

EDUCAÇÃO

V.8 • N.3 • 2020 • Fluxo Contínuo

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2019v8n3p145-157



INTERDISCIPLINARITE: LIMITES ET POSSIBILITES SUR LES LENTILLES DE LA SOCIOLOGIE COMPRÉHENSION

INTERDISCIPLINARIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES DE LENTES
EM COMPREENSÃO DA SOCIOLOGIA

INTERDISCIPLINARITY: LIMITS AND POSSIBILITIES ON LENSES IN
SOCIOLOGY UNDERSTANDING

Rogério Delbone Haddad¹
Agná Maria Coelho da Silva²
Enio Gomes da Silva³
Maria Irene Delbone Haddad⁴

ABSTRACT

This article aims to analyze interdisciplinarity as a way of understanding the limits and possibilities of educational praxis and its complexity within the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia from the meanings attributed by teachers in the relationship of interdisciplinarity and processes. teaching and learning. The interdisciplinary practice is defended as not prescriptive but built in the effective context of the educational institution. It used as methodology the principles of Comprehensive Interview and complexity theory articulating with Content Analysis. As methodological procedures, we used the semi-structured interview developed with thirty teachers from the nine campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia. The main results highlight the limits to practice interdisciplinarity, situated in the theoretical field with regard to the theoretical uncertainty about the term and the lack of access to theorists who discuss the issue and in the field of the organization of pedagogical work, which does not provide space. of collective work between teachers from different areas of knowledge based on complexity theory. Possibilities afforded by interdisciplinary practice lie in their importance to broaden the worldview of the teacher and the student; in its potential for continuing education by encouraging the search for new knowledge, new learning for students and teachers to work with difficulties in a more competent and critical way.

KEYWORDS

Teaching. Learning. Interdisciplinary. Sociology.

RESUMO

Este artigo buscou analisar a interdisciplinaridade como forma de compreender os limites e as possibilidades da práxis educativa e sua complexidade no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia a partir dos sentidos atribuídos, pelos professores, na relação da interdisciplinaridade e dos processos de ensino e aprendizagem. Defende-se a prática interdisciplinar como não prescritiva e sim, construída no contexto efetivo da Instituição de Ensino. Utilizou como metodologia princípios da Entrevista Compreensiva e da teoria da complexidade articulando com a Análise de Conteúdo. Como procedimentos metodológicos, recorreu-se à entrevista semiestruturada desenvolvida com trinta professores dos nove campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Como principais resultados destacam-se limites para se praticar a interdisciplinaridade, situados no campo teórico no que se refere à incerteza teórica sobre o termo e ao não acesso a teóricos que discutam a questão e no campo da organização do trabalho pedagógico, que não prevê espaço de trabalho coletivo entre professores das diferentes áreas do conhecimento alicerçados da teoria da complexidade. Possibilidades proporcionadas pela prática interdisciplinar situam-se na sua importância para ampliar a visão de mundo do professor e do educando; no seu potencial de formação continuada por incentivar a busca por novos conhecimentos, novas aprendizagens para os alunos e professores para atuarem junto às dificuldades de forma mais competente e crítica.

PALAVRAS-CHAVES

Ensino. Aprendizagem. Interdisciplinaridade. Sociologia.

SOMMAIRE

Cet article avait pour objectif d'analyser l'interdisciplinarité comme un moyen de comprendre les limites et les possibilités de la pratique éducative et sa complexité au sein de l'Institut fédéral de l'éducation, des sciences et de la technologie de Rondônia à partir des significations attribuées par les enseignants dans la relation de l'interdisciplinarité et les processus d'enseignement et d'apprentissage. La pratique interdisciplinaire est défendue comme non normative, mais construite dans le contexte effectif de l'établissement d'enseignement. Il a utilisé comme méthodologie les principes de l'interview complète et la théorie de la complexité articulée avec l'analyse de contenu. Comme procédures méthodologiques, nous avons utilisé l'entretien semi-structuré développé avec une trentaine d'enseignants des neuf campus de l'Institut fédéral d'éducation, des sciences et de la technologie de Rondônia. Les principaux résultats mettent en évidence les limites de la pratique de l'interdisciplinarité, située dans le champ théorique concernant l'incertitude théorique sur le terme

et le non-accès aux théoriciens qui discutent de la question et dans le domaine de l'organisation du travail pédagogique, qui ne prévoit un espace de travail collectif entre les enseignants de différents domaines de connaissances basés sur la théorie de la complexité. Les possibilités offertes par la pratique interdisciplinaire résident dans leur importance pour élargir la vision du monde de l'enseignant et de l'élève; dans son potentiel de formation continue en encourageant la recherche de nouvelles connaissances, de nouveaux apprentissages pour que les étudiants et les enseignants travaillent avec des difficultés de manière plus compétente et critique.

MOTS CLEFS

Enseignement. Apprentissage. Interdisciplinarité. Sociologie

1 INTRODUCTION

Structurer nos réflexions sur l'éducation implique à priori la connaissance, domaine qui regroupe différentes connaissances, ce qui implique donc une approche de la complexité qui implique la nécessité d'adopter des perspectives différentes selon les domaines de connaissance, dans le but de, le but d'une meilleure compréhension de la réalité qui implique l'interdisciplinarité.

Le défi de l'étude était la possibilité et la difficulté de penser de manière complexe, bref de comprendre le complexe dans le contexte de la recherche. Comprendre que cette difficulté est directement liée à notre modèle de formation qui sépare fragmente la réalité à comprendre. Dans ce sens, Morin (1997, p. 15) a décrit:

Alors pourquoi sommes-nous désarmés à la complexité?» Pourquoi notre éducation nous enseigne-t-elle pour séparer et isoler les choses. Nous séparons les objets de leur Contexte, nous séparons la réalité dans des disciplines compatibles les unes des autres. Mais, comme la réalité est en train de liens et d'interactions, nos connaissances ne peuvent pas percevoir le complexe - le tissu qui se joint au tout., Tout le système éducatif nous a appris à connaître les choses déterministes qui obéissent à une logique mécanique; les choses que nous pouvons parler très clairement et qui soulignent, prédiction et prédiction.

De cette manière, la simplification des connaissances a permis à tout le processus de formation du nom de la formalisation et de la quantification. La réforme de la pensée est d'être un point de départ et d'une arrivée de manière pertinente et complexe. Dans ce point de vue, le monde postmoderne est métallique idéalement et politiquement comme un monde sans stabilité, dans lequel les connaissances changent constamment, et ce que les formes émergentes de la réalité marquent leur caractère complexe. Ce fait déclenche la nécessité d'instaurer de nouvelles façons de saisir la réalité, exigeant la création d'une nouvelle lecture ou de ré-démplacement des concepts implicites dans la construction scientifique de ce réel.

L'interdisciplinarité dans la formation des professionnels de l'éducation assume la mise en œuvre d'un travail intégré entre les disciplines, par conséquent, d'experts des différents domaines de la connaissance et entre les enseignements et les enseignants. Cela permet l'unification du travail d'enseignement et est une forme de contraste à un modèle de formation des enseignants en fonction de la fragmentation du phénomène et des connaissances éducatives.

L'idée d'une formation interdisciplinaire exprimée par la résolution du CNE / CP n° 01/2006 a été souhaitée depuis les années 1970 et est présentée dans les reformulations des projets curriculaires actuels pour les cours de formation des études professionnelles (FAZENDA, 1996). Dans l'éducation de base, l'interdisciplinarité apparaît également en fonction de l'auteur dans les déterminations juridiques de l'éducation dans les années 1970, promouvoir des débats entre les éducateurs sur la pratique éducative basée sur le dépassement de la fragmentation des connaissances, d'un travail intégré dont:

Les matières fixes, directement et de par leurs contenus obligatoires, devraient être combinées les unes aux autres et à celles présentées, afin d'assurer l'unité du programme dans toutes les phases de son développement. (Art. 2 résolution 8/71-CFE). Ainsi, bien que le programme soit initialement compartimenté, on note, dans les matières, le souci de l'intégration entre les contenus, les connaissances, les expériences et les compétences des matières fixées, systématisées par l'élève, sous la direction de l'enseignant. (Avis 4833/75-CFE apud FAZENDA, 1996, p. 64).

L'interdisciplinarité avant de présenter une forme de produits des connaissances dénonce son état de fragmentation de la réalité humaine. Pour Japiassi (1976, p.15), «La science des cribles de notre période ne se reflète pas dans une réflexion sur une conscience sentie, incapable de former une image du monde actuel du monde.» L'auteur se plaint une épistémologie dont le but serait de penser au sujet des moyens humains de connaissance remplaçant l'humain et son lien avec le monde dans lequel il vit au centre des discussions et à l'horizon de ses découvertes. (JAPIASSU, 1976).

En analysant, confronter et contextualiser les connaissances, les enseignants nécessitent une méthodologie interdisciplinaire qui favorise la recombinaison des parties avec l'ensemble, ainsi que leur contraire, au cours de la perspective implique la réflexion de la propre condition de l'enseignant.

L'interdisciplinarité se pose, comme une demande de la disciplinarité elle-même peut être de comprendre la réalité humaine des faits, signification et motivations. Partagent cette idée Pombo (2004), suggérant que le mot interdisciplinaire nous amène à penser au passage d'un modèle analytique de science, dont le tonique est l'analyse des parties à l'ensemble de la science, pour un modèle de science qui se comporte multiples, intermédiaires et irrégulières.

Nous sommes des transformations très épidémiologiques. C'est comme si le monde lui-même résiste à leur déchiquetage disciplinaire. La science commence à comparaître comme un processus qui demande un crois-pointe. (POMBO, 2004, p.19). En résumé, nous pourrions dire que la méthodologie interdisciplinaire postule une reformulation généralisée des structures d'enseignement des disciplines en ce qu'elle met en cause non seulement la pédagogie de chaque discipline, mais aussi le rôle de l'enseignement. (JAPIASSU, 1976, p. 34).

Le défi consisterait à se déplacer par un moyen de penser, de concevoir, de pratiquer la science, sur la base de la verticalisation, dans la capacité de retourner aux parties à comprendre tout, et accepter, une forme qui conçoit des globules non hiérarchiques, multiples et irréguliers, doit chercher le sens du fragment, dans le contexte du réseau, interdisciplinarité n'a pas ressemblé à une unité idéale, plus est toujours un développement de la portée locale. (POMBO, 2004, p. 24).

Morin (2005) Alertes sur la simplification des connaissances fragmentées, pour lui, la pensée simplifiante ne sépare pas la connaissance des champs, mais aussi isoler sans réinstallation, interaction et interférence. Le complexe, la pensée proposée par Moranhorates, l'aspiration est d'être un fragmenté, non-enceinte, non réducteur, reconnaissant, reconnaissant l'inachevé et l'incomplet de toute connaissance (MORIN, 2005, p. 7).

L'interdisciplinary cherche à l'horizon épistémologique l'unité de connaissance. Cette unité est également constituée comme Pigeon (2004), dans une synthèse relative à l'objet commun. Cette synthèse à la recherche de l'unité de connaissances, avec des moyens et des langues communes à laquelle l'interdisciplinarité est proposée, prescrire des intégration conceptuelle et méthodologique, ce qui implique un changement qualitatif relatif aux niveaux multilispilin et multidisciplinaires, en étant dans un espace qui devrait être préoccupé par le déni et le surmonter des limites disciplinaires (JAPIASSU, 1997, p. 75).

La pratique interdisciplinaire dans l'école transite entre limites et possibilités situées dans le domaine de la pensée, la structuration des disciplines, le changement d'attitude envers la connaissance et le contexte dans lequel il se produit. La compréhension préconisée par Jean-Claude Kaufmann (apud SILVA, 2006), a ses bases conceptuelles et épistémologiques ancré dans la Société de compréhension (WEBER, 2001) et dans l'anthropologie d'interprétation (GEERTZ, 2001).

En fonction de la société de compréhension de Weber, l'interview complet a partagé l'idée que l'action sociale est dotée du sens dans lequel suggérément par les sujets se réfère au comportement des autres et s'ils sont lui-même guidés dans son développement (WEBER, 2001, p. 400).

En considérant la sociologie comme une science interprétative de l'action sociale, Weber apporte l'idée d'une action sociale dotée de sens et de comportement des individus en fonction de leurs croyances et de convictions. Pour l'auteur, l'action avec un sens peut être expliquée de manière exhaustive car dans l'action des sujets, il y a une rationalité subjectivement réfléchie qui dirige et est guidée par le comportement de l'autre. Dans ce sens, la direction générale de Weber, signifie la saisie interprétative du sens ou du sens de la signification et de soutien à la théorie des types idéaux.

Une représentation de la réalité collectée et analysant dans la réalité historique et culturelle et des données, des relations et des événements suffisants, sur un problème particulier ou un phénomène économique, politique, historique et artistique. (AMADO, 2006, p. 85).

Weber (2001) décrit que l'approximation entière des personnes est socialement, seulement une relation avec l'action des autres, une action avec une fin ou un moyen imaginée par les agents de l'action est social. De cette manière, le sens de l'action important estime que la société de compréhension de Weber est liée au sens subjectif de celui qui agit en ce qui concerne le comportement des autres, est codéCinterme co déterminé dans son discours dans cette référence signifiant et, peut donc s'expliquer par la compréhension de ce sens mental (subjectif) (WEBER, 2001, p. 315).

Dans cette perspective Silva (2002), décrit que l'interview complète est une méthodologie qui organise par le mot perçue comme un acte concret du sujet, en tant que guide de réalité sociale, comme moyen d'expression de la culture. Prendre le mot comme un acte concret du sujet, avec expression de la culture et compte tenu de l'école, c'est un cru cultivé de la culture, on pense que les parcours expriment une façon particulière d'être et d'expérimenter les expériences interdisciplinaires dans l'école tous les jours.

Au plus tôt, cherché à Bakhtin / Volochinov (1995, p. 37) l'examen dont le mot est le privilège de matériel de communication dans la vie Chaque jour, d'une manière, la pratique interdisciplinaire est conçue comme une action donnée par le sens, le transporteur de valeurs et les croyances basées sur le dialogue entre les connaissances de la réaction de l'interaction. Le travail axé sur la recherche du relief, compris, expérimenté, produit et produit par les acteurs eux-mêmes.

Le travail s'est concentré sur la recherche de la réalité interprétée, comprise, expérimentée et produite par les acteurs eux-mêmes. Pour avoir accès à l'univers des sens des éducateurs sur la pratique interdisciplinaire et d'être dialogue avec eux, les principes méthodologiques théoriques de l'interview complète (Kaufmann, 1997, Silva, 2006) et la technologie technologique de la base (BIEN-AL-MEE, 2009), ainsi constamment un plan méthodologique qui privilégie l'action sociale comme doté de sens, qui provient des processus et la construction de sens qui est de la relation avec l'autre, le sens est pris comme une relation sociale et construit dans les réseaux d'interdépendance fonctionnelle, de discours et de représ des structures locales et de la construction de la recherche dans le chercheur de la connaissance, le domaine et la théorie.

De cette façon, il a développé des procédures de production et une analyse de sences qui articulait dans les relations et les interlocations qui ont été établies avec les enquêtes, dans les espaces de façon à construire des interprétations et une synthèse sur la pratique pédagogique interdisciplinaire et ses possibilités et limitations dans le contexte de l'éducation.

2 MATERIAUX ET METHODES

Le champ empirique est un domaine de la problématisation et de la vérification, selon Kaufmann (Apud 1996 SILVA, 2002, p. 3). La théorie est établie dans le mouvement de reconstruction et (pour) de la signification et de manière à comprendre la recherche comme point de départ du problème a conduit à la formulation d'hypothèses plus créatives, car elle est enracinée dans les faits.

Nous avons de cette façon un moyen inverse, construisant l'objet d'étude, en fonction de l'interprétation de la part des sujets, de cette manière en plaçant des preuves, les threads et les régularités de l'activité sociale (SILVA, 2002, p. 4).

Penser le domaine empirique en tant que domaine de la constante de la constante est nécessaire pour penser à la recherche sociale, comme il déplace les sujets les phénomènes sociaux. Les objets d'études sont des objets sociaux qui mesurent des relations. Penser la conduction de la relation devient impératif pour comprendre que le type d'approche établi avec les interlocuteurs influence la production de données.

Dans le cas des procédures techniques, ce travail a adopté une analyse de contenu et la certification d'analyse, afin de répondre aux étapes de la recherche que nous avons effectuée.

En tant qu'instruments pour la collecte de données, nous utilisons des entrevues (dossiers des faits et écrit) le l'article documentaire, Les entrevues ont été menées auprès d'une trentaine d'enseignants et ont été ouvertes, au cours desquelles l'intimé a rédigé ses opinions, ses difficultés et ses concepts au sujet du processus d'enseignement et d'apprentissage.

La population cible sont les enseignants de l'Institut fédéral de l'éducation, de la science et de la technologie de Rondônia, et l'échantillon était composé de trente Les enseignants du campus qui composent l'IFRO en 2018, selon le Tableau 1.

Tableau 1 – Échantillon d'enseignants qui ont répondu au questionnaire - IFRO/2018

Campus	Échantillon	Campus	Échantillon
Ariquemes	4 enseignants	Ji-Paraná	4 enseignants
Cacoal	4 enseignants	Porto-Velho – Calama	3 enseignants
Colorado do Oeste	4 enseignants	Porto-Velho – Z. Norte	3 enseignants
Guajará-Mirim	2 enseignants	Vilhena	4 enseignants
Jaru	2 enseignants	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX

Source: Elaboré par les auteurs

En ce qui concerne la procédure d'analyse pour l'interprétation des données, la technique d'analyse de contenu, telle que définie comme analyses de communication, pour obtenir des procédures, systématiques et objectifs de la description des messages et des indicateurs, permettant l'inférence de la connaissance des conditions des variables de ces messages (BARDIN, 1977).

3 RESULTATS ET DISCUSSION

L'analyse de l'information a permis une lecture interprétative des discours décrits par les enseignants sur la pratique interdisciplinaire, en fonction des inférences interprétatives obtenues par la relation entre les données et leurs conditions. (Amado, 2009). Parce que l'analyse de contenu est un processus qui vise à démêler le sens du discours, en fragmentant son contenu en thèmes, afin de permettre la découverte d'autres sens : « sens interprétatifs, sens cachés » qui ne se révèlent pas dans l'extériorité du discours . (PAIS, 1993 APUD AMADO, 2000, p. 56).

Dans ce point de vue, un cadre avec les approches de la recherche spécifique (CE), et la synthèse de l'analyse a été conçue pour comprendre l'interdisciplinarité avec un look plus réfléchissant, selon le tableau 2.

Tableau 2 – Approches systématiques, catégories, síntese de analyse

Approches systématiques	Catégories	Síntese de analyse
Enseignants et interdisciplinarité	Notions d'éducation, de curriculum, d'interdisciplinarité et de pratique pédagogique.	Cela nous a permis de reconnaître la façon dont les enseignants conceptualisent les pratiques interdisciplinaires en s'articulant avec les concepts d'éducation et de curriculum.
Approches systématiques	Catégories	Síntese de analyse
Pratiques interdisciplinaires	Attitudes, difficultés et possibilités.	Cela a permis de comprendre la pratique interdisciplinaire et les interlocutions avec les attitudes, les difficultés dans le processus.

Source: Élaboré par les auteurs

En ce sens, comme le décrivent les enseignants, traiter l'interdisciplinarité en éducation ne peut pas rester que dans la pratique empirique ou les présupposés didactiques conventionnels, mais il est impératif qu'une analyse détaillée des pourquoi de cette pratique et de la didactique soit contextualisée historiquement et culturellement.

Marcher dans ce raisonnement pour parler d'école, de programme, d'interdisciplinarité pédagogique ou didactique ou de pratique nécessite une immersion profonde dans les concepts d'école, de programme. Cependant, l'historicité de ces concepts nécessite également des recherches approfondies sur les potentiels et les talents des connaissances requises ou à exiger de ceux qui pratiquent ou recherchent l'humanité (FAZENDA, 2003).

En ce qui concerne les catégories spécifiques présentées dans le tableau 2, l'interdisciplinarité scolaire en tant que savoir scolaire repose sur une structure différente de celle appartenant à la connaissance constitutive des sciences, car les compétences et les techniques visent à favoriser avant tout le processus d'apprentissage dans le respect des connaissances des élèves. les étudiants et leur intégration.

Comme la recherche interdisciplinaire n'est possible que lorsque plusieurs disciplines se rencontrent dans le même objet, il est toutefois nécessaire de créer une situation problématique au sens de Freire (1981), où l'idée de projet naît de la conscience commune, les chercheurs croient en sa complexité et en leur volonté de redéfinir le projet à chaque question ou réponse trouvée.

Dans ce cas, converger non sur le sens d'une réponse finale, mais sur la recherche du sens de la question posée initialement, encadré par le doute plus général: quel est le sens humain de l'éducation interdisciplinaire?

L'interdisciplinarité en formation professionnelle nécessite des compétences liées aux formes d'intervention demandées et aux conditions contribuant à sa meilleure pratique. Dans ce cas, le déve-

loppement des compétences nécessaires nécessite la combinaison de différentes connaissances disciplinaires, qu'elles soient pratiques ou didactiques. Il est compris par connaissances disciplinaires: connaissances d'expérience, connaissances techniques et connaissances théoriques interagissant de manière dynamique sans aucune linéarité ni hiérarchie qui assujettisse les professionnels participants.

La formation interdisciplinaire des enseignants doit vraiment être envisagée d'un point de vue interdisciplinaire, comme nous l'avons discuté avec Yves Lenoir, lorsque la science de l'éducation fondée sur un ensemble de principes, de concepts, de méthodes et de finalités converge vers un méta-plan scientifique.

C'est ce que nous pourrions appeler une interaction de synthèse dynamique et engageante, ré-affirmant la nécessité d'une structure dialectique, non linéaire et non hiérarchique, dans laquelle l'acte professionnel consistant à construire un savoir différent construit par les enseignants ne se réduit pas à un savoir disciplinaire.

Et dans cette perspective, les possibilités offertes par la pratique interdisciplinaire revêtent une importance capitale pour élargir la vision du monde de l'enseignant et de l'élève; dans son potentiel de formation continue en encourageant la recherche de nouvelles connaissances, un nouvel apprentissage pour les étudiants et les enseignants afin de travailler avec des difficultés de manière plus compétente et critique.

Du point de vue de l'interdisciplinarité, le tableau 3 présente des blocs et des objectifs avec des questions directrices que les enseignants pourraient exprimer dans la construction d'une praxis éducative qui envisage le sens des processus d'enseignement et d'apprentissage construits collectivement.

Tableau 3 – Blocs de catégorisation, objectifs et questions directrices appliqués aux enseignants

Bloc	Objectif de bloc	Questions directrices
<p>Concepts</p> <p>Education, curriculum, interdisciplinarité et pratique pédagogique. Obtenir des données sur les concepts d'éducation, de curriculum, d'interdisciplinarité et de pratique pédagogique. Quel est le concept d'éducation, de curriculum, d'interdisciplinarité et de pratique pédagogique pour vous?</p>	<p>Obtenir des données sur les concepts d'éducation, de curriculum, d'interdisciplinarité et de pratique pédagogique.</p>	<p>Quel est le concept d'éducation, de curriculum, d'interdisciplinarité et de pratique pédagogique pour vous?</p>

Bloc	Objectif de bloc	Questions directrices
<p>Les relations</p> <p>Les relations entre enseignement et apprentissage et l'articulation impliquant l'interdisciplinarité.</p>	<p>Obtenir des données sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et l'articulation avec interdisciplinarité.</p>	<p>Comment comprenez-vous les relations d'enseignement et d'apprentissage articulées avec l'interdisciplinarité?</p>
<p>Valeurs</p> <p>Attitudes, limites et possibilités qui imprègnent la pratique pédagogique interdisciplinaire.</p>	<p>Obtenir des données sur l'importance des attitudes, des limites et des possibilités qui imprègnent la pratique pédagogique interdisciplinaire.</p>	<p>Quelle est l'importance de l'interdisciplinarité dans ces aspects?</p>

Source: Élaboré par les auteurs

Parce que l'interdisciplinarité constitue un complément majeur aux connaissances scolaires, ce qui traduit une nouvelle dynamique dans la méthodologie appliquée. Ainsi, Silva souligne que:

Ce n'est plus à l'élève de réaliser l'unité du savoir uniquement par ses propres efforts: l'école, par l'intermédiaire de ses enseignants, doit offrir aux élèves un savoir interdisciplinaire, avec la contribution des différentes disciplines à une recherche globalisante. (SILVA, 1999, p. 68).

En ce sens, l'apprentissage scolaire dépend d'une interaction complexe entre les étudiants, les enseignants, le contenu et le contexte éducatif lui-même. L'enseignant doit stimuler les étudiants et relever les défis auxquels ils peuvent faire face, ce qui les conduira au succès de leurs recherches. Dans la proposition interdisciplinaire, l'enseignant doit être sensible dans sa pratique, en utilisant une didactique qui le rapproche des étudiants et leur permette de modifier, d'enrichir et de construire de nouvelles méthodes d'interprétation des connaissances, car l'étudiant sera toujours l'agent d'apprentissage.

Comprendre l'interdisciplinarité comme une proposition qui vise à surmonter le traitement des connaissances scolaires dans lequel les connaissances multiples s'interconnectent et se rapportent à la réalité dans laquelle l'élève est inséré, il est entendu que plus le dialogue sera mieux la compréhension de l'école, et comme un meilleur résultat sera l'amélioration de l'apprentissage.

4 CONCLUSION

Il est à noter que le discours des enseignants exprime le désir de s'approprier les concepts d'interdisciplinarité, de le conduire dans la relation avec les sujets et d'adapter la pratique de l'enseignement à l'efficacité de l'apprentissage. La signification des domaines de connaissance pour l'élève résulte des liens qu'il établit entre eux et leur vie quotidienne.

En ce sens, l'interdisciplinarité a beaucoup à apporter au processus de renforcement des connaissances des élèves sous la direction des enseignants lors du processus d'enseignement / d'apprentissage.

Il convient de noter que l'instrument devant guider toutes les actions éducatives de l'école, le projet politique pédagogique, et que chaque enseignant organise ses actions de manière à créer un décalage entre l'enseignement et l'apprentissage.

Actuellement, le modèle de programme souhaité est interdisciplinaire, ce qui nécessite une vision audacieuse de l'école de création qui présente une autre conception de la division des connaissances, où le contenu doit être garanti en harmonie et avoir un sens pour les étudiants.

Par conséquent, la recherche a révélé que les actions pédagogiques développées avec les enseignants du campus de l'Institut fédéral d'éducation de Rondônia contemplaient les objectifs clairement proposés et les pratiques d'enseignement interdisciplinaires et l'apparence de la sociologie compréhension.

RÉFÉRENCES

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem (1929)**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** – São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PESSOA, Valda Inês Fontenele (Org.). **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: CRV, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25.ed. São Paulo: 2002. p. 44.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. *In*: GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

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

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**. Maceió: Vozes, 2013.

MORIN, Edgard. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, G. *et al.* **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 15-24.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade. Ambições e limites**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

SILVA, Jair Militão. Docentes na educação básica: novas demandas, novas competências. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica de Maria. **Revista sobre a antropologia**, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEBER, M. **Textos coligidos**. São Paulo: Ática, 2001.

Recebido em: 3 de Janeiro de 2019

Avaliado em: 20 de Outubro de 2019

Aceito em: 20 de Outubro de 2019



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutorant en santé et environnement de l'Université Tiradentes et Professeur à l'Institut fédéral de l'éducation, des sciences et de la technologie de Rondônia.
E-mail: haddad-rog@hotmail.com

2 Master en géographie de l'Université fédérale de Rondônia et professeur à l'Institut fédéral de l'éducation, des sciences et des technologies de Rondônia.
E-mail: agna.coelho@ifro.edu.br

3 Doctorat en sciences et mathématiques à REAMEC (Réseau Amazon pour l'enseignement des sciences et des mathématiques) à l'UFMT - Université fédérale de Mato Grosso et professeur à l'Institut fédéral de l'éducation, des sciences et de la technologie de Rondônia.
E-mail: enio.gomes@ifro.edu.br

4 Maîtrise en histoire et études culturelles de l'Université fédérale de Rondônia et professeure du gouvernement de l'État de Rondônia. E-mail: <irene.haddad@hotmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

