente da *práxis* interdisciplinar como caminho para revisão de padrões, posicionamentos e oportunidades para novos cenários de conduta docente e suas interfaces no processo de ensino- aprendizagem.

1) Resultados e discussão: vozes docentes sobre o conceito de interdisciplinaridade e premissas da educação libertadora — nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa e a discussão em torno do conceito de interdisciplinaridade e das premissas da Educação Libertadora.

2) Práticas pedagógicas à luz da Interdisciplinaridade e da Educação libertadora — nesta seção é apresentada a experiência dos estudos colaborativos realizados no percurso da pesquisa entre a pesquisadora e os participantes. Bem assim, descrevemos o produto de pesquisa: uma proposta de formação continuada com foco na interdisciplinaridade e nas contribuições da Educação libertadora.

Colaborar de forma significativa para ampliar as discussões sobre a interdisciplinaridade e contribuições da Educação libertadora é nosso ensejo através desta pesquisa. É de expressiva relevância fortalecer esse debate e levá-lo para o cotidiano escolar e espaços de formação de professores.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Para apresentar a metodologia da investigação, organizamos esta parte em cinco seções. Inicialmente, com a caracterização da pesquisa, o tipo, o *loco*, os atores da pesquisa, os dispositivos para levantamento das informações, a análise dos dados e para encerrar, as questões éticas envolvidas nesta dissertação.

### **2.1 Tipo de pesquisa**

Pesquisar é questionar, investigar, construir conhecimentos, descobrir

o real e explicar a realidade encontrada. De tal modo, Minayo (1995) ressalta que “[...] a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (Minayo, 1995, p.16) A metodologia configura-se como um percurso de descoberta da realidade, elo de teoria e prática.

Com o fundamento acima, trouxemos, neste estudo, a abordagem qualitativa que, dentre outras premissas, intenciona interpretar fenômenos observados e seus respectivos significados, em uma dada realidade, na qual os fenômenos estão inseridos, considerando-se a realidade e a particularidade de cada sujeito tema da pesquisa.

Nessa perspectiva, nas pesquisas qualitativas predomina o caráter interpretativo, consegue-se compreender e evidenciar padrões, dimensões e relações, sendo compatíveis com o estudo dos fenômenos microssociais e constituem-se etapa essencial à construção/reconstrução de teorias e à aplicação a outros contextos, corrobora André (2001a).

Esse tipo de pesquisa propicia ao pesquisador conseguir uma descrição mais consistente e detalhada do seu tema de abordagem e, ainda, perceber as significações dadas pelas as pessoas às coisas, à vida, na leitura de Minayo (1995).

Outrossim, fundamentamos a interpretação da realidade pesquisada com base na dimensão dialética e na interação com pesquisadores de educação e ensino, queremos compreender o dado fenômeno deste estudo.

O método dialético na pesquisa analisa, na dimensão crítica, o objeto que será estudado e nos direciona para encontrar as determinações que configuram as conjunturas da investigação científica, afinal, “[...] a experiência vivida é que nos possibilita atingir o nível crítico, o que nos remete a uma característica própria do método dialético: a contextualização do problema da pesquisa.” ( Wachowicz, 2001, p.03).

Nessa relação sujeito/objeto e ação de pensar, no cenário da pesquisa em educação, concebemos a educação como uma ação, teórica e prática ao mesmo tempo. Como unidade que, nesse viés de estudo, dá-nos a explicitação do tema em foco, imbricada com a intencionalidade da análise ora apresentada, através das bases teóricas em questão, busca promover transformações na realidade pesquisada.

Atentamos também para o princípio da contradição (a lógica dialética). Pensar a realidade é aceitar a contradição, caminhar por ela e apreendê-la. Assim, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade, partir do empírico da realidade dada e, por meio, da abstração chegar ao concreto,

ao alcance do objeto. Além de tais aspectos, existe a necessidade para a ação e promoção da transformação.

O conceito de dialética oportuniza a compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (Konder, 1981), o conhecimento da realidade transcorre pela via da busca por transformar condições históricas e sociais e conseqüentemente, o processo de produção do conhecimento sobre a realidade pode transformá-la. Igualmente, a centralidade deste estudo almeja, entre outras pretensões, proporcionar produção do conhecimento sobre educação e propor transformações na realidade pesquisada.

Nesse intuito, neste estudo tivemos como enfoque a abordagem da pesquisa colaborativa, visto que esse tipo de pesquisa dialoga com os objetivos propostos em nossa análise, bem como encadeia, dentre suas dimensões, resultados significativos no campo da educação e, principalmente, à formação continuada de professores e ao ensino - aprendizagem.

Para sustentar o exposto acima, salientamos que Bortnoi-Ricardo(2011) relata que a pesquisa colaborativa tende a promover uma relação mais próxima entre universidade e escola, consolida a produção e ressignificação de conhecimentos, construção de novas práticas, dentre outras premissas, por meio da ação e da reflexão, pode propiciar o surgimento de metodologias próprias de trabalho, sustentadas na relação teórica-metodológica: a pesquisa é produzida com o professor e não para ele.

A pesquisa colaborativa é uma proposta de estudo que, em seu processo, requer a participação entre professor e pesquisador, sempre com vistas à reestruturação do trabalho, nesse contexto, estreita os laços

entre as produções acadêmicas e as práticas promovidas na escola, efetiva um trabalho de pesquisa dialógico entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Em consonância ao exposto, Ibiapina (2008) assevera:

A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. (Ibiapina, 2008, p. 114-115).

Logo, a pesquisa colaborativa, dentro de sua organização possui uma didática, aspectos caracterizadores da modalidade de pesquisa como participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos.

## 2.1 *Loco da pesquisa*

Para a viabilidade deste estudo, o campo de pesquisa é uma escola pública, o Colégio Municipal de Cravolândia, localizado na cidade de Cravolândia/ Bahia na região do Vale do Jiquiriçá. A instituição municipal oferta anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), com tempos formativos do I e II (do eixo I ao eixo V). Os participantes da pesquisa são coordenador (a) pedagógico (a), gestão escolar e os/as docentes da equipe pedagógica da referida escola e que tem formação polivalente.

A escolha por esse campo de pesquisa justifica-se pelo fato da unidade escolar

selecionada ofertar as dimensões de espaço de trabalho que exige do profissional pedagogo/ docente uma formação polivalente para lecionar todas as disciplinas, permear todas as áreas de conhecimento e eixos estruturantes de ensino, no caso da EJA.

## 2.2 *Os atores da pesquisa*

Os principais atores da pesquisa o profissional pedagogo/ docente possuem uma formação polivalente e lecionam diversas disciplinas nas áreas de conhecimento e eixos estruturantes de ensino, no caso da EJA.

Os profissionais atuantes nos primeiros eixos de aprendizagem da EJA, geralmente têm sua formação inicial em licenciatura em pedagogia e durante sua formação inicial, segundo os currículos ofertados nos cursos de



graduação, vivenciam percursos formativos para aprenderem a lecionar diversas disciplinas de forma fragmentada e/ou subdividida a cada semestre.

Nessa contextura, o docente, atentamos, nesse quadro formativo e funcional, convive com uma dualidade: tem uma formação inicial disciplinar e, ao adentrar o espaço da escola, necessita praticar uma abordagem de trabalho interdisciplinar, conforme um processo de ensino-aprendizagem impulsionador do diálogo entre os diversos saberes componentes de todas as áreas de conhecimento e acolhedor dos saberes dos estudantes.

Ao envolvermos a coordenação pedagógica e a gestão da escola, a intenção é entender o *loco* de pesquisa em uma dimensão abrangente, isto é, o cenário em que é coordenado e gerenciado o processo de ensino-aprendizagem e as concepções que esses profissionais educadores têm sobre a interdisciplinaridade e as premissas da Educação libertadora.

## 2. 4 Tratamento e análise dos dados

Referente aos instrumentos escolhidos para nos ajudar no exame da realidade pesquisada e a prosseguir na dinâmica da pesquisa colaborativa, nas potencialidades desse tipo de investigação, no intuito de desenvolver uma atividade de descoberta da realidade, tecer um elo particular entre teorias, metodologias e análise de dados, por meio e distintas etapas do percurso, delinear, em diálogo, junto aos objetivos do estudo, os instrumentos de pesquisa, os quais elencamos: observações participantes, diário de campo, aplicações de questionário e grupo focal.

Utilizamos o diário de campo para anotações sobre as observações realizadas a respeito da prática docente, a partir de observações *in loco*. Neste trajeto, obtivemos fontes para apreciarmos como acontecem o planejamento pedagógico e as metodologias de ensino, para então, analisar o lugar da interdisciplinaridade nos planejamentos didáticos de professores e como o conceito interdisciplinaridade é trabalhado no cotidiano escolar.

Com os questionários, foram levantadas informações sobre o que os sujeitos da pesquisa entendem sobre o conceito de interdisciplinaridade e

sobre as premissas da Educação libertadora e quais interfaces esse alinhamento desponta nas práticas pedagógicas.

Já o grupo focal constituiu-se espaço de diálogos colaborativos e de estudos na perspectiva da interdisciplinaridade, oportunidade de delinear a construção de uma proposta de formação continuada, com enfoque na interdisciplinaridade e nas premissas da Educação Libertadora.

Os momentos constantes de reflexão, estudos, planejamentos, ocorridos em todo percurso da pesquisa, ofertaram-nos geração de registros de dados, vias para planejamentos e reflexões acerca do percurso investigativo. São importantes fontes de dados e análises, ao mesmo tempo, fornecem uma direção dialética da realidade social. Igualmente, entendemos conjuntamente como e quais elementos devem compor a proposta de formação continuada com foco na interdisciplinaridade, com ênfase nas contribuições da Educação libertadora.

## 2.5 Considerações éticas da pesquisa

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, destacamos que a eticidade da pesquisa obedeceu às exigências científicas principais, como: consentimento livre e esclarecido do público alvo, sigilo quanto aos nomes dos participantes, uso de pseudônimos para trazer as considerações que abordem os resultados da coleta de dados e do percurso da pesquisa. Ressaltamos a utilização de uma escrita fidedigna para trazer à referência aos dados da pesquisa, de forma a resguardar os participantes com o anonimato. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa /Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CEP/CONEP, através da plataforma Brasil, local no qual os projetos são protocolados para apreciação da universidade da qual a pesquisadora faz parte.

Relacionamos aqui os documentos necessários/utilizados para a realização do estudo: Termo de confidencialidade dos dados da pesquisa.; Termo de consentimento livre e esclarecido ( TCLE), assinados por

.  
aqueles que concordaram em participar da ~~pesquisa~~ Autorização para realização de pesquisa, provido pela gestão da unidade escolar.

### **3 DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS: CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS DIMENSÕES PARA UMA PRÁXIS INTERDISCIPLINAR**

O objetivo desta seção é discutir o conceito de interdisciplinaridade e suas dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal), apresentar conceitualizações e caminhos para o trabalho interdisciplinar.

Durante as últimas décadas, o movimento da interdisciplinaridade vem ganhando força e espaço nas discussões, em diversos campos das ciências, em várias áreas de conhecimentos, com muita ênfase na área educacional. Registros de Fazenda (1979) alertam-nos para a necessidade de conhecer melhor a temática e suas implicações nos campos de diversos saberes, especialmente na educação. A autora ressalta que “é necessário estudar a problemática e a origem das incertezas e dúvidas para se conhecer uma educação que as enfrente.” (Fazenda, 2011, p. 14)

Nessa dinâmica, é imprescindível conhecer a origem do movimento da interdisciplinaridade, que advém de um processo histórico, contexto e viés originadores de discussões e pesquisas, favoráveis ao entendimento sobre a relevância do trabalho com a interdisciplinaridade.

Nos anos de 1960, no continente europeu, movimentos estudantis lutaram por um novo estatuto para as universidades e esse movimento traz à tona as discussões sobre a interdisciplinaridade. Naquele debate, como preceptor de destaque, o estudioso Gusdorf Georges defendia a necessidade de uma nova concepção de ensino, através da pesquisa, que rompesse com a fragmentação do conhecimento e com a hierarquia entre os saberes. Em 1961 Georges elaborou uma proposta de trabalho interdisciplinar voltada para a pesquisa na dimensão das ciências humanas; essa proposta foi apresentada na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO e abriu espaços para pesquisas e novas conjunturas na área de estudos interdisciplinares. Naquele cenário, a interdisciplinaridade ganhou uma dimensão contributiva para com os avanços das pesquisas e mudanças no espaço das universidades. Os estudos conceituais sobre o tema promoveram ainda

distinções estabelecidas entre as noções de inter, multi e pluridisciplinaridade por muitos pesquisadores.

Já Fazenda (2002) (principalmente na França e na Itália) em meados da década de 1960, partindo do pressuposto de diálogos que apontavam a necessidade de repensar a excessiva especialização do conhecimento, causador do distanciamento e limitações entre o conhecimento do cotidiano e o acadêmico. A interdisciplinaridade traria à tona os debates de oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências “[...] e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção.” (Fazenda, 2002, p. 19)

Na América do Norte, no início do século XX, o termo interdisciplinaridade é publicamente citado nos relatórios do *Social Science Research Council* – agência americana de fomento à pesquisa da área das ciências sociais. Esse advento foi frutado por movimentos de reforma curricular das universidades norte-americanas: [...] “a oportunidade, o termo começa a ser associado a questões decorrentes do encontro das ciências físicas e naturais com a tecnologia na década de 1940.” (Klein, *apud* Ramos, 2016, p. 48.

No cenário brasileiro, destacam-se os estudiosos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, pioneiros em fomentar discussões sobre interdisciplinaridade, por exemplo, com o livro **Interdisciplinaridade e patologia do saber** (1976), fruto da tese de doutorado defendida por Hilton Japiassu. Para o autor a atividade interdisciplinar consiste, em sua essência, em estabelecer trocas, interação, diálogos, uma ponte para unir as fronteiras que haviam sido postas entre as disciplinas com o objetivo de assegurar um caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (Japiassu, 1976).

Ainda na década de 1970, com avanço da pesquisa interdisciplinar no Brasil, a autora Ivani Fazenda inicia os estudos e elabora valorosas colaborações para o campo da educação; com diversas obras publicadas a autora se preocupou, entre outras temáticas, com a formação de professores e práticas da interdisciplinaridade. Partir das influências do seu orientador Hilton Japiassu e Georges Gusdorf, Fazenda (1979) considera a interdisciplinaridade a ser compreendida como “atitude”, um meio para se

alcançar os fins pretendidos, um processo interativo de saberes.

A autora ainda assegura: o diálogo é a “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade,” mas, algumas outras categorias são essenciais nessa perspectiva de trabalho, a saber: sensibilidade, intersubjetividade e interação. A interação das áreas de conhecimento gera questionamentos e com essa perspectiva, novas respostas, possibilidades e caminhos para construir novas dimensões de conhecimento e, acredita Fazenda (1979, p. 8-9), “[...] a transformação da própria realidade”.

Em meio ao breve contexto histórico apresentado até aqui, discutimos alguns conceitos clássicos, propostas de conceitualização para a interdisciplinaridade, originadoras de demais conceitos e estudos sobre a temática.

Iniciamos os diálogos com o autor Gusdorf (1990), o qual defende a interdisciplinaridade como uma articulação entre os domínios das ciências humanas ou sociais e das ciências naturais. Ele propõe um humanismo radical:

(...) a inteligência interdisciplinar seria, pois, uma epistemologia da complementaridade, recusando todas as epistemologias de dissociação. O ponto de convergência, o foco ideal desta nova investigação seria a forma humana enquanto nó de significações. (Gusdorf, 1990 *apud* Ramos, 2016, p. 77).

Diante do exposto, na relação indivíduo com o mundo, os conhecimentos são totalizados e significados, princípios reguladores dos modos de vida e, de certa forma, de complementação do indivíduo. Portanto, [...] “o ser humano se revela como lugar privilegiado de ponto de partida e de ponto de chegada de todas as formas do conhecimento”. (Gusdorf, 1986 *apud* Pombo, 2008, p.29).

O autor Heckhausen, dentre os demais autores, aponta algumas terminologias sobre o conceito como referenciados na tese da autora Ramos (2016): (1) Interdisciplinaridade Heterogênea, que teria caráter enciclopédico; (2) pseudo interdisciplinaridade, essa concepção, segundo o autor seria equívoco instalado de que uma Interdisciplinaridade auxiliar inerente, poderia ser instituída entre as disciplinas; (3) Interdisciplinaridade auxiliar, nessa vertente a disciplina assume uma dimensão de obter compartilhamento e/ou empréstimos de métodos ou metodologias que são próprios de outra disciplina.

Sobre interdisciplinaridade compósita (4), o autor ressalta que é quando existe a união de disciplinas diversas, quando há necessidade imprescindível de buscar soluções para problemas, recorrentes; no viés da

Interdisciplinaridade unificadora(5), seria a aproximação dos níveis de integração teórica e dos métodos. O autor ainda apresenta a Interdisciplinaridade complementar (6), nela acontecem relações complementares entre os seus respectivos campos de estudo. ( Heckhausen, *apud* Ramos, 2016, p. 75).

Outras contribuições também são definidas por Boisot (1972) tais quais: Interdisciplinaridade linear que seria a possibilidade de um conjunto de leis de uma disciplina serem aplicadas em outras correspondentes, configurando assim um processo de extensão. Segundo Ramos (2016) alguns estudiosos chamam a este tipo de interação multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou disciplinaridade cruzada.

Boisot (1972) também apresenta a Interdisciplinaridade restritiva e uma perspectiva em que cada disciplina, dentro da sua área, pode trabalhar de forma restritiva com as demais e para a Interdisciplinaridade estrutural, em sua proposta, existe a possibilidade de surgir uma nova disciplina, a partir de interações entre duas ou várias disciplinas.

Dentro da revisão bibliográfica contamos também com as contribuições de Jantsch & Bianchetti (2002). Esses estudiosos pressupõem a necessidade de uma atitude de coordenação e cooperação entre as disciplinas para efetivação da interdisciplinaridade, apontam a atitude, a coletividade e abertura ao diálogo como premissas importantes.

Nesse panorama, para além da postura teórica de cada autor, a abordagem interdisciplinar significa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e é lugar de onde esses saberes concomitantemente exprimem a resistência sobre um saber parcelado. Torna-se válido mencionar que, para Ramos (2016, p.75): “A interdisciplinaridade supõe a abertura de pensamento, curiosidade que se busca além de si mesmo, e os especialistas devem estar imbuídos de um desejo comum e de uma boa vontade para a realização.” A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual, propõe o rompimento das fronteiras do conhecimento, ressignifica conceitos, oportuniza novos conhecimentos, estimula o pensamento crítico e torna os ambientes de aprendizagem mais colaborativos e inclusivos.

Por fim, Freire (1987) argumenta que a interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com a realidade, com sua cultura, sendo essenciais dois movimentos dialéticos: a problematização, pela qual se revela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

### 3.1 Conceito da interdisciplinaridade e suas dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal)

Na contemporaneidade percebe-se que a interdisciplinaridade tornou-se um termo polissêmico, haja vista o cenário de aproximações e afastamentos teóricos sobre métodos, objetos de estudo e os objetivos de desenvolver metodologias de ensino e pesquisa, a partir de tal abordagem.

Quanto à definição de conceitos ou de um conceito, apreendemos a existência de vários conceitos postos porque trata-se de proposta que está sendo construída com base nas culturas disciplinares existentes.

As abordagens teóricas engendradas por vários autores trazem ao seio das discussões as práticas interdisciplinares, não no sentido de pôr em xeque a dimensão do conhecimento disciplinar em sua conjuntura: significam uma revisão de pensamento, situar, na centralidade, a intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber.

Em meio a esses debates, a proposição de conceitualização para a interdisciplinaridade e as tendências dos estudos sobre o tema, especialmente nos anos 1990, apresentamos aqui três tendências mais amplas sobre as concepções de interdisciplinaridade: a americana, a europeia e a brasileira, como indicam os autores Lenoir (2005) Ramos (2016) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo( 2020).

Para esse feito, contaremos com referenciais teóricos de interdisciplinaridade nas perspectivas americana, europeia e brasileira; como alicerce das discussões estão as leituras de autoria de Fazenda (1979, 1996, 2002 e 2011), Pombo (1992, 2004, 2008) e Klein (1996, 1998 ) por serem as principais influências no cenário da temática no território brasileiro.

Diante desses aspectos, as análises iniciais dos conceitos latentes



às respectivas semelhanças e diferenças nos propiciaram uma maior visão sobre a interdisciplinaridade, de modo a contemplar estas três principais influências.

Do contexto histórico europeu sublinhamos as reflexões de Olga Pombo(1992), Jurjo Santomé (1998) e Edgar Morin (2004). Nessa tendência a interdisciplinaridade é apresentada, segundo Santomé (1998), como uma articulação do saber mediante a organização de um currículo integrado. Na análise do autor, por meio do trabalho interdisciplinar, daremos espaço a uma formação humana mais aberta, mais flexível, solidária, democrática e crítica. Ainda seguindo suas palavras: “a interdisciplinaridade é, fundamentalmente, um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar problemas e questões que preocupam em cada sociedade. (Santomé, 1998, p.65)

Também o estudioso considera repensar o currículo e seus reflexos, em uma sociedade de tantos saberes, de tantas classes de conhecimento e aprendizagens. Essa ação equivale a, sobretudo, repensar conjecturas que norteiam essa sociedade. Nesse âmbito é emergente romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado, desfavorável à construção e a compreensão das partes que formam um todo. Precisamos de uma formação que viabilize a estruturação do conhecimento com base na realidade. (Santomé, 1998) Destarte: “[...] é preciso levar em consideração que existem várias classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos.” ( Santomé, 1998, p.100)

Na continuidade de exposição de ideias sobre o tema, na dimensão conceitual europeia, sublinhamos estudos elaborados pela portuguesa Olga Pombo (1992). De acordo com a autora, para acontecer a atividade interdisciplinar, as disciplinas devem estar interligadas e/ou integradas, de diversas formas, por meio de objetivos comuns para tratar de temas, conteúdos, contextos, sugerir uma reorganização permanente do processo ensino-aprendizagem.

A autora aponta uma direção, uma busca de conexões entre diversos saberes disciplinares que deve trazer sentidos e caminhos. Enfatiza Pombo (1992, p.12):

Qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vistas diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum.

Nessa vertente, a interdisciplinaridade precisa ser incorporada por todas as pessoas que compõem a equipe interdisciplinar, no viés da negociação e através dessa perspectiva, cumpre estabelecer uma interação entre duas ou mais disciplinas, no sentido de promover uma intercomunicação, uma transformação de metodologias, de produção de saberes. A conexão entre diversos saberes disciplinares é uma premissa essencial para a viabilidade do trabalho interdisciplinar.

Reiteramos: a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender, é potencial para auxiliar educadores e escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdo, de avaliação e nas formas de organização do trabalho pedagógico. Olga Pombo (2004), nesse sentido, ressalta a interdisciplinaridade como resultado da adoção de ações aproximadoras de saberes e práticas. Desse modo, sobressai-se a necessidade de uma maior interação entre distintos conhecimentos, isto é, a interdisciplinaridade surge tanto para diluir as barreiras entre disciplinas, quanto para explorar a transversalidade entre os diversos conhecimentos.

Já Edgar Morin (2004), um dos teóricos desse movimento, entende o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa como viabilizador para trazer avanços a essa reforma do pensamento, bem como a contextualização, a articulação do conhecimento produzido pela humanidade. Em consequência, devemos pensar e repensar a escola e torná-la em espaço dinâmico, onde se entrelaçam infinitos fios componentes das redes de conhecimentos. O pesquisador reafirma: “O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito.” (Morin, 2004, p. 15)

Com o escopo de ampliar nossos diálogos, mencionamos as contribuições para a tendência norte-americana respaldadas nos estudos de Klein (1990). Para a autora, precisamos nos ater à qualificação docente adequada e além disso à organização curricular. A partir dessas ações, a abordagem interdisciplinar conseguirá apresentar bons resultados e alcançar seus objetivos.

Conforme Klein (2010) no final do século XX, novas taxonomias apontaram o crescimento da Interdisciplinaridade, impelida por novas conjunturas de integração, colaboração, complexidade, crítica e resolução de problemas. Novas organizações de classificação distinguiram, formas de interação disciplinar, incentivos para o ensino e a pesquisa, graus de integração e abrangência, modos de interação e estruturas organizacionais. (Klein, 2010 *apud* Ramos, 2016, p. 83).

Nesse caminho, a autora Klein (2010) pontua que uma interdisciplinaridade efetiva acontece quando a relação disciplinar advém e acontece por meio da interação e integração e os conceitos e as ideias de uma disciplina cooperam umas com as outras para resolver os problemas e teorias, de forma articulada e permanente.

Quando pensamos na dimensão interdisciplinar atitudinal, na perspectiva brasileira, há expressivos referenciais como autor Hilton Japiassu (1976) e autora Ivani Fazenda (1979). Ele e ela receberam significativas influências das discussões europeias sobre a temática, especialmente do autor Georges Gusdorf (1912-2000).

Hilton Japiassu (1976) publicou seu livro intitulado **Interdisciplinaridade e patologia do saber** (1976). O texto rendeu muitas discussões sobre o que viria a ser interdisciplinaridade e suas influências no âmbito das ciências. O pesquisador considera, entre outras leituras, a interdisciplinaridade como: “Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.” (Japiassu, 1976, p. 74) Já no que tange a dimensão do efetivo exercício da prática interdisciplinar ele declara ser a interdisciplinaridade: “[...] uma oposição sistemática a um tipo tradicional de organização do saber, o que constitui um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares nas ciências.” (Japiassu, 1976, p. 54) Consoante o exposto, sua colaboração

principalmente no campo educacional, suscita uma nova visão e conjuntura de promover metodologias de ensino. Afinal, por meio do compartilhamento de conhecimentos, ampliam-se as possibilidades de aprendizagens e de metodologias de ensino. Como resultado, há um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico conforme acreditamos e defendemos nesta dissertação. Esta visão dá significado à experiência educativa.

Na continuidade das discussões apontamos umas das primeiras publicações da autora Ivani Fazenda, intitulada **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino brasileiro: efetividade ou ideologia** (1979), com expressiva importância para o marco dos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil. No texto a autora relata sua trajetória nas análises sobre a gênese e o significado da interdisciplinaridade, sinaliza para uma significativa necessidade de entendimento: não há um conceito pronto, algo determinado sobre a interdisciplinaridade.

Fazenda (1996) amplia os debates e considera que, etimologicamente, a interdisciplinaridade configura-se como um ato de correspondência entre campos do conhecimento: "O prefixo inter, entre as distintas conotações que podemos lhe conferir, significa "troca", "reciprocidade" e "disciplina", de "ensino", "instrução", "ciência". Podemos definir a interdisciplinaridade como uma ação de troca, de sintonia entre as disciplinas ou ciências. (Fazenda, 1996, p. 35)

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar, a autora ressalta. Ela também assevera:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico-linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. (Fazenda, 1979, p. 48-49).

A interdisciplinaridade exige uma relação de reciprocidade, de mutualidade, de interação facilitadora do diálogo entre os participantes tendo como base atitudes necessárias a serem adotadas pelos sujeitos. Esses sujeitos assumem nessa dimensão um espaço de centralidade no processo de construção do saber científico e autoria em sua *práxis*.

Essa nova forma de enxergar, lidar com o conhecimento é também considera uma atitude cujo pré-requisito é a humildade demonstrada

quando se reconhece a fragilidade da dimensão individual na procura de respostas e na produção de conhecimento quando, logo, o diálogo fica facilitado, porque existe a predisposição para ele, já que para Fazenda (1999, p. 39): “ A interdisciplinaridade ocasiona dúvidas, busca e a disponibilidade para a crença no homem. É, em suma, uma atitude de abertura frente ao problema do conhecimento.”

A pesquisadora amplia o debate em mais leituras:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar. A solidão dessa segurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (Fazenda, 2002, p. 18).

Aceitamos o convite da interdisciplinaridade para uma mudança de atitude frente ao conhecimento porque precisamos enxergá-la como um constante exercício relativo às formas de pensar e agir, pois o pensar interdisciplinar permite enriquecer a troca, o diálogo e a parceria.

Logo, Fazenda (2002) acrescenta que o trabalho interdisciplinar na sua essência consiste em cinco princípios fundantes: 1) Humildade; 2) Coerência; 3) Espera; 4) Respeito e 5) Desapego.

**Humildade:** Dialoga diretamente com visão de partilha, parcerias, compartilhamentos, do mesmo modo, o diálogo é essencial, haja vista que entre as disciplinas e entre os profissionais ele é pré-requisito para as relações e produções fluírem;

**Coerência:** Uma premissa base que representa clareza, organização, comprometimento, harmonia, paciência, trocas, respeito e solidariedade;

**Espera:** Seria um profundo amadurecimento intelectual e prático, à medida que as construções de conhecimento vão se consolidando;

**Respeito:** Este elemento considera o modo de ser de cada sujeito e seu caminho, pois cada um empreende em busca de sua autonomia, de seus saberes e da experiência humana.

**Desapego:** Uma desafeição, buscar novas possibilidades, novos caminhos de aprendizagens, inovação pedagógica e científica. Desapegar das certezas absolutas, buscar novas respostas, conceitos, posturas e valorizar as atitudes de cooperação entre as disciplinas.

Pelo exposto, a interdisciplinaridade se apresenta como uma potencial articuladora no processo de ensino-aprendizagem, a partir da sua visão em tríade: conceitos, métodos, procedimentos e atitudes pessoais na medida em que, conduz para uma nova postura e atitude a partir da concepção atitudinal no viés das contribuições de Fazenda (1979), como modo de pensar e refletir sobre conhecimentos e ciências, por meio das contribuições de Morin (2004), como pressuposto na organização curricular, segundo Japiassu (1976) e Santomé (1998). Vale mencionar, neste sentido, estudos da autora Pombo (2004). Ela propõe uma discussão epistemológica e conceitual para os debates sobre a interdisciplinaridade. Igualmente relevante para temática são leituras de Klein (1990) porque na dimensão conceitual norte-americana apontam-se os conceitos e as ideias de uma disciplina que cooperam entre si.

Em síntese, a análise das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal sobre a interdisciplinaridade revela um panorama rico e multifacetado. Ao mergulhar nessas diferentes visões, constatamos que a interdisciplinaridade não é apenas um conceito polissêmico, mas uma abordagem dinâmica e adaptativa que responde às demandas e complexidades de diferentes contextos educacionais. As dimensões conceitual, procedimental e atitudinal emergem como elementos cruciais nessa discussão, evidencia-se que não cabe apenas integrar diferentes disciplinas, mas também promover uma transformação profunda nas atitudes e na abordagem pedagógica.

Contudo, esta análise representa apenas um passo inicial em direção a uma compreensão abrangente. À medida que apresentamos as próximas seções, exploramos o conceito emergente de práxis interdisciplinar. A interdisciplinaridade, tal qual diversas vezes, continua a ser uma narrativa em constante evolução, oferece-nos possibilidades para aprimorar a prática.

### 3.2 Conceito emergente *práxis* interdisciplinar

Na continuidade da discussão anterior sobre as dimensões conceitual,

procedimental e atitudinal da interdisciplinaridade, entendemos a existência de elementos comuns nessas três perspectivas que poderiam se correlacionar, mas, ao privilegiar uma dimensão em detrimento da outra, corrobora-se uma visão parcial da interdisciplinaridade.

Portanto, para ampliar os diálogos, fundamentamos esta dissertação na conjectura conceitual da práxis interdisciplinar: porque visa superar abordagens privilegiadoras de dimensões epistemológicas, pragmáticas ou atitudinais da interdisciplinaridade e propõe um caminho para reconstrução do pensamento pedagógico.

Para essa reconstrução do pensamento pedagógico acontecer, acreditamos ser necessário superar a concepção tradicional de conhecimento vinculada ao positivismo, a fim de transcender a mera transmissão de conteúdos, conforme as demandas das novas relações sociais desse novo milênio. (Morin, 2004)

A prática social do aluno necessita estar mais presente no cotidiano escolar e imbricada com a teoria no intuito de melhorar a qualidade da formação do educando. Precisamos nos questionar enquanto educadores: qual a finalidade social dos conteúdos escolares? A escola vem acompanhando as transformações promovidas pela sociedade? As necessidades sociais da atualidade vêm sendo aliadas às práticas escolares?

Ademais, precisamos analisar, avaliar, refletir e buscar caminhos favoráveis à compreensão das fragilidades que vimos vivenciado no nosso cenário educacional notocante a progressão das aprendizagens, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a formação dos nossos estudantes.

De tal modo, é necessário um esforço reflexivo aproximador de conceitos/teorias e metodologias/práticas, para, dessa forma, a compreensão sobre interdisciplinaridade promover interfaces no seio dos espaços acadêmicos e especialmente no cenário escolar. Apontamos aqui, como caminho, o exercício da *práxis* interdisciplinar que segundo Konder (1992 *apud* Ramos e Ferreira) a *práxis* é:

A atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A *práxis* se afirma como fio condutor que considera a construção humana, a mediação e não a submissão dos sujeitos a um elemento técnico previamente construído. Ao refletir sobre a *práxis*, destacamos seu compromisso com a transformação da realidade concreta, a interconexão entre teoria e prática.

O conceito de *práxis* segundo Freire (2011) consiste em um diálogo direto com o caráter político do sujeito, possibilita um processo de conscientização dos homens, orienta suas ações sobre o mundo real com vistas à transformação da sua realidade e à produção da sua história.

Nesse feito, uma prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, caracteriza-se como uma ação consciente e participativa, surge da multidimensionalidade que permeia todo ato educativo, quer dizer, a *práxis* vai muito além dos saberes docentes, envolve particularidades culturais partilhadas formadoras do que pode ser denominado por subjetividades pedagógicas e humanas.

As autoras Ferreira e Ramos (2020) consideram que:

A *práxis* se afirma, portanto, como um processo no qual um conhecimento, uma teoria ou uma habilidade se pratica, tornando-se vivência, ou seja, experiência humana que se constitui entre opostos em contextos interacionais que se articulam sem sobrepor extremos, mas, dialogicamente, produzindo sínteses sempre provisórias. (Ferreira e Ramos, 2016, p. 211).

Nessa dimensão de *práxis* uma função da escola, entre tantas outras, é contribuir para os alunos se apropriarem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva, valorizar saberes que eles já trazem consigo. Destacamos a *práxis* interdisciplinar como caminho para tal contexto, uma vez que dialoga com um dos maiores objetivos da escola: significar os saberes escolares nas vivências de uma realidade global, concretizada nas experiências cotidianas do aluno e do professor.

Em vista desse argumento, para o fomento de uma *práxis* efetivamente interdisciplinar, salientamos ser fundamental afluir o interesse de docentes/pesquisadores, com o propósito de que produzam, organizem e propaguem conhecimento, comprometidos com a solução de problemas científicos e sociais e busquem conjuntamente com o estudante um processo



de ensino-aprendizagem respaldado na dialogicidade e em construções essencialmente humanas geradoras de transformações.

Nesse viés, Ferreira e Ramos (2016) acrescentam:

O que se defende com essa premissa interacional e dialógica é que a escola se oponha à unidirecionalidade própria da organização disciplinar, cedendo espaço e oportunidades para experiências didáticas voltadas para uma aprendizagem que vai além da soma das partes, percebendo as múltiplas possibilidades de diálogo que podem ocorrer nesse processo dinâmico de interação entre saberes/conhecimentos/métodos/pessoas. (Ferreira e Ramos, 2016, p. 212).

Questionar e analisar a ação cotidiana torna-se uma ação primordial para os planejamentos e as intencionalidades de práticas pedagógicas docentes no dia a dia da escola, buscar conhecimento teórico sobre o ocorrido transforma-se em um guia para a nova ação/transformação despertar a consciência crítica do educando sobre sua realidade de vida.

Reiteramos a relação teoria e prática, unidade dialética da ação-reflexão, são elementos que precisam estar interligados, interdependentes, em uma estreita relação “um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.” (Rossato, 2010, p. 325)

Defendemos neste estudo a contribuição das metodologias de ensino interdisciplinares para práticas pedagógicas docentes viabilizadoras dessa formação crítica, ancorada nos conhecimentos científicos e saberes das práticas sociais dos estudantes.

A ação pedagógica interdisciplinar aponta para a construção de uma escola participativa, derivada da formação do sujeito social em articular saber, conhecimento e vivência. Para essa efetividade, o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, que pode perceber necessidades do aluno e o que a educação pode proporcionar ao mesmo. A atitude interdisciplinar do professor pode envolver e instigar o aluno a mudanças na busca do saber.

A interdisciplinaridade aponta para a recuperação da unidade humana pelo caminho subjetividade para intersubjetividade e traz à tona o papel da escola na formação do homem inserido em seu contexto social e do humano sendo agente das mudanças do mundo.

Mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade é impreterível visibilizar seu sentido epistemológico, suas contribuições e implicações no processo de ensino-aprendizagem e nos processos de

aquisição de conhecimentos.

A abordagem interdisciplinar permeia a interação, diálogos entre diferentes disciplinas e/ou saberes, entre outras premissas. Bem assim, é crucial a definição regente da abordagem interdisciplinar, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, ser discutida entre os educadores e comunidade escolar, para estes sujeitos vislumbrarem as implicações e as contribuições desse conceito, em favor dos procedimentos metodológicos a serem adotados no trabalho docente.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: VOZES DOCENTES, O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E PREMISSAS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. (Freire, 1987,p.78)

Nesta seção, dividida em quatro partes, abordamos os resultados da pesquisa e a discussão em torno do conceito de interdisciplinaridade e das premissas da Educação Libertadora. Inicialmente apresentamos o perfil dos docentes participantes da pesquisa para, na sequência, discorrer sobre sua Compreensão de Interdisciplinaridade, na sequência de suas próprias vozes.

Adiante, tratamos das contribuições da Educação Libertadora proposta por Freire — já evocado no início desta parte do trabalho — na percepção dos docentes, ou seja, na conexão entre a Educação Libertadora, a interdisciplinaridade e as práticas pedagógicas, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na sequência, examinamos as Principais Dificuldades no Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Posteriormente discutimos sobre os Elementos do Diário de Observação quando nos direcionamos às observações registradas no instrumento e as analisamos à luz dos marcadores de uma *práxis* interdisciplinar. O diálogo, problematização, criticidade e interação foram categorias avaliadas durante o exame.

### 4.1 Sobre o perfil

Para a construção desta pesquisa tivemos a colaboração de dois docentes. Ambos licenciados em Ciências Biológicas, com experiência em sala de aula, acumulada entre 15 a 24 anos, além de uma média de 10 a 15 anos dedicados à formação acadêmica e profissional, desde a conclusão de seus cursos de graduação. São docentes formados pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR; estabelecidos no contexto escolar através de vínculos profissionais efetivos, desempenham também funções adicionais no magistério público, a exemplo de ocupação de cargos de gestão. Esses profissionais atuam há quase cinco anos no campo da Educação para Jovens e Adultos, concentram seus trabalhos nos eixos I e II. Ademais, ministram aulas no período diurno, atendem turmas do Ensino Fundamental anos finais.

### 4.2 Sobre o conceito de interdisciplinaridade: as vozes dos atores

desta pesquisa

Nesta seção, as vozes docentes se entrecruzam e expressam suas concepções de Interdisciplinaridade. Verificamos nas respostas, palavras, significados e expressões relacionados ao tema, a aproximações e englobamento de disciplinas. Estudos sobre a temática sugerem perspectivas epistemológicas diversas, por isso, elegemos aqui trabalhar com as dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal (Ramos, 2016 e Ramos e Ferreira 2020).

As respostas obtidas associam a interdisciplinaridade à perspectiva da integração quando associam o termo a expressões como: “englobamento” e “junção”. Entretanto, foram também reveladas acepções diferentes, analisadas em cada resposta; a fim de deixar mais explícitos os aspectos considerados similares, com o mesmo sentido ou sentidos próximos optamos por negritá-los, conforme se observa a seguir: “A interdisciplinaridade é o **englobamento** de todas as disciplinas.” (Doc-A. Grifo nosso)

Ao caracterizar a interdisciplinaridade como o “englobamento de todas as disciplinas”, sugere-se uma visão abrangente e holística, indica-se a integração de todas, enfatiza-se a união de diferentes disciplinas para criar uma compreensão global e integrada. Será que isso é possível? Ao destacar este englobamento generalizado parece faltar um entendimento e detalhamento mais aprofundado do que tratar-se-ia esse “englobamento”.

De acordo com Ramos e Ferreira (2020), essa integração de todas as disciplinas seria algo utópico. As autoras apresentam o conceito da interdisciplinaridade em diálogo teórico-metodológico com diversas vertentes epistemológicas e demonstram, em consonância com diversos autores que, a interdisciplinaridade entre outras coisas, pode ser conceituada como:

Uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que pode vir a resultar em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de metodologias de pesquisa. (Ramos, 2016, p. 85)

Outrossim, acerca da temática, Pombo (2016) acrescenta a compreensão sobre interdisciplinaridade como:

Qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vistas diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. (Pombo, 1992, p. 12)

Como se pode notar, o tema aqui em discussão possui conceituações polissêmicas, não se restringe à “junção” ou “englobamento” de “todas” as disciplinas. Entre outros aspectos, o trabalho interdisciplinar busca a

construção de conhecimentos intencionalmente eleitos que possibilitem ao educando superar a fragmentação existente entre os vários campos das ciências, mas não necessariamente todas envolvidas.

Já na segunda resposta obtida em investigação científica assevera-se: “É a junção de mais de uma disciplina com objetivo de popularizar e deixar os conteúdos mais atraentes, possibilitando maior compromisso com o educando.” (Doc-B).

Desta compreensão pode-se depreender que a ênfase recai não apenas na junção de disciplinas, também está na possibilidade de mobilizar os estudantes e, ao mesmo tempo, de envolvimento do professor. Pode-se inferir: a interdisciplinaridade é vista como uma estratégia para envolver mais efetivamente os estudantes no processo de aprendizado.

Aproximamos desta compreensão, Fazenda (1991; 1993; 1994; 1998 e 2011). Na sua visão, dentre outros aspectos, a interdisciplinaridade pode ser lida como uma questão de atitude diante do conhecimento, “ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.” (Fazenda, 2011, p. 10-11)

Para esta mesma autora, interdisciplinaridade pressupõe relação de reciprocidade, de mutualidade, copropriedade. A interdisciplinaridade se faz em parceria, propicia cooperação, trabalho coletivo, diálogo entre as pessoas, entre as disciplinas e entre diversas formas de conhecimento. Acrescenta-se ainda que a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende: “vive-se, exerce-se” (Fazenda, 1991, p. 17).

Tal entendimento se aproxima da segunda resposta, quando destaca a interação entre professor/aluno, aluno/professor e professor/professor, a partir de “o compromisso com o educando.” Essa perspectiva, neste tipo de abordagem, segundo Ramos e Ferreira (2020, p. 208) tem, como fundamento “uma questão de atitude que depende, prioritariamente, do querer dos sujeitos envolvidos”.

Podemos, então, considerar que a primeira enfatiza a abrangência e interconexão global e a segunda destaca a motivação e como centrais da abordagem interdisciplinar.

Em sua tese, Ramos (2016) indica que compreender a interdisciplinaridade e em consequência conceituá-la, pressupõe localizar a ação pedagógica como:

Um *continuum* que permita agir entre si com “coordenação”, o que corresponderia a uma multi ou pluridisciplinaridade e prosseguiria para a interdisciplinaridade no sentido da “combinação” para, afinal, “fundir, unificar” o que se traduziria na transdisciplinaridade. (Ramos, 2016, p. 73)

Estes entendimentos dos colaboradores levantam algumas indagações: estaria a compreensão conceitual dos professores participantes da pesquisa fundamentada numa visão simplista? Até que ponto tais conceitos podem auxiliar nas suas práticas pedagógicas? Chamam-nos atenção os riscos da falta de compreensão sobre os objetivos do trabalho interdisciplinar. Evidencia-se aí a necessidade de uma melhor compreensão sobre a temática e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, a partir dos diálogos sobre o conceito de interdisciplinaridade, perguntamos aos colaboradores com que intensidade, em uma escala de 0 a 10, a temática vem sendo discutida nas dimensões pedagógicas e de formação continuada. A tabela 01 ilustra a percepção dos professores colaboradores:

**Quadro 1:** Conceito de interdisciplinaridade nos espaços de formação de professores.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>Formação continuada de professores</b>	X X				X							
<b>Livro didático</b>								X		X		
<b>Projetos da escola</b>									X	X		
<b>Paradidáticos</b>								X X				
<b>Projeto político pedagógico da escola</b>										X		
<b>Projetos estratégicos externos</b>										X		
<b>Sequências didáticas</b>				X						X		

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: **Preto**- Docente A; **Vermelho** - Docente B.

Os resultados nos propiciam verificar a pouca discussão da temática nos espaços de formação continuada onde ambos participam, conforme denuncia o docente B. Tal evidência destaca a carência na formação de ambos sobre a temática e nos questionamos: esta constatação justifica o entendimento simplificado sobre a interdisciplinaridade, conforme apresentado anteriormente?

A informação nos leva a outra reflexão: quais referenciais teóricos fundamentam os projetos e programas que permeiam os documentos escolares? Estariam estes referenciais fundamentados no viés da interdisciplinaridade? Indagações que, em tempos de avanço sistemático das concepções neotecnistas na educação pública, merecem atenção.

As ações fundamentadoras do “fazer pedagógico” de uma unidade escolar precisam (ou deveriam estar) estar presentes no seu projeto político-pedagógico, é sabido. No entanto, partindo das experiências empíricas da autora desta dissertação, como professora e coordenadora pedagógica, não raro, observamos que o mencionado documento deveria ser fundamental para as orientações pedagógicas da escola, porém, em geral, cristaliza-se como algo meramente burocrático e desconectado da realidade do processo escolar e educativo.

O PPP não é apenas para cumprir tarefas burocráticas, é sistematizado, vivenciado por todos os membros da comunidade escolar, envolvidos com a educação na escola, busca-se um rumo, uma direção a seguir, definida coletivamente. Ainda, é preciso entender as duas dimensões que o projeto tem: a política e a pedagógica: “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (André, 2001b, p. 189) e “é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.” (Veiga, 1998, p. 12) É possível depreender, com estes primeiros dados, a necessidade de fortalecer a formação continuada de professores em relação à interdisciplinaridade e promover uma compreensão mais aprofundada deste conceito. Enquanto o primeiro professor destaca a ideia de “englobamento de todas as disciplinas”, o segundo professor ressalta a “junção de mais de uma disciplina” para tornar os conteúdos mais atraentes e envolver os alunos. Essa diferenciação de perspectivas sugere-nos a compreensão do conceito de interdisciplinaridade de modo multifacetado, varia de acordo com a experiência e a formação de cada professor. No entanto, ambas as definições compartilham a ideia de integração entre disciplinas, embora com nuances diferentes. O conceito de interdisciplinaridade parece ser mais discutido nos documentos escolares, como o projeto político-pedagógico, nos “projetos estratégicos externos” e nos livros didáticos e paradidáticos — esse aspecto é notável. Essa perspectiva levanta questões sobre os referenciais teóricos fundamentadores desses documentos e se abordam a interdisciplinaridade de maneira adequada.

O trabalho pautado na Interdisciplinaridade e na Práxis da Pedagogia Libertadora necessita de suas “rupturas com o presente”, indicar “promessas para o futuro”, futuro este que pode ser possível a partir da construção de práticas efetivamente fundamentadas nas categorias centrais de ambas as

teorias (interdisciplinaridade e Pedagogia Libertadora), voltadas a prática pedagógica em EJA. Notamos assim a importância do engajamento institucional, como escola, e docente, como sujeitos capazes de mudar a realidade aparente, em ações que possam “quebrar o estado confortável” das rotinas escolares, tornar visíveis a construção de outros modelos de trabalho docente para a Educação de Jovens e Adultos.

#### 4.3 Contribuições da Educação Libertadora de Freire

Nesta seção apresentamos o que os colaboradores da pesquisa compreendem sobre a Educação Libertadora e a práxis pedagógica, com base nas suas experiências epistemológicas e prática em sala de aula, especificamente no tempo formativo I da Educação de Jovens e Adultos — EJA.

As respostas dos colaboradores denotam ênfase na conexão com a realidade dos alunos, na conscientização e na formação de cidadãos engajados em uma sociedade justa. Há também indícios de uma abordagem horizontal, na qual diferentes saberes se complementam na busca por um novo conhecimento.

A Pedagogia Libertadora postulada por Paulo Freire, de acordo com autores clássicos sobre a pedagogia brasileira, como Saviani (1982), Luckesi (2012) e Libâneo (1992), compõe o cenário das chamadas tendências pedagógicas progressistas, tendo, entre outras sustentações, o ensino fundamentado na dialética, na transformação dos sujeitos (e, por consequência, da sociedade). O ponto de partida é a práxis pedagógica (teoria-prática, ensino-aprendizagem, ação-reflexão como algo indissociável) e a educação pautada na realidade dos sujeitos, em que o “conteúdo escolar” só faz sentido se confrontado com essa realidade (problematização) para criar saberes capazes de construir a realidade social de maneira crítica (criticidade). Daí surge um dos principais princípios da Pedagogia Libertadora: o trabalho a partir das palavras geradoras (processo de alfabetização), temas geradores, processo de aprofundamento conceitual das palavras geradoras (Brandão, 2006).

Para muitos, a Pedagogia Libertadora apresenta-se como uma pedagogia revolucionária e subversiva ao sistema, principalmente quando confrontada com a realidade social brasileira em tempos de ditadura militar, contexto vivido pelo educador Paulo Freire, ao longo de grande parte da sua



história.

No intuito de compor esta pesquisa, elencamos alguns princípios do chamado “método em Paulo Freire”, para examinar como os colaboradores da pesquisa expõem inferências sobre a Pedagogia Libertadora, a interdisciplinaridade e as práticas pedagógicas na modalidade EJA. Os princípios escolhidos a partir de estudos da autora são: 1. Princípios (como categoria geral da Pedagogia Libertadora); 2. Práxis; 3. Ação interdisciplinar; 4. Formação Continuada.

A partir das informações levantadas com os colaboradores da pesquisa, analisamos as aproximações e distanciamentos entre o conceito trazido por eles e os aspectos teóricos dos princípios acima descritos, conforme segue abaixo.

### Os princípios

Quando questionados sobre seu conhecimento que tinham a respeito das contribuições e/ou a teoria educacional da Educação libertadora e como essa teoria pode colaborar nas práticas pedagógicas da EJA, obtivemos a seguinte resposta do DOC-A: “Trabalhar com os alunos textos que falam da **realidade deles** no dia a dia, como também **problematização** envolvendo suas práticas profissionais diárias.” ( DOC-A)

Observamos aqui uma aproximação com a Educação Libertadora. Categorias como “realidade” e “problematização” aparecem no trecho em tela. Já o doc B, afirma: “Contribui na formação do educando como **sujeito central**, com objeto de conhecimento, pois a partir da sua **conscientização** que teremos um cidadão como parte integrante de uma sociedade mais justa e mais humana.” (DOC-B)

Podemos observar também, na resposta do colaborador DOC-B, uma atenção a especificidades dos sujeitos da EJA, que pode ser interpretada como uma aproximação ao conceito de horizontalidade em Freire, além da conscientização como caminho para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Sobre o conceito de Horizontalidade, trata-se do diálogo como horizonte da emancipação como um dos princípios da Pedagogia Libertadora, da relação igualitária (horizontal) entre os sujeitos, na qual os diferentes saberes se complementam e geram um novo saber. Logo:

verdadeira comunhão no processo esperançoso de vir a ser mais. Por isso, o diálogo compõe um dos princípios basilares do processo de constituição do sujeito social. (Pitano, 2017)

As vozes docentes dos colaboradores da pesquisa expressam aspectos da Educação Libertadora na EJA, dão ênfase à necessidade de promover a conscientização dos educandos, de torná-los sujeitos ativos do processo de aprendizado. Destacam a importância do diálogo como meio para a emancipação, refletem a horizontalidade e a interação de saberes.

A interligação desses princípios fortalece o entendimento da Educação Libertadora como uma abordagem que visa não apenas à aquisição de conhecimento, como também à transformação social: educandos agentes de mudança na busca por uma sociedade mais justa e humana.

#### 4.4. Sobre conceitos de práxis: libertadora e interdisciplinar

Quando questionamos sobre a aplicabilidade do conceito de práxis e Educação Libertadora, com base nas vozes das experiências dos docentes colaboradores, no tempo formativo da EJA, obtivemos a seguinte resposta do Doc-A: “Trazendo para a sala os conhecimentos que os alunos possuem no seu mundo de vida.” (Doc-A)

Observa-se na resposta do colaborador Doc-A uma aproximação entre o conceito de *Práxis* e a necessidade de “trazer conhecimentos” do cotidiano para o “mundo de vida” dos discentes em EJA. Será que o colaborador da pesquisa está fazendo essas aproximações de maneira dialética e fundamentada no conceito de Temas Geradores?

Já o Doc-B fez as seguintes exposições: “ Sim. Está presente buscando em seu planejamento temas baseados na realidade do educando contextualizando com os temas atuais que vêm a sociedade contemporânea.” (Doc-B)

Conforme esse último colaborador, o planejamento busca o trabalho baseado em temas da realidade, indica que existe uma aproximação com a categoria *Práxis* em Freire. Cabem aqui algumas importantes reflexões: de que modo os temas da realidade do estudante estão sendo abordados em sala de aula? Existe uma abordagem interdisciplinar? Existe materialidade prática da Interdisciplinaridade no trabalho com a Educação Libertadora, um

dos fundamentos da EJA?

As respostas em foco de análise destacam a aproximação do conceito de práxis da Educação Libertadora com o contexto da EJA, quando é enfatizada a importância de incorporar os conhecimentos e realidade dos alunos em sala de aula. No entanto, as reflexões sobre a abordagem interdisciplinar e a aplicação prática da interdisciplinaridade no contexto da Educação Libertadora e EJA permanecem abertas. É fundamental explorar, mais amplamente, como a interdisciplinaridade poder ser implementada nesse cenário, aproveitar ao máximo a riqueza da realidade e das experiências dos alunos para promover uma educação mais significativa e transformadora.

#### 4.5 Ações interdisciplinares no tempo formativo I da EJA

Em relação a mediação do processo de ensino-aprendizagem, por meio do trabalho interdisciplinar, obtivemos as seguintes respostas: “ Sim. Trazendo um texto onde estaria ali contido todas as outras disciplinas. Um texto englobando vários conteúdos alunos.” (Doc-A)

De acordo com a resposta do colaborador Doc-A, o trabalho interdisciplinar está fundamentado na abordagem de “vários conteúdos” contidos em “outras disciplinas”. Tal compreensão nos leva a indagar se tal trabalho estaria sendo realizado de forma dialética ou ainda, se estaria preso aos limites das concepções multidisciplinares. Não é raro, como já dialogamos neste trabalho, a polissemia conceitual entre o “multidisciplinar” e o “interdisciplinar”.

Já o colaborador Doc-B traz a seguinte resposta: “Sim. Trabalhar através de projetos conteúdos que entrelaçam com uma ou mais área de conhecimento. Permitindo assim um bom entendimento e melhor compreensão dos temas propostos.” (Doc-B) Com base na resposta do Doc-B e análises das observações realizadas no decorrer da pesquisa, vê-se que o trabalho interdisciplinar na escola pesquisada está, de modo significativo, vinculado ao trabalho com projetos, uma vez que, no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar junto aos estudantes vários tipos de conhecimentos que estão representados em: procedimentos de pesquisa e estratégias de resolução de problemas; conceitos disciplinares e contribuições conceituais de cada área de conhecimento e conceitos sobre aprender e saber fazer em regime colaborativo. Desta forma, seria o trabalho com projetos uma abordagem pautada na *Práxis* interdisciplinar? Ou uma abordagem multidisciplinar?

Além desses elementos, este aprender requer que os professores conjecturem

e experimentem, em si mesmos, o caráter dinâmico da interdisciplinaridade. Até por questão de propriedade, conforme proposto por Lenoir (1997), a formação para a interdisciplinaridade deve abarcar as experiências diretas, que conseqüentemente englobam aspectos do aprender a conhecer, fazer e interagir de um modo interdisciplinar.

#### 4.6 Aspectos da formação continuada de professores no tempo formativo I EJA

Questionados sobre possíveis contribuições de uma formação continuada sobre a temática do estudo para o tempo formativo I EJA o Doc-A tais considerações emergiram: “Contribuiria muito, porque estaria mais informada e equipada de conhecimentos para desenvolver as aulas com meus alunos.” (Doc-A)

Como podemos observar, existe um anseio por parte do colaborador Doc-A em participar da formação continuada, ele reconhece sua importância para o ganho de qualidade no desenvolvimento das aulas. Por sua vez, o colaborador Doc-B traz a seguinte resposta: “É de fundamental importância que o educador busque sempre alternativas ou práticas pedagógicas que enriquecem seu plano de aula. Isso pode ser buscado individualmente e pelo professor ou pela secretaria de educação.” (Doc- B) O colaborador Doc-B acena para a busca da formação continuada como uma conduta individual, de iniciativa docente ou uma necessidade institucional, partindo da secretaria de educação local.

As respostas dos colaboradores Doc-A e Doc-B destacam a importância da formação continuada para o aprimoramento do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Doc-A reconhece a necessidade de estar mais bem informado e equipado com conhecimentos para melhor orientar suas aulas, sinaliza para um desejo de crescimento profissional. Doc-B destaca a importância de os educadores buscarem alternativas e práticas pedagógicas enriquecedoras de seus planos de aula, seja por iniciativa própria, seja em resposta a diretrizes da secretaria de educação local.

No entanto, é essencial reconhecer que a implementação eficaz da formação continuada enfrenta desafios, em particular, referente à

apropriação dos saberes necessários para a prática interdisciplinar e a adoção da Práxis Libertadora. Esses desafios serão discutidos na seção seguinte.

#### 4.7 Principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares

Na conjuntura das principais dificuldades enfrentadas para desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, os docentes colaboradores da pesquisa trouxeram as seguintes explicações: “A formação com uma única disciplina, a falta de formação continuada, o suporte de recursos que não é oferecido pela escola, dificulta os trabalhos.” (Doc-A)

O docente colaborador Doc-A aponta para os limites da formação inicial e continuada ao relatar que a “formação com uma única disciplina” tem cristalizado práticas disciplinares, além da própria ausência de recursos oferecidos pela escola para o desenvolvimento de ações interdisciplinares. Já o colaborador Doc-B aponta: “Formação continuada, a formação inicial na área do conhecimento, professores que atuam só para cumprir carga horária, projeto pensado nas turmas do Ensino Fundamental sem discussão voltada para a EJA.” (Doc-B)

Nas respostas apontam-se várias dificuldades enfrentadas para desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares no dia a dia da escola. Mas, percebemos, entre as complexidades mencionadas, ambos pontuam fortemente a falta de formação continuada como expressiva barreira e fator dificultador para a realização do trabalho interdisciplinar.

Observamos a necessidade de mais entendimento sobre o assunto desta pesquisa. A falta de integração entre os professores de forma a facilitar os trabalhos, falta de formação e ou orientação sobre o trabalho interdisciplinar, bem como a falta de protagonismo e /ou espaço para que o docente realize os planejamentos dos projetos de acordo com sua realidade pedagógica e da modalidade EJA são fatores inquietantes no fazer pedagógico.

A importância da formação continuada dá-se também pela necessidade de construir entre os docentes (e, conseqüentemente, na escola) condições para avançar na materialidade da teoria. A transposição didática capaz de fundamentar não só a teoria na prática, mas, acima de tudo a

prática consistente e embasada na teoria, como afirma Saviani, sobre o conceito de *Práxis*:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (Saviani, 2013,p.91)

Este trabalho corrobora a necessidade de ampliação de discussões sobre formação continuada para educadores que necessitam repensar suas práticas pedagógicas e encontrar novas possibilidades de metodologias para assim, preparar nossos estudantes para a realidade que os espera.

Momentos de formação continuada desempenham um papel fundamental no fortalecimento e aprimoramento do trabalho interdisciplinar nas escolas básicas. Essas oportunidades oferecem aos educadores um espaço para a atualização de conhecimentos, troca de experiências e reflexão sobre práticas pedagógicas.

Ao participarem de atividades formativas, os profissionais da educação têm a chance de compreender a importância da interdisciplinaridade, de explorar estratégias para integrar diferentes áreas do conhecimento de maneira significativa. Essa abordagem colaborativa não apenas enriquece o aprendizado dos estudantes, também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

#### 4.8 Elementos do diário de observação

Nesta seção apresentamos registros do diário de observação — instrumento escolhido para essa finalidade —, dados analisados com base em categorias de análise imbricadas com os objetivos deste estudo e com as teorias que os ancoram.

##### 4.8.1 Diálogo

A análise das observações *in loco* da pesquisa exhibe um cenário em que o diálogo entre professor e aluno é incentivado, resulta em um envolvimento evidente dos estudantes nas aulas. Contudo, há uma explícita ênfase na metodologia expositiva tradicional, com as aulas divididas rigidamente por disciplina, o que resulta em uma abordagem fragmentada e

pouco integrada entre os saberes.

A separação dos conteúdos e exercícios, em momentos distintos, reforça a natureza disciplinar da metodologia adotada, limita a interconexão entre os conhecimentos. A ausência de uma dinâmica de diálogo entre os saberes e a integração de disciplinas sugere uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional, favorecer uma abordagem mais interdisciplinar, haja vista que “trabalhar de forma interdisciplinar é superar a fragmentação dos conteúdos e ocupar-se com os fenômenos em sua globalidade [...], ser interdisciplinar é contextualizar o ensino”. (Moraes, 2008, p.23).

Além disso, a abordagem mecanicista na promoção do diálogo pode ser revista para garantir que a participação dos estudantes seja mais orgânica e reflexiva, pois o “diálogo não é o que impõe, o que maneja, mas o que desvela a realidade.” (Santos, 2002, p. 46) Afinal: “O diálogo pressupõe a relação horizontal e o rompimento com as relações dominantes, repressoras e monologizadas entre componentes curriculares hierarquicamente mais bem posicionados.” (Ramos e Ferreira, 2020, p.212), acrescentam, em consonância, as pesquisadoras Ramos e Ferreira (2020).

Em resumo, as observações destacam a necessidade de repensar a metodologia adotada, promover uma abordagem mais integrada e colaborativa, alinhada com as demandas de uma educação contemporânea e dinâmica.

Pode-se notar a necessidade de um diálogo mais efetivo entre os saberes e a interação entre conhecimentos o que apontamos como uma lacuna. Em suma, a análise observa tanto a presença quanto a ausência de diálogo, destacam-se diferentes aspectos do contexto educacional em questão.

#### **4.8.2 Problematização**

As observações dos momentos em questão indicam uma ausência significativa de problematização nas aulas analisadas. A problematização refere-se à capacidade de levantar questões, provocar reflexões, promover diálogos e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Nas aulas descritas, nota-se que os professores têm uma abordagem mais direta, através das quais os alunos são convidados a refletir com base nas mediações e opiniões já apresentadas pelos docentes.

A falta de diálogos, espaços ou exercícios que provoquem a emissão

de opiniões, inferências, dúvidas e questionamentos sobre os conteúdos e saberes destaca a carência de práticas que incentivem ativamente o pensamento crítico dos estudantes. A problematização não parece ser uma estratégia integrada ao processo ensino e aprendizagem e a interação de sujeito e objeto do conhecimento não é estimulada de maneira a promover um confronto construtivo de ideias.

Segundo Freire (1987) ao problematizar busca-se trazer o “saber da experiência” dos educandos, não como algo a ser desprezado ou ignorado, mas como ponto de partida. Portanto, a análise ressalta a necessidade de incorporar estratégias pedagógicas que favoreçam a problematização, criar espaços para o surgimento de dúvidas, questionamentos e diálogos impulsionadores do desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, especialmente, a curiosidade epistemológica, para que o educando perceba e reconheça a necessidade de mudanças. Essa abordagem é crucial para a formação de indivíduos capazes de analisar criticamente informações, desenvolver autonomia intelectual e participar ativamente na construção do conhecimento.

#### **4.8.3 Criticidade**

A partir das observações realizadas *in loco* de investigação, apontamos uma lacuna significativa no estímulo ao pensamento crítico nas aulas e nos planejamentos didáticos. A rigidez na oferta e cobrança de resolução de exercícios sugerem uma abordagem pedagógica centrada na tradicional forma de resolver problemas, sem promover ativamente o questionamento, a análise crítica ou a reflexão por parte dos estudantes. Essa abordagem pode limitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, haja vista, segundo Moreira (2010), que a criticidade consolida-se em práticas educativas geradoras da curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a construção de uma nova sociedade em favor dos indivíduos e classes oprimidas. Já Freitas (2010), aponta para a conscientização compreendida como um processo de cristalização das relações consciência-mundo torna-se condição essencial para o comprometimento humano frente ao contexto histórico- social.

Todavia, sobre a materialidade prática do conceito de Criticidade, observamos que a falta de clareza dos docentes sobre as orientações curriculares, os princípios teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as concepções teóricas que fundamentam o trabalho



pedagógico sinalizam para uma possível desconexão entre a prática docente e os referenciais teóricos que deveriam norteá-la. Isso pode resultar em uma abordagem menos fundamentada e alinhada às necessidades específicas dos estudantes na modalidade da EJA.

Esse cenário reafirma a necessidade de investir em processos formativos para os docentes, proporcionar uma compreensão mais frequente dos princípios pedagógicos da EJA, alinhamento com as orientações curriculares e fomentar estratégias que promovam ativamente o pensamento crítico dos alunos. Uma abordagem mais flexível e contextualizada pode ser desenvolvida para envolver efetivamente os estudantes e promover um ambiente de aprendizado centrado na interdisciplinaridade.

#### 4.8.4 Interação

A análise de um dos trechos destaca uma preocupação com a inexpressiva interação na relação entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdo educacional). A falta de interação significativa e subjetiva é apontada como um desafio, indica-se que a reflexão do sujeito, a problematização e análises/sínteses não são elementos frequentes nas aulas observadas.

A condição passiva dos educandos é ressaltada, sugere-se que os estudantes estão envolvidos de maneira pouco ativa e crítica em seu processo de ensino-aprendizagem. A ausência do aguçamento da curiosidade, a falta de uma colocação minuciosa do assunto (contextualização/problemática) e a pouca conexão entre o conhecimento científico apresentado e a experiência trazida pelos alunos são apontadas como fatores dificultadores da interação.

A observação de que não foram identificados momentos que possibilitassem a interação entre a relação sujeito-objeto de conhecimento e a visão crítica dos alunos indica uma oportunidade perdida para promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Freire (1993a), no entanto, elucida que partir desses conhecimentos não significa ficar neles, mas sim buscar novos:

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse como às vezes sugerem dizem que eu disse que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. (Freire, 1993a, p.70)

Consideramos essa concepção como alicerce para recomendarmos

explorar estratégias pedagógicas estimuladoras da participação ativa dos alunos, incentivadoras da reflexão, da problematização e da análise crítica. Faz-se necessário criar intervenções fortalecedoras da conexão entre o conteúdo apresentado com as experiências pessoais dos alunos porque podem ser fundamentais para tornar o processo de ensino mais envolvente e significativo.

Na análise das observações à luz dos marcadores de uma *práxis* interdisciplinar, sobressaem-se desafios significativos na promoção de uma abordagem pedagógica eminentemente interdisciplinar. Para cada uma das categorias – diálogo, problematização, criticidade e interação – fizemos uma leitura das falas dos docentes, com base no princípio do marcador e no desafio, segundo observações *in loco* de pesquisa:

**Tabela 1:** Análise das observações e marcadores

CATEGORIA DE ANÁLISE	DESAFIO INTERDISCIPLINAR	PRINCÍPIO INTERDISCIPLINAR
<b>Diálogo</b>	A falta de integração entre disciplinas é evidente, pois as aulas são claramente divididas por conteúdo e exercícios.	Uma práxis interdisciplinar pressupõe diálogo constante entre diferentes áreas do conhecimento, buscando a convergência de perspectivas para uma compreensão mais abrangente.
<b>Problematização</b>	Poucos espaços são oferecidos para reflexões independentes dos alunos; a problematização é guiada pelas mediações do professor.	A interdisciplinaridade incentiva a abordagem de problemas complexos, que requerem diferentes perspectivas disciplinares para uma compreensão mais completa.
<b>Criticidade</b>	O pensamento crítico é pouco incentivado, e há uma rigidez na oferta e cobrança de resolução de exercícios.	Uma práxis interdisciplinar busca desenvolver o pensamento crítico ao conectar conceitos de diversas disciplinas e desafiando os alunos a questionar e analisar de maneira mais ampla. <sup>57</sup>

<b>Interação</b>	A interação entre sujeito e objeto de conhecimento é limitada; os alunos são passivos e pouco críticos.	A interdisciplinaridade promove a interação significativa, incentiva a reflexão, análise e síntese, a partir de diferentes perspectivas disciplinares.
------------------	---	--

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Em resumo, as observações sugerem uma lacuna entre a prática atual e os princípios da *práxis* interdisciplinar, conforme o contexto em foco de análise. O estímulo ao diálogo, problematização, criticidade e interação precisa ser fortalecido, integrar efetivamente as disciplinas para proporcionar uma educação mais rica e contextualizada.

#### 4.8.5 Outras considerações

Os resultados da observação denotam uma distância entre o agir dos docentes e os ideais da Pedagogia proposta por Freire, bem como da perspectiva crítica de uma *práxis* interdisciplinar. A predominância de métodos expositivos e a falta de diálogo entre sujeito e objeto de conhecimento apontam para uma abordagem mais tradicional. A ausência de problematização e análise crítica configuram uma lacuna na promoção do pensamento reflexivo e autônomo. A falta de contextualização dos conteúdos e a divisão da turma em séries, sem considerar as especificidades dos alunos, também contrariam a perspectiva em questão. A desconexão entre momentos motivacionais e práticas pedagógicas consistem em uma oportunidade perdida para integrar de forma mais efetiva a teoria e a prática.

Para além de a pesquisa apontar para esforços a diversificar metodologias, tendo em vista a necessidade de adaptar as estratégias ao contexto noturno e às demandas específicas dos estudantes, sublinha-se a importância de uma prática pedagógica mais autônoma e contextualizada, conforme preconizado por Freire. A carência de recursos didáticos específicos e a transposição didática do ensino noturno indicam a validade de repensar a abordagem pedagógica para melhor atender às necessidades e características dos alunos vinculados à Educação de Jovens e Adultos.

Em síntese, os resultados ressaltam a importância de uma abordagem mais alinhada às propostas transgressoras de Freire, de promover a participação ativa dos estudantes, estimular o diálogo e integrar os conteúdos

de maneira interdisciplinar e crítica. Essa ação contribuirá para a construção de um ambiente educacional mais engajador, reflexivo e emancipador.

## **5 COMPREENDER AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APONTAR NOVOS CAMINHOS À LUZ DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Nesta seção abordamos como as práticas pedagógicas subsidiadas pela abordagem interdisciplinar podem favorecer a inovação e melhoria do processo ensino-aprendizagem. Apresentamos a experiência dos estudos colaborativos realizados no percurso da pesquisa entre a pesquisadora e os participantes, como ocorreu a elaboração e aplicação de uma proposta de formação continuada com foco na interdisciplinaridade.

### **5.1 Formação Docente como espaço dialógico: conversações com/entre a Educação Libertadora e a Interdisciplinaridade.**

A Formação Continuada em Serviço é imprescindível e necessária para o fortalecimento das práticas docentes, para o desenvolvimento profissional e para a melhoria e fundamentação de metodologias de ensino, dá-se no exercício colaborativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica. Segundo Freire (2011), o professor necessita ter nitidez sobre sua prática pedagógica, requer-se vasto conhecimento das diferentes dimensões qualificadoras de suas ações metodológicas. Para tanto, é necessário aprender, aprender é construir, refletir e mudar.

A fundamentação sobre a prática pedagógica é crucial para um educador, e esse entendimento vai além do domínio dos saberes; envolve também a compreensão das dinâmicas sociais, emocionais, culturais e cognitivas dos educandos.

Nesta perspectiva, em nossa leitura, os momentos semanais de coordenação pedagógica, conhecidos também como Atividade Complementar (AC), constituem-se como o espaço/tempo organizacional muito adequado, dentro das escolas, para juntamente com os docentes, exercermos a reflexão sobre a prática educativa.

A seguir descreve-se a proposta de formação continuada elaborada e desenvolvida no espaço do grupo focal, organizada para ser desenvolvida em três encontros, para, nesses espaços, refletirmos sobre realização dos estudos sobre interdisciplinaridade, na perspectiva da Educação libertadora e seu favorecimento a inovação e melhoria de práticas pedagógicas.

## Cronograma das atividades

DATA	TEMÁTICA A SER TRABALHADA	ATIVIDADE
<p><b>Encontro 01:</b> <b>07.11.2023</b> <b>(Terça-feira)</b></p> <p>AC coletivo com todos os docentes da EJA – 7h</p>	<p><b>Conceito de Interdisciplinaridade e as premissas da Educação Libertadora</b></p>	<p>No primeiro momento do encontro com os docentes, realizar a apresentação da proposta, dar as boas-vindas e agradecer pela disponibilidade e acolhimento.</p> <p>Depois apresentar por meio de slides, os conceitos fundamentadores do encontro e a metodologia adotada.</p> <p>No segundo momento, realização da roda de conversa, levantamento prévio: <b>Círculo de cultura em Freire</b>.</p> <p>Começar o trabalho com a fala, apresentar, via slides, as palavras/ conceitos que nortearão as discussões iniciais. Para tal dinâmica fazer uma divisão do coletivo em três grupos, entre os participantes, cada grupo ficará responsável em sistematizar, por meio de palavras geradoras, o que sabe sobre um conceito que lhe foi sugerido;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação Libertadora;</li> <li>2. Interdisciplinaridade;</li> <li>3. Palavras geradoras.</li> </ol> <p>Para a sistematização dos saberes, cada grupo deverá eleger um relator responsável por apresentar a produção no coletivo. No terceiro momento os docentes participantes do encontro irão sistematizar as palavras geradoras elencadas pelo grupo e iniciaremos a fase de <b>reler a fala</b>: as palavras geradoras. Assim, faremos um diálogo colaborativo e serão registradas na lousa as palavras geradoras que surgirem durante as apresentações.</p>

		<p>Nas <b>finalidades da conversa</b>, discutir sobre a <b>situação geradora</b>, apresentar questionamentos, problematizar a situação: o porquê dessa situação? Será que estamos imersos nesse cenário? Será que o trabalho interdisciplinar pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem? De que forma?</p> <p>Já na etapa <b>encaminhamentos da conversa</b>, apresentar os seguintes questionamentos: O que posso refletir sobre tal contexto e minha postura docente? Que caminhos posso trilhar para mudar a realidade? Quais desafios preciso superar para implementar na essência da minha práxis o trabalho interdisciplinar?</p> <p><b>Para estudos complementares:</b> o artigo intitulado Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais, das autoras Luiza Olívia Ramos e Rosilda Ferreira Arruda.</p>
<p><b>(Terça-feira)</b></p> <p>AC coletivo com todos os docentes da EJA – 7h</p>		<p>realizar a apresentação da proposta, dar as boas-vindas e agradecer pela disponibilidade e acolhimento.</p> <p>Já no segundo momento continuar os diálogos sobre fichas de cultura, etapa I do círculo de cultura.</p> <p>Continuar as atividades com o <b>diálogo inicial</b> sobre o que sabemos sobre os conceitos,</p> <p>expor duas imagens/ charges que representam críticas ao trabalho pedagógico disciplinar e fragmentado. Em seguida levantar questionamentos para o coletivo no momento da <b>situação existencial provocadora:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que a figura mostra?</li> <li>2. Quais são suas partes, os seus elementos?</li> <li>3 O que será que ela quer dizer?</li> <li>4 Com o que é que parece?</li> <li>5 Que aproximações podemos estabelecer entre as reflexões suscitadas pelas imagens e as nossas práticas pedagógicas?</li> </ol> <p>A partir das imagens das situações existenciais,</p>

apresentar as **finalidades da conversa**, solicitar que o grupo discuta sobre a situação geradora, apresentar questionamentos e problematizar a situação colocada pelo grupo: O porquê dessa situação? Será que estamos imersos nesse cenário? Será que o trabalho interdisciplinar pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem? De que forma?

Anotar na lousa, as palavras geradoras que foramsurgindo em seguida, a etapa de **reler a fala**: com as palavras geradoras, completar a sequência das fichas de cultura e mostrar ao grupo os resultados.

Conversar com o grupo sobre a importância dos estudos e formação continuada sobre a temática.

Nos **encaminhamentos da conversa**, lançar os seguintes questionamentos: O que posso refletir sobre tal contexto e minha postura docente? Que caminhos posso trilhar para mudar a realidade? Quais desafios preciso superar para implementar na essência da minha *práxis* o trabalho interdisciplinar?

Após estes questionamentos dividir o grupo em quatro grupos menores, solicitar a sistematização de suas ideias/reflexões e seu diálogo com letras de músicas. Por fim, registrar as respostas em um cartaz.

#### **Para estudos complementares**

solicitamos a leitura do artigo A categoria da *práxis*, de autoria de Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Paulo Martins Pio.

Iniciar o diálogo com os docentes com base no artigo Sobre uma *práxis* interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais, de autoria de Luiza Lacerda Ramos e Rosilda Ferreira. Propor uma roda de leitura, uma apresentação geral do artigo e centralizar a discussão na última parte do texto, a respeito da *práxis* interdisciplinar: discussões conceituais.



<p><b>Encontro 03:</b> <b>21.11.2023</b> <b>(Terça-feira)</b></p> <p>AC coletivo com todos os docentes daEJA – 6h</p>		<p>Apresentar os slides com trechos e tópicos que norteiam a exposição/discussão sobre o estudo da práxis, ampliar os diálogos com o debate sobre as concepções acerca da interdisciplinaridade, sua historicidade e correntes epistemológicas. Em seguida, solicitar que os docentes emitam/apresentem suas contribuições em torno da temática.</p> <p><b>Por seguinte, solicitar que os participantes se dividam em quatro grupos (dois com o conceito de interdisciplinaridade e dois com o conceito de Educação Libertadora). Ambos devem produzir um mapa conceitual sobre os respectivos conceitos e, por seguinte, fazerem uma exposição dialogada da atividade.</b></p> <p>Por fim, indicar como leitar complementar, o artigo Epistemologia da interdisciplinaridade de autoria de Olga Pombo.</p>
---	--	---

## 5.2 Caminhos para possíveis mudanças: resultados da formação continuada em interdisciplinaridade e educação libertadora

A formação deve ser pensada como um projeto único que globaliza a formação inicial e a formação continuada, de maneira que envolve a formação autônoma dos professores e a reelaboração contínua de novos saberes, partindo da vivência prática e das experiências obtidas do espaço escolar. (Pimenta, 2000)

Por meio do planejamento e da execução dessa proposta de formação continuada, objetivamos oferecer uma base teórica consistente sobre os conceitos de Interdisciplinaridade, Educação Libertadora e proporcionar espaços para práticas pedagógicas colaborativas. Endossamos o espaço de Atividade Complementar como ambiente de múltiplas aprendizagens e de contínuo exercício de reflexões, no qual a formação continuada em exercício pode ser consolidada.

Através da iniciativa oportunizamos momentos de diálogos reflexivos, de opiniões a respeito das compreensões teóricas e também, de algumas vivências e situações ocorridas em sala de aula e/ou no ambiente escolar.

Foram momentos enriquecedores e inspiradores. Os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas produções, expor ideias, conceitos e informações. Intercambiamos as concepções de interdisciplinaridade construídas historicamente e os docentes propuseram suas contribuições acerca do termo.

Durante o contexto de exposição das atividades práticas dos encontros, os docentes expuseram seus saberes sobre os conceitos em foco de análise, fizeram reflexões sobre suas realidades no dia a dia da sala de aula e nas suas dinâmicas de planejamento didático.

Os docentes participantes relataram obter êxito para o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar quando se articulam entre os colegas, no planejamento das aulas, da mesma área de conhecimento; cada componente curricular auxilia o outro na busca de uma construção do conhecimento mais integral e menos compartimentalizada. Nessa conjuntura delineada em nossa análise verificamos que as concepções sobre interdisciplinaridade dos docentes mostraram-se diversas, demonstram o caráter polissêmico do termo e das muitas vezes que é equiparado a multidisciplinaridade.

Salientamos a necessidade de o docente sempre estar envolvido em

formação continuada, pois, reiteramos: a atitude de refletir sobre sua própria prática é algo inerente ao ser humano e o distingue dentre os outros seres vivos.

A ideia acima pode ser corroborada por Freire (2004). Ele destaca que o professor precisa ser pesquisador de sua própria ação pedagógica e acrescenta: “faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.” (Freire, 2004, p. 29). Infelizmente o formato de sistema educacional, suas conjunturas curriculares, organizacionais, no cotidiano escolar e outros fatores desfavorecem a construção e desenvolvimento de uma *práxis* docente.

Muitas práticas e ações pedagógicas, limitadas e reprodutivistas, são advindas de estruturas, de elementos, macros, socioculturais, históricos, econômicos e políticos, fortes influenciadores da dinâmica do trabalho docente e das relações no processo de ensino- aprendizagem.

A programação carga-horária de aulas, currículo de base comum que, muitas vezes, não acolhe as diversidades presentes na escola, somados a quantidade de turmas com salas superlotadas de estudantes não vêm contribuindo para que o docente da educação básica tenha um espaço/tempo favorável a atividade da *práxis* interdisciplinar.

Certamente um caminho para superar esse cenário seria o fortalecimento dos encontros de Atividade Complementar — AC, espaço de estudo/análise coletiva do contexto onde se vive, das práticas a serem implementadas. Levantamos a seguinte inquietação: seria possível, com fortalecimento e qualificação do espaço da AC, realizarmos construções efetivas de atividades/ações/projetos condizentes com a realidade escolar vivenciada?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática cuja centralidade é a aprendizagem dos discentes sob a mediação do professor. Essa é uma tarefa muito complexa, não restrita à sala de aula, pelo contrário, vincula-se diretamente às exigências sociais e a experiência de vida dos estudantes.

Os resultados obtidos neste estudo denotam uma distância significativa entre as práticas dos docentes e os ideais propostos pela Educação Libertadora de Freire e pela perspectiva de uma *práxis* interdisciplinar. Bem assim, enfatizamos a predominância de métodos expositivos e a escassez de diálogo entre sujeito e objeto de conhecimento. Esse cenário indica a existência da prática de uma abordagem com inclinações inspiradas na chamada “pedagogia tradicional”.

Tais inclinações observadas remetem a uma prática docente vinculada à exposição unilateral do conhecimento, potencial limitador de práticas pedagógicas, e de geração de lacunas na formação dos educandos porque a ausência de problematização e de análise crítica sugere uma brecha na promoção do pensamento reflexivo e autônomo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse debate, destacamos as palavras de Freire (1993b, p. 58): “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

A falta de contextualização dos conteúdos e a divisão dos tempos de aula por disciplinas distintas, sem considerar a totalidade dos sujeitos e seus saberes, foram elementos presentes nas práticas pedagógicas observadas. Elementos esses destoantes da perspectiva da *práxis* interdisciplinar. De acordo com Ramos e Ferreira (2020, p. 211), a *práxis* interdisciplinar é uma abordagem que busca integrar aspectos teóricos, metodológicos, pragmáticos e humanísticos, representa, vai além de uma simples aplicação de conceitos; é a incorporação desses conceitos na prática, de forma dinâmica e contextualizada.

Nesse viés, em diálogo com os objetivos desta pesquisa, ao problematizarmos estudos sobre interdisciplinaridade aliados às premissas da Educação Libertadora, contributivas de uma fundamentação pedagógica crítica e de melhoria de práticas escolares, conseguimos elucidar os esforços dos docentes/sujeitos da pesquisa para diversificar metodologias. É nosso êxito ainda verificar a necessidade de rever sua organização do trabalho pedagógico no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir da temática ora em estudo.

Outrossim, são expressas compreensões distintas sobre o conceito de interdisciplinaridade. Em cada resposta registrada no questionário indicou-se uma visão abrangente e generalizada, ou seja, parece faltar entendimento e detalhamento mais aprofundado sobre o trabalho

interdisciplinar.

Essa diferenciação de perspectivas indica que a compreensão do conceito de interdisciplinaridade é multifacetada, muda com a experiência e a formação de cada docente. O conceito de interdisciplinaridade, mesmo de maneira superficial, parece ser mais discutido nos documentos escolares, como o projeto político-pedagógico, nos "projetos estratégicos externos," nos livros didáticos e paradidáticos e não aparece nos espaços de formação continuada. Chamam-nos à atenção os riscos da falta de compreensão sobre os objetivos do trabalho interdisciplinar. Nota-se aí a necessidade de um melhor entendimento sobre a temática e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados da pesquisa nos apontam para uma necessidade de "rupturas com o presente" uma proposta que não apenas desafia a "zona de conforto" das práticas escolares, mas busca ainda visibilizar e construir novos modelos de trabalho docente na EJA e para tal a formação continuada é o ponto de partida.

Sabemos que a jornada de aprendizagem para um professor é contínua. Aprender não é apenas absorver informações; trata-se de um processo dinâmico de construir, refletir e, quando necessário, mudar suas práticas. Essa perspectiva envolve a **construção do conhecimento**: adquirir conhecimentos teóricos sólidos, estar aberto a novas abordagens e descobertas; a construção do conhecimento é um processo ativo, envolve pesquisas, atualização constante e experimentação; a **reflexão constante**: olhar criticamente para suas práticas pedagógicas, analisar seu bom funcionamento e aspectos a serem melhorados. A reflexão ajuda a identificar pontos fortes e áreas de desenvolvimento, a propiciar ajustes necessários; a **adaptabilidade e mudança**: estar disposto a mudar e adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos educandos, das mudanças sociais, das conjunturas epistemológicas. Essa ação requer flexibilidade e abertura para inovações; e, por fim, o **desenvolvimento profissional contínuo**: participar de programas de formação, cursos de pós-graduação, grupo de estudos, eventos acadêmicos, buscar ampliar seu universo leitor e cultural, procurar oportunidades de aprendizado ao longo da carreira. Em suma, movimentos para se manter atualizado e aprimorar constantemente suas práticas pedagógicas.

Sugerimos a promoção da integração curricular nos espaços de planejamento nas atividades complementares; investimento em formação

docente; a implementação de metodologias de ensino holísticas que integrem múltiplos campos de conhecimentos. Acreditamos ainda que o incentivo à colaboração e troca de experiências, promoção de espaços de diálogo entre professores, gestores educacionais e pesquisadores, oportuniza o intercâmbio de experiências como possibilidades de contribuir para superar algumas lacunas e desafios apresentados no decorrer do estudo, em relação à realidade encontrada no campo de pesquisa.

A expectativa é que a nossa dissertação contribua para ampliar os estudos acadêmicos existentes sobre o tema da *práxis* interdisciplinar e suas articulações junto à Educação Libertadora, corroborar a relevância do trabalho docente e reforçar sua validade como ciência educacional.

A análise com base nos contextos em foco colabora para revisitar posturas, atitudes, práticas docentes, enriquecer abordagens interdisciplinares e aprimorar as metodologias de ensino na EJA, fundamentadas no pensamento freireano.

Sobre a metodologia empregada na pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa cuja intencionalidade, dentre outras premissas, é interpretar fenômenos observados, o significado que carregam em uma dada realidade em que os fenômenos estão inseridos, considerando-se a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa. Usamos o método dialético porque analisa a dimensão crítica do objeto estudado e nos direciona para encontrar as determinações configuradoras das conjunturas da pesquisa.

Tivemos como enfoque a pesquisa colaborativa, visto que essa tipologia dialoga com o escopo deste estudo, une dentre suas dimensões, resultados significativos no campo da educação e especialmente na formação continuada de professores e no ensino-aprendizagem.

No que tange aos fatores limitantes da pesquisa, tivemos uma pequena amostragem de docentes envolvidos no estudo, haja vista o quantitativo de professores que estavam atuando *in loco*. No período de desenvolvimento do presente trabalho científico, dadas as condições objetivas e ainda desafiadoras da rede pública, a escola necessitou fechar turmas da EJA porque muitos estudantes abandonaram os estudos ou evadiram de sua classe. A situação indica como ainda é árdua a caminhada pelo estabelecimento de uma educação pública efetivamente voltada para as necessidades formativas da classe trabalhadora.

Para pesquisas futuras e com maior amplitude de tempo, indicamos o

uso de técnicas mais imersivas, como a observação participante ou estudos de caso, para entender de forma mais aprofundada como a interdisciplinaridade é praticada, com destaque para casos de sucesso e desafios enfrentados; vislumbra-se envolveros educandos na pesquisa, seja por meio de grupos focais, seja por entrevistas, para compreender como eles percebem e se envolvem com a práxis interdisciplinar na EJA. Em um estudo longitudinal, poder-se-á acompanhar influências, contribuições do trabalho interdisciplinar ao longo do tempo, observar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, na participação dos estudantes e na dinâmica da sala de aula.

Reiteramos: é preciso tirar o trabalho interdisciplinar do campo da idealização e praticá-lo, ou seja, vivenciá-lo. É compreensível que o pouco acesso a formações mais consistentes, o cansaço, a rotina e os desafios de efetivar a transposição didática da teoria em prática possam levar ao “conforto” de cristalizar as coisas como estão, mas é vital romper com a inércia e incorporar a *práxis* interdisciplinar.

Fazenda (2010, p. 170) acrescenta:

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (Fazenda, 2010, p.170)

Em suma, convidamos todos os docentes a enveredarem pelos caminhos das atitudes mencionadas, representativas de um conjunto valioso de posturas e mentalidades para nós educadores. A atitude de busca e exploração é encorajadora para a procura de novos conhecimentos e exploração de novas abordagens; a atitude de paciência e da espera reconhece que certas conquistas e mudanças podem exigir tempo, paciência para enfrentar desafios e superar obstáculos; a atitude de reciprocidade e diálogo incentiva a troca de ideias, a colaboração entre colegas, sua interação com o outro e consigo mesmo, promove um ambiente de aprendizagens mútuas.

A atitude de humildade e de reconhecimento das limitações acolhe a importância de aceitar as próprias limitações e estar aberto para aprender com os outros; a atitude de perplexidade e de descoberta estimula a

curiosidade, incentiva a abertura para novas descobertas e o desvendar de novos saberes; a atitude de desafio e inovação encoraja a enfrentar desafios e a repensar abordagens tradicionais, impulsiona a inovação e o crescimento.

A atitude de comprometimento e envolvimento estabelece a importância de envolver-se profundamente em projetos e relações, comprometer-se com a construção de um ambiente educacional mais significativo; a atitude de responsabilidade e alegria destaca a responsabilidade dos educadores, enfatiza a alegria, o prazer e a vitalidade propiciadas pela educação.

As atitudes explicitadas refletem valores fundamentais na prática educacional, impulsionam os educadores a se tornarem agentes de transformação, comprometidos com a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo, significativo e coadunam com o trabalho proposto.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC/ Autores Associados, n.113, 2001a, p.51- 64.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001b.

BOISOT, M. Discipline et interdisciplinarité. In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). (Ed.). **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: UNESCO/OCDE, 1972. p. 90-97.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 18 jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático: PNLD- 2021**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf) Acesso em: 18 jul. de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

**(BNC-Formação)**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: documento preliminar**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-publicacao.pdf> Acesso em: 12 de out. de 2020.

EVANGELISTA, I.A.S.; COLARES, M.L.I.; FERREIRA, M.A.V. **Projetos educativos interdisciplinares na prática docente**. Piauí: UFPI, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. ( Coleção Magistério — Formação e trabalho pedagógico).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 10 ed. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A virtude das forças nas práticas Interdisciplinares.** São Paulo: Loyola, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 1979.

FLORIANI, Dimas. Marcos Conceituais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. In: interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, JR., Arlindo. TUCCI, Carlos E. Morelli; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES, Raul (Orgs). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus Editora, 2000,

FERREIRA, Rosilda. RAMOS. Luiza. O. L. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 197-216, jan./abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação** São Paulo: Cortez, 1993b

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993a

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

FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADELHA DE CARVALHO, S. M.; MARTINS PIO, P. A categoria da *práxis* em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, 21 ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen et al. Freire e Vigotski no contexto da Educação em

Ciências: aproximações e distanciamentos. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** [online]. 2008, vol.10, n.2, pp.267-282. ISSN 1983-2117.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. (2016). **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

HECKHAUSEN, H. Discipline et interdisciplinarité. In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). (Ed.).

**L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: UNESCO/OCDE, 1972. p. 83-90.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

INEP/MEC. Estatísticas do IDEB. 2019. Resultados do IDEB 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: out. de 2020.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 7-217.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KLEIN, J. T. A taxonomy of interdisciplinarity. In: FRODEMAN, R. (Ed.). **The Oxford handbook of interdisciplinarity**. New York Oxford University Press. 2010. p. 15-30.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LOPES, Syglea. Educação Libertadora. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-de-esperanca/7629662> Acesso em 20 dez. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos, 74).

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte**: o desafio da pesquisa social.

MINAYO, M.C.S (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 21-22.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOREIRA, M. A. (2010). **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, E.; MOIGNE, J.L. A inteligência da complexidade. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000, p.197-213.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Trad. Maria de Barros. Amadora - Paris: Livraria Bertrand, 1970. Vol. VIII.

PITANO, Sandro C. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p. 9–40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 22 dez. 2023.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade**: ambições e limites. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

POMBO, O. **A Interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PITANO, S. de C. **A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 087–104, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i1.43774. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. (1982) **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 2.ed. São

Paulo: Cortes & Autores Associados.

SAVIANI, D. (2013). **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Geminal: Marxismo E educação Em Debate*, 5(2), 25–46. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RAMOS, Luiza Olívia Lacerda e FERREIRA, Rosilda Arruda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **R. Bras. Est. Pedag.** [online]. 2020, vol.101, n.257, pp.197-216. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4353>.

RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA**. 280 f. il. 2016. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em: 13 nov. 2023

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1998.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2001, pp. 1-11 Pontifícia Universidade Católica do Paraná.