

O TRABALHO DOCENTE FACE ÀS ZONAS DE SOMBRA DO DISCURSO GOVERNAMENTAL NO QUÉBEC:

ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS DE ENSINO PRESCRITAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO PRIMÁRIO

Teachers' work in view of the gray areas of government orientations and prescriptions: A critical analysis of prescribed practices in the humanities and social sciences at the primary level in Quebec

Le travail enseignant face aux zones d'ombre des orientations et prescriptions gouvernementales: analyse critique des pratiques prescrites en sciences humaines et sociales au primaire au Québec

El trabajo docente frente a las ambigüedades del discurso gubernamental en Québec: Análisis crítico de las prácticas de enseñanza prescrites en ciencias sociales y humanas en la enseñanza primaria.

Araújo-Oliveira, Anderson
Université du Québec à Montréal – Canadá.

Lenoir, Yves
Université de Sherbrooke - Canadá.

Lebrun, Johanne
Université de Sherbrooke - Canadá.

ABSTRACT: This article offers up a critical analysis of the government documentation pertaining to humanities and social sciences instruction in primary school (prescribed teaching work or teaching practice). The analysis underscores many important breaks with respect to the orientations in effect during the 1980s and 1990s, but also and most importantly, it highlights the discrepancies and ambiguities underlying government orientations and prescriptions that are liable to produce a variety of readings and interpretations of the parameters structuring educational action in this discipline. Specifically, these parameters have to do with the educational aims to favour, the status and place of disciplinary knowledge, and the role of the teaching-learning approach specific to the humanities and social sciences.

KEYWORDS: Teaching work. Teaching practice. Prescribed practice. Humanities and social sciences. Ministry documentation.

RÉSUMÉ: L'article propose une analyse critique de la documentation gouvernementale relative à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire (le travail enseignant prescrit ou la pratique d'enseignement prescrite). Cette analyse met en relief les nombreuses et importantes ruptures par rapport aux orientations en vigueur pendant les années 1980 et 1990, mais aussi, et surtout les incohérences et ambiguïtés sous-jacentes aux orientations et prescriptions gouvernementales susceptibles de laisser place à des lectures et interprétations variées sur le plan des paramètres devant structurer l'intervention éducative au sein de cette discipline, notamment en ce qui a trait aux finalités éducatives à privilégier, au statut et à la place des savoirs scolaires disciplinaires et au rôle de la démarche d'enseignement-apprentissage spécifique aux sciences humaines et sociales.

MOTS-CLÉS: Travail enseignant. Pratique d'enseignement. Pratique prescrite. Sciences humaines et sociales. Documentation ministérielle.

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis crítico de los documentos del gobierno de Québec sobre la enseñanza de ciencias sociales y humanas en la educación básica primaria. Este análisis coloca en evidencia algunas de las más significativas rupturas entre las directrices actuales y las que fueron vigentes entre los años 1980 y 1990. Enfatiza, de manera especial, en las inconsistencias y ambigüedades subyacentes a las directrices curriculares y los reglamentos gubernamentales que son susceptibles de generar diferentes lecturas e interpretaciones en términos de parámetros. En ese sentido, es importante estructurar la intervención educativa, especialmente en lo que respecta a los propósitos educativos a ser privilegiados, el status y el lugar de los saberes escolares disciplinares y el papel del dispositivo de enseñanza-aprendizaje específico de las ciencias humanas y sociales.p

PALABRAS CHAVE: Trabajo docente. Práctica docente. Prácticas prescritas. Ciencias sociales y humanas. Discurso gubernamental.

RESUMO: O artigo apresenta uma análise crítica da documentação governamental quebequense relativa ao ensino das ciências humanas e sociais no primário (o trabalho docente prescrito ou a prática de ensino prescrita). Esta análise coloca em evidência algumas das mais significativas rupturas entre as orientações atuais e aquelas em vigor durante os anos 1980 e 1990, mas também e sobretudo, as incoerências e ambigüedades subjacentes às diretrizes curriculares e aos regulamentos governamentais suscetíveis de gerar diferentes leituras e interpretações em termos de parâmetros devendo estruturar a intervenção educativa nesta disciplina, especialmente no que tange às finalidades educativas a serem privilegiadas, ao status e ao lugar dos saberes escolares disciplinares e ao papel do dispositivo de ensino-aprendizagem específico às ciências humanas e sociais.

PALAVRAS-CHAVES: Trabalho docente. Prática de ensino. Prática prescrita. Ciências humanas e sociais. Discurso governamental.

Na virada do século XXI, a província canadense de Québec se comprometeu numa importante reforma do seu sistema educativo (Gouvernement du Québec, 1996, 1997a, 1997b). Neste contexto, o ensino das ciências humanas e sociais no primário foi reestruturado tanto nos fundamentos subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem como em suas finalidades, seus conteúdos e na organização destes últimos (Gouvernement du Québec, 2001). Centrada numa abordagem por competências segundo a qual as aprendizagens realizadas em contexto disciplinar devem contribuir com o desenvolvimento de um saber-agir mobilizável em situações complexas e variadas, bem como numa nova concepção do processo de ensino-aprendizagem de

inspiração construtivista, esta disciplina escolar deve contribuir com a tripla finalidade educativa atribuída às escolas do Québec (educar, socializar e qualificar), permitindo ao aluno “construir sua consciência social para atuar como cidadão responsável e esclarecido” (*Ibid.*, p. 165).

Para tanto, o *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) preconiza um conjunto articulado de competências disciplinares que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade primária: Construir sua representação do espaço, do tempo e da sociedade no 1º ciclo do primário (alunos com idades entre 6 e 7 anos); Ler a organização de uma sociedade no seu território; Interpretar as mudanças ocorridas

em uma sociedade e em seu território e; Abrir-se à diversidade das sociedades e dos seus territórios no 2º (alunos com idades entre 8 e 9 anos) e no 3º ciclo do primário (alunos com idades entre 10 e 11 anos). O desenvolvimento dessas competências implica, por um lado, analisar numa perspectiva comparativa diversas realidades sociais aqui e alhures, de hoje e de ontem e, por outro lado, colocá-las em perspectiva de um ponto de vista cronológico. No entanto, essas competências não podem ser elaboradas independentemente do desenvolvimento e da aplicação de um dispositivo de ensino-aprendizagem rigoroso e sistemático que permita alicerçá-las sobre bases racionais e reflexivas

Inscrita numa orientação focada na função crítica e reflexiva desta disciplina escolar que privilegia práticas de questionamento, de objetivação e de distanciação no estudo dos fenômenos humanos e sociais, a intervenção educativa do professor deve implementar as condições mediadoras, organizacionais, didáticas e pedagógicas mais adequadas possíveis. O professor deve organizar sua ação com base nos conhecimentos prévios dos alunos e favorecer situações de conflito intelectual a partir das quais os alunos serão conduzidos a empreender um certo processo estruturado de aprendizagem. Sua tarefa não consiste mais em transmitir conhecimentos disciplinares considerados importantes, mas acima de tudo organizar e propor situações que permitam aos alunos construir, a partir da problematização de uma faceta da realidade social e humana, uma relação com o conhecimento, com o mundo em que vivem e consigo mesmos.

Numa perspectiva de compreensão do trabalho docente, como privilegamos no âmbito das nossas investigações, a análise

crítica do contexto sociopolítico e educacional (que classificamos de práticas prescritas) no qual as práticas de ensino efetivas serão concretizadas é muito importante. Vários estudos enfatizam a influência dessas práticas prescritas no pensamento dos professores e na maneira como eles organizam e implementam a sua intervenção educativa (Araújo-Oliveira, 2005; Araújo-Oliveira, Lebrun & Lenoir, 2009; Lenoir & Vanhule, 2006). A este respeito, Crahay (1989) considera que “o professor é tributário de influências sócio-institucionais massivas relacionadas tanto à instituição escolar que o emprega quanto à sociedade que gera esta última” (p. 67). Os trabalhos de Durand (1996) e Tardif & Lessard (1999) sobre o trabalho docente no meio escolar abundam na mesma direção. Para esses autores, os comportamentos de um professor são em grande parte o reflexo dos condicionalismos contextuais da situação na qual ele está inserido. Assim, as práticas de ensino, e em muitos casos as práticas de ensinamentos mais tradicionais, não podem ser simplesmente relacionadas com a falta de formação dos professores ou com seu quadro de referência pessoal, porque as expectativas da sociedade, os objetivos educacionais institucionais, as regras de funcionamento da instituição, a organização hierárquica das relações de trabalho e de poder entre os diferentes agentes, entre outros, representam fatores determinantes na implementação das práticas de ensino.

Com base nas reflexões provenientes de diferentes pesquisas sobre as práticas de ensino realizadas pelos autores deste texto durante os últimos quinze anos, o artigo apresenta uma análise crítica da documentação governamental quebequense relativa ao ensino das ciências humanas e sociais no primário (o trabalho docente

prescrito ou a prática de ensino prescrita). Para tanto, o contexto científico subjacente à análise do trabalho docente em nossas pesquisas será inicialmente apresentado. Ele será acompanhado de uma análise das orientações e prescrições governamentais destacando, por um lado, as principais rupturas ocorridas no ensino das ciências humanas e sociais com relação às orientações das décadas de 1980 e 1990, e discutindo, por outro lado, as zonas de sombra (incoerências, ambiguidades, discursos implícitos, etc.) que lhes são peculiares.

Nem sempre unívocas, essas orientações e prescrições são suscetíveis de dar azo a leituras e interpretações variadas quanto aos parâmetros que devem estruturar a intervenção educativa nesta disciplina, particularmente no que diz respeito às finalidades educativas a privilegiar, ao status e ao lugar dos saberes escolares disciplinares e ao papel do dispositivo de ensino-aprendizagem específico às ciências humanas e sociais. Muitos estudos já analisaram criticamente os fundamentos da reforma do sistema educativo no Québec desde a sua implementação (ex.: Gervais, 2002; Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra, 2004; Larose, Lenoir, Pearson & Morin, 2005; Lenoir, 2009; Lenoir & Larose, 2005; Lenoir, Larose & Lessard, 2005). Não se trata aqui de retomar as conclusões destas análises, mas simplesmente colocar em destaque algumas pontos de tensão ou zonas de sombra em torno da contribuição das ciências humanas e sociais às missões atribuídas à escola quebequense, do status e do lugar dos saberes escolares disciplinares no âmbito de uma

abordagem baseada no desenvolvimento de competências e da contribuição e do papel do dispositivo de ensino-aprendizagem a caráter científico na intervenção educativa, conforme identificados através das nossas investigações.

O trabalho docente no coração da pesquisa em educação: uma mirada plural sobre as práticas de ensino

Os trabalhos de pesquisa que desenvolvemos ao longo de quinze anos na Cátedra de pesquisa do Canadá sobre intervenção educativa (CRCIE), e mais recentemente no Centro de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem das ciências (CREAS), se interessam por diferentes facetas do trabalho docente, especialmente pelas práticas de ensino¹ implementadas numa disciplina escolar particular do ensino primário, as ciências humanas e sociais.

Se as práticas de ensino estão no coração das nossas preocupações científicas é, entre outras coisas, porque a pesquisa sobre a análise de práticas se bendizem atualmente de uma importância capital no complexo processo de implementação das reformas educacionais em curso e, por ricochete, na transformação das práticas cotidianas. De fato, a entrada do século XXI permitiu assistir em diversas partes do planeta à implantação de mudanças nos sistemas educativos implicando, entre várias medidas, a formalização de novas orientações curriculares e a busca de procedimentos e dispositivos pedagógico-didáticos correspondentes a elas. Destinadas a orientar

¹ Por prática de ensino, entendemos neste texto os atos individuais de um professor, situados e orientados pelos propósitos e regras de um grupo profissional assim como os significados que este profissional atribui a seus próprios atos (Altet, 2001, 2002). Isto

implica, de acordo com Bru (2001), não reduzir a prática de ensino às ações do professor em sala de aula (fase interativa), mas também expandi-la às atividades de planejamento (fase pré-ativa) e de reflexão que estas ações requerem (fase pós-ativa).

a atuação dos professores nos diferentes níveis de ensino, essas orientações curriculares levaram, em consequência, a uma reestruturação da formação docente.

Se parece evidente que o sucesso dessas mudanças passa por uma melhor formação dos professores, compreendemos também que os processos formativos precisam se beneficiar dos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica em educação, tendo em vista ajudar os professores e futuros professores a melhor entender e atuar nas situações concretas vividas em sala de aula. Em consonância com as novas exigências em matéria de profissionalização do corpo docente e de desenvolvimento de competências profissionais, tais processos formativos, enriquecidos com as contribuições da pesquisa, podem se traduzir em importantes aportes à transformação das relações dos professores e futuros professores com os saberes disciplinares, os saberes docentes e as mediações pedagógico-didáticas em função do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante lembrar que as investigações sobre as práticas de ensino se basearam por muito tempo em duas linhas de pesquisa principais: por um lado as aplicações provenientes da pedagogia experimental que *“define suas áreas de investigação a partir dos problemas concretos vividos pelos responsáveis e pelos usuários da escola”* (Bayer, 1986, p. 484) e por outro lado as recuperações psicológicas desenvolvidas após o advento da psicologia em educação e representando, segundo este autor, uma intrusão considerável na medida em que *“as situações educativas são utilizadas unicamente para experimentar e verificar teorias [...] muitas vezes estranhas ao ensino”* (Bayer, 1986, p. 484). É

reconhecendo os limites inerentes a essas duas linhas tradicionais de pesquisa que Bayer (1986) propõe uma terceira via que postula a existência de lógicas próprias às práticas de ensino *“cuja especificação constituiria a essência da análise do processo de ensino”* (Bayer, 1986, p. 485).

É sem dúvidas esta terceira linha de investigação que é privilegiada no âmbito dos nossos trabalhos científicos. Ela constitui, de acordo com Lenoir (2007), uma via promissora visando a descrever, compreender e explicar o trabalho dos professores nas relações que eles tecem com os processos de aprendizagem dos alunos, bem como conceber ações de formação com base em um conhecimento real do que pensam e fazem os professores em suas classes. Consequentemente, nossas pesquisas sobre o ensino das ciências humanas e sociais no primário têm como objetivo principal caracterizar as práticas de ensino implementadas nesta disciplina pelos professores em exercício e pelos futuros professores em contexto de formação prática (estágios supervisionados).

Uma tal caracterização pressupõe antes de mais nada, do ponto de vista operacional, estudar o trabalho docente a partir de três ângulos de análise:

1. As práticas de ensino inscritas na lógica do sistema: análise dos contextos e dos fundamentos (sociais, políticos, econômicos, legais, etc.) que alicerçam a realização das práticas (discurso sobre a prática ou prática prescrita);
2. As práticas de ensino inscritas na lógica do ator/sujeito: análise das representações e concepções que têm os próprios professores sobre diferentes dimensões da prática (discurso da prática ou prática declarada);
3. As práticas de ensino inscritas na lógica da ação: análise das práticas concretas implementadas por um ou vários professores em contextos complexos e

variados (prática real ou prática efetiva).

Além disso, a fim de se dotar de bases conceituais consistentes permitindo caracterizar as práticas de ensino, o quadro de referência desenvolvido em nossas pesquisas se apoia, em primeiro lugar, numa concepção das ciências humanas e sociais ao mesmo tempo construtivista e dialética segundo a qual estas disciplinas têm como finalidade primeira a construção intelectual e contínua da realidade humana e social (Freund, 1973; Goldmann, 1967; Kosik, 1970). Esta construção exige um procedimento de aprendizagem pouco natural por parte do aluno e uma mediação externa essencial do ponto de vista pedagógico e didático por parte do professor.

A natureza construída do conhecimento e a necessidade de uma mediação do professor levou em um segundo momento a recorrer ao conceito de intervenção educativa definida como uma mediação pedagógico-didática do professor tendo em vista desenvolver as condições mais adequadas possíveis que permitam ao aluno se engajar num dispositivo de ensino-aprendizagem estruturado e rigoroso e, deste modo, construir intelectualmente uma faceta da realidade humana e social circunscrita como objeto de conhecimento (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002). Para Lenoir *et al.* (2002), a intervenção educativa é uma mediação pedagógico-didática no sentido em que lança mão tanto das dimensões didáticas de estruturação e de gestão dos saberes escolares disciplinares quanto das dimensões psicopedagógicas de assistência na construção do conhecimento por meio da relação funcional e organizacional das aprendizagens. Como destaca Altet (2006), o termo pedagógico-didático refere-se tanto à função didática

essencial de estruturação dos conteúdos que serão estudados quanto à função pedagógica centrada no suporte à construção do conhecimento através da relação professor-aluno, não podendo portanto excluir o conjunto das ações relacionadas com a gestão do tempo, do espaço e dos comportamentos dos alunos em sala de aula. Em outras palavras, a mediação pedagógico-didática corresponde à forma como um indivíduo mais experiente organiza o ambiente de um outro indivíduo para torná-lo inteligível, de modo que este indivíduo possa adaptar-se a este ambiente, pensar e construir conhecimentos.

Deste marco conceitual decorre a necessidade de considerar as práticas de ensino em ciências humanas e sociais no primário a partir de três eixos de análise complementares e indissociáveis. O primeiro destes eixos faz referência às finalidades socioeducativas que presidem ao ensino das ciências humanas e sociais (Por que ensinar ciências humanas e sociais no primário?). O segundo, por sua vez, remete aos objetos de ensino incorporados pelo professor nas situações propostas aos alunos e que se transformam em objetos de aprendizagem para estes últimos (O que ensinar e avaliar em ciências humanas e sociais no primário?). Finalmente, o terceiro eixo se interessa em conhecer os dispositivos didáticos postos em prática (Como ensinar as ciências humanas e sociais no primário?) bem como os suportes materiais aos quais recorrem os professores para apoiar sua intervenção educativa e, por consequência, as aprendizagens dos alunos (Com que ensinar as ciências humanas e sociais no primário?).

Metodologicamente, optamos geralmente por investigações qualitativas do tipo descritiva e exploratória. O trabalho docente, visto pelo prisma das práticas de

ensino, é assim estudado a partir de uma abordagem metodológica que qualificamos de uma dupla leitura da prática: uma primeira leitura a partir da análise dos dados recolhidos por meio de observações sistemáticas do que realmente fazem os professores em sala de aula (centrada na lógica da ação ou nas práticas reais), o que permite explorar a fase interativa da intervenção educativa) (Araújo-Oliveira, 2015; Lenoir, Jean & Morales-Gomez, 2015) e uma segunda leitura a partir da análise dos dados coletados por meio de entrevistas, antes e/ou depois das interações concretas realizadas em classe, focalizada principalmente na importância e nos significados que o professor atribui a certos aspectos da sua intervenção (centrada na lógica do ator/sujeito ou práticas declaradas), o que permite conhecer especialmente a fase pré-ativa e pós-ativa da intervenção educativa) (Esquivel, Froelich & Lenoir, 2015; Jean & Lenoir, 2015; Morales-Gómez & Lenoir, 2015). Esta dupla leitura da prática de ensino é sempre precedida de uma análise crítica e minuciosa dos contextos sociais, políticos, econômicos e jurídicos, que embasam e orientam a distintos níveis o trabalho do professor (as visões, diretrizes e prescrições governamentais traduzidas em políticas públicas, programas curriculares e vários documentos complementares, o chamado discurso sobre a prática), o que permite colocar em evidência e compreender as práticas prescritas e se centrar na lógica do sistema (Lenoir, 2015).

Para os fins deste artigo, consideraremos apenas esta análise preliminar do discurso sobre as práticas, pois a montante das questões relacionadas com as concepções e representações dos professores e com as situações de ensino-aprendizagem efetivamente implementadas (as práticas declaradas e efetivas) se edifica a

problemática da nebulosidade das orientações governamentais (as práticas prescritas). A secção a seguir apresenta e discute sinteticamente os principais resultados das análises das práticas de ensino prescritas realizadas nos nossos trabalhos de pesquisa. Ela destacará, além das rupturas significativas entre as novas orientações educativas e aquelas dos anos 1980 e 1990, as tensões e as zonas de sombra inerentes a estas práticas prescritas e às quais os atores do campo da educação estão confrontados quotidianamente. Os documentos oficiais que fizeram parte desta análise estão indicados com um asterisco “*” na lista de referências.

Práticas prescritas em ciências humanas e sociais: as zonas de sombra das orientações e prescrições governamentais

Após quinze anos da implementação de uma reforma importante do ensino de ciências humanas e sociais no primário no Québec, que foi acompanhada pela publicação de numerosos documentos visando a complementar e esclarecer as novas diretrizes, uma coisa é clara: do *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001) à la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009), passando pelo *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011) e pela *Évaluation du matériel didactique* (Gouvernement du Québec, 2004, 2007), os atores sociais do mundo da educação (pesquisadores, professores universitários, supervisores de estágio, autores de livros didáticos, docentes, coordenadores pedagógicos, futuros professores, etc.) estão confrontados à uma série de orientações e prescrições oficiais que nem sempre são unívocas, atravessadas por um discurso

implícito, por incoerências, ambiguidades e contradições: saberes cuja construção pelos alunos é considerada extremamente importante, mas que não serão avaliados; uma competência considerada fundamental no desenvolvimento dos alunos sendo que nenhum tempo de ensino é dedicado explicitamente na grade curricular para o seu desenvolvimento; competências focadas na capacidade do aluno a raciocinar e a argumentar enquanto a avaliação dessas mesmas competências se centra principalmente na descrição de conhecimentos fatuais são apenas alguns exemplos dessas incoerências que serão analisadas nas subsecções seguintes.

Uma tripla missão socioeducativa: Quais as contribuições das ciências humanas e sociais?

É possível identificar no PFEQ que a escola quebequense «tem como incumbência preparar os alunos para contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade que se pressupõe democrática e justa» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 2). Nesta perspectiva, se a sua responsabilidade primeira se refere ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, ela não constitui no entanto a única, pois a escola tem também como responsabilidade contribuir significativamente para a integração harmoniosa dos jovens na sociedade a que pertencem, permitindo-lhes, por um lado, adaptar-se por meio do desenvolvimento dos saberes e dos valores que fundamentam esta sociedade e, por outro lado, dando-lhes as ferramentas necessárias para que sejam capazes de contribuir de forma construtiva com a sua evolução (*idem*). Na verdade, o currículo do ensino primário implantado em

2001 convida os educadores «a se preocuparem com o desenvolvimento dos processos mentais necessários à assimilação dos conhecimentos, ao uso destes na vida real assim como ao seu reinvestimento nas aprendizagens escolares futuras» (*idem*, p. 3). Ele também os convida a «reafirmarem e reforçarem a função da escola relacionada à promoção das dimensões cognitivas, colocando-a numa perspectiva de formação do pensamento crítico» (*idem*).

A função de promoção das dimensões cognitivas é assim considerada como um elemento indispensável à formação escolar e à preparação de pessoas para uma sociedade cada vez mais complexa e as ciências humanas e sociais devem contribuir plenamente. Estas últimas desempenham um papel essencial na aquisição de chaves de leitura para compreender o mundo em que vivemos: a geografia e a história «desenvolvem a capacidade de pôr os fatos em perspectiva e de se distanciar dos mesmos» (*idem*, p. 165). Elas também permitem «a tomada de consciência sobre o valor e o impacto do compromisso individual e coletivo nas escolhas socialmente realizadas e no curso dos acontecimentos no seio de uma sociedade» (*idem*). Enquanto o currículo de ciências humanas e sociais dos anos 1980 estava marcado pelo selo de uma perspectiva identitária focada no desenvolvimento de um sentimento de pertença à nação (Gouvernement du Québec, 1981, 1983), no currículo atual, as ciências humanas e sociais, ao lado das outras disciplinas escolares previstas para o ensino primário, devem contribuir com o alcance da tripla missão socioeducativa da escola quebequense que é instruir, socializar e qualificar.

Em relação à missão de instrução, o ministério da educação indica que «todo

estabelecimento escolar tem como responsabilidade primeira a formação da mente de cada aluno» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3). Neste sentido, «a escola tem um papel insubstituível no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e à aquisição dos conhecimentos» (*idem*). De acordo com o discurso veiculado na documentação ministerial, uma tal missão vem «reafirmar a importância de investir no desenvolvimento cognitivo, bem como na aprendizagem dos saberes escolares disciplinares» (*idem*). Por sua vez, a socialização contribui para a «aprendizagem do viver juntos e ao desenvolvimento de um sentimento de pertença à coletividade» (*idem*). De fato, ela se refere à integração social dos indivíduos e a uma certa coesão no seio da sociedade por meio da apropriação do patrimônio cultural comum e dos valores que fundamentam uma dada sociedade. Por fim, a qualificação se refere à necessidade da escola de fornecer a todos os alunos as melhores condições possíveis para que eles empreendam e completem (com êxito) um percurso escolar assim como à necessidade de torná-los aptos a participar do desenvolvimento econômico da sociedade pela integração profissional no mercado de trabalho.

No entanto, apesar de se afirmar claramente no relatório final dos Estados Gerais de Educação (Gouvernement du Québec, 1996) que a escola representa por excelência um espaço de construção guiada das aprendizagens permitindo ao aluno, por meio do contato com as diferentes disciplinas

escolares, adquirir os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para compreender e transformar o mundo e para continuar aprendendo ao longo da vida, faz-se mister reconhecer que a reflexão sobre a tripla missão socioeducativa conferida às escolas no Québec é ainda parcial (das 350 páginas que compõem o PFEQ, somente meia página é consagrada à uma tal reflexão) e mal articulada às características específicas dos programas disciplinares.

Assim, embora nos seja possível fazer algumas inferências a partir de nossa própria estrutura conceitual fortemente alimentada nos trabalhos de Bourdieu (1967)² sobre as finalidades da escola, é necessário reconhecer que a forma como cada uma das disciplinas escolares previstas, na especificidade das finalidades socioeducativas, dos saberes a serem ensinados e dos dispositivos de ensino-aprendizagem que lhes são próprios, contribuirá para a concretização dessa tripla missão permanece ainda pouco explícita na documentação ministerial. Como as ciências humanas e sociais, por meio das finalidades que lhes são atribuídas, contribuiriam para a concretização desta tripla missão socioeducativa? Seria pelo desenvolvimento nos alunos de conceitos históricos e/ou geográficos e de habilidades intelectuais? Ou seria, antes de mais nada, pela aprendizagem de valores socialmente aceitáveis, tais como a solidariedade, a justiça, a cooperação, etc.? Centradas no desenvolvimento de saberes (fatos, conceitos e tramas conceituais), saberes-fazer (intelectuais e metodológicos) e

² Bourdieu (1967) opõe às funções de conservação cultural ou internas (legitimação cultural, transmissão da cultura do passado, perpetuação de si mesma), dois grupos de funções externas ou de adaptação. A primeira função diz respeito à integração dos indivíduos ao corpo social. Esta integração é feita, em primeiro lugar, por vias da transmissão de um sistema de valores dominantes (o mais homogêneo possível) que conduza a aumentar o sentimento de pertença à

sociedade (integração moral) e, em segundo lugar, pela transmissão de um sistema de categorias de pensamento, categorias de percepção do mundo, dando aos indivíduos as lentes através das quais eles perceberão e interpretarão o mundo ao seu redor (integração intelectual). A segunda função, por sua vez, refere-se à função de preparação para o trabalho, isto é, uma certa adaptação dos indivíduos às necessidades da economia.

saberes-ser (atitudes intelectuais e sociais), como poderiam estas disciplinas contribuir com o alcance da missão de qualificação, baseada em grande parte na integração profissional no mercado de trabalho?

É verdade que a orientação atual da didática das ciências humanas e sociais no primário conduz a privilegiar, em termos de finalidades educativas, um equilíbrio entre a instrução, a socialização e a qualificação destacando o caráter praxiológico desta disciplina no sentido em que se deve estudar as ciências humanas e sociais para compreender o mundo e, eventualmente, agir sobre ele e transformá-lo (Libresco, 2003). Não obstante, a primazia atribuída já há muito tempo por esta disciplina à transmissão de um corpo de conhecimentos sobre a sociedade de pertença dos alunos permitindo a aprendizagem do viver juntos e a formação indenitária (Laurin, 1998; Audigier, 1999a) leva a se questionar sobre as possibilidades concretas de professores e futuros professores realmente levarem em consideração este equilíbrio almejado e, assim, contribuir com o desenvolvimento das três missões da escola quebequense. Além disso, a adesão do novo programa curricular à uma abordagem baseada em competências fortemente associada às políticas neoliberais (Bronckart & Dolz, 2002) assim como a introdução gradativa do sistema de ensino quebequense em uma lógica vocacionalista e neoliberal que prevalece nos EUA – como é a tese de Lenoir (2009a) – também levanta a questão crucial se uma das missões (ex.: a qualificação) não seria priorizada em detrimento das duas outras, ou

ainda se essas missões não seriam reduzidas simplesmente a algumas das suas dimensões.

Uma visão do processo ensino-aprendizagem de inspiração construtivista, mas qual construtivismo?

Ao contrário dos currículos anteriores que foram baseados ora numa abordagem humanista ora numa abordagem por objetivos comportamentais de inspiração neobehaviorista, o programa atual, reconhecendo a contribuição do behaviorismo na aprendizagem, reivindica abertamente uma abordagem construtivista³ (Gouvernement du Québec, 2001). Segundo esta abordagem, que representa uma ruptura com os fundamentos empírico-realistas, o desenvolvimento cognitivo é um processo pelo qual o ser humano reconstrói a cultura do grupo social ao qual pertence (Coll, Martín, Mauti & Miras, 1993). Nesta perspectiva, o conhecimento é o resultado de um complexo processo de transformação, reorganização e construção posto em prática pelos alunos para assimilar e interpretar a realidade natural, humana e social.

Considerado na ótica do ensino de ciências humanas e sociais, esta abordagem defende que a aprendizagem não é jamais uma apropriação direta e imediata da realidade humana e social pelo aprendiz. Ela passa necessariamente por um sistema objetivo de regulação que é também objeto de um processo de construção resultante da ruptura que o sujeito (o aprendiz) estabelece com o objeto de aprendizagem, apropriando-se tal objeto sob a

³ “Certas aprendizagens escolares beneficiam de práticas de inspiração behaviorista centradas, nomeadamente, na memorização de conhecimentos por meio de exercícios repetitivos. Entretanto, muitos elementos do programa curricular, particularmente

aqueles relacionados ao desenvolvimento de competências e de conhecimentos complexos, recorrem a práticas baseadas numa concepção de aprendizagem de inspiração construtivista” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 5).

forma de representação mental (Lenoir, 1996). Esta acepção leva, por um lado, a considerar a apreensão da realidade humana e social como o resultado de uma produção puramente humana, socialmente e historicamente situada (Lenoir, 1993; Werneck, 2006) e, por outro lado, a excluir a ideia da existência de uma realidade independente, de um conhecimento histórico ou geográfico preexistente seja ele transmitido geneticamente ou ainda disposto no real à espera de um dia ser descoberto pelo sujeito. O conhecimento constitui, de fato, as ferramentas a partir das quais o aluno será capaz de organizar a sua experiência empírica no mundo, desenvolver o seu pensamento reflexivo, sua consciência crítica e, conseqüentemente, ser capaz de agir de forma reflexionada sobre o mundo que o cerca.

A perspectiva construtivista atribui ao aluno um papel ativo na concretização da sua visão do mundo, uma vez que é o responsável pela produção da realidade humana e social. Como enfatizado no PFEQ, nesta perspectiva “a aprendizagem é considerada como um processo do qual aluno é o primeiro artesão” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 5), e tal aprendizagem só é possível por meio de situações de ensino-aprendizagem que representem um verdadeiro desafio para o aluno, ou seja, “situações que conduzam o aluno a questionar seus conhecimentos e suas representações pessoais” (*ibid.*). Em outras palavras, é o aluno que constrói, modifica e enriquece os seus esquemas cognitivos.

Por que o acesso ao conhecimento é visto como uma produção por parte do aluno, como um processo de objetivação mediada por um dispositivo didático estruturado e rigoroso, o ensino de ciências humanas e sociais deve ultrapassar a função patrimonial que privilegia o desenvolvimento do sentimento de pertença no seio da qual ele foi moldado e expandido.

Estas disciplinas demandam muito mais que a memorização de datas, nomes de personagens importantes e fatos históricos. Sem obliterar o necessário desenvolvimento do sentimento identitário, elas necessitam, antes de mais nada, o desenvolvimento da capacidade de questionar, de raciocinar, de analisar, ou seja, o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva face aos fenômenos humanos e sociais advindos no tempo e no espaço. Conseqüentemente, o professor tem como função primordial, por meio da sua intervenção educativa, promover as condições de realização do melhor aprendizado possível (Coll *et al.*, 1993). O seu papel consiste a “favorecer a interação entre sujeito e objeto, a intervir no processo de aprendizagem, em termos de planejamento, orientação, suporte e avaliação da aprendizagem em curso, e não a substituir o sujeito numa perspectiva de revelação de um conhecimento-verdade” (Lenoir, 1989, p. 684).

Ora, é importante notar que a recorrida ao construtivismo como fundamento do processo de ensino-aprendizagem não garante que as orientações, do ponto de vista da sua operacionalização, tenham realmente evoluído. Por um lado, o reconhecimento das contribuições do behaviorismo (ver nota de rodapé nº 3 acima) pode deixar a enganosa impressão de que a apreensão da realidade social e humana pode ser concebida como uma mudança de comportamento, conseqüência de uma resposta do sujeito a estímulos externos do ambiente (E-R), ao invés da interação e da objetivação entre o indivíduo e o real. Por outro lado, vários autores como Coll (2003) e Werneck (2006) apontam a existência de uma grande polissemia em torno do termo *construtivismo*. Ele se refere às vezes a uma acepção psicológica, às vezes epistemológica ou didática. Na sua acepção psicológica, por exemplo, o termo embasa seu significado tanto

no construtivismo piagetiano fundamentado na psicologia genética, como no cognitivismo centrado no processamento de informações ou no construtivismo sociocultural inspirado da teoria histórico-sociocultural de Vygotsky. Como nenhuma fonte científica é citada permitindo compreender exatamente qual é a concepção do construtivismo subjacente ao atual currículo do primário, a interpretação pode variar fortemente entre formadores universitários, professores em exercício e futuros professores e, assim, representar um obstáculo à sua transposição em sala de aula.

Além disso, a perspectiva construtivista pode ser facilmente associada a procedimentos de ensino que colocam o aluno no centro das aprendizagens escolares, recorrendo às suas concepções e às interações sociais entre pares, o que levaria à negligenciar, entre outros, os saberes escolares disciplinares a serem ensinados (Lenoir & Larose, 2005). Tal visão pode, eventualmente, justificar práticas de ensino em ciências humanas e sociais espontaneístas embasadas no “laissez-faire” na medida em que elas tendem a superestimar a capacidade cognitiva dos sujeitos aprendizes. Elas também são suscetíveis de minimizar a dimensão didática da intervenção educativa considerando-a como secundária no sentido de que elas subestimam o papel do professor como mediador externo da relação cognitiva que o aluno estabelece com uma faceta da realidade tomada como objeto de aprendizagem, a fim de construir a realidade social e humana.

Uma nova configuração disciplinar: Competências sem conhecimentos?

A adesão a uma abordagem baseada em competências representa uma outra característica-chave do novo programa de

ciências humanas e sociais no ensino primário. Se no programa por objetivos dos anos 1980 (Gouvernement du Québec, 1981, 1983), o ensino de ciências humanas e sociais visava a aquisição de conhecimentos e, principalmente, certas habilidades comportamentais (saber-fazer e saber-ser), no novo currículo ele visa o desenvolvimento de competências disciplinares com base na construção dos saberes escolares ditos essenciais (Gouvernement du Québec, 2001). De fato, a abordagem baseada em competências, implantada no Québec, almeja desenvolver um “saber-agir fundado na mobilização e no uso eficientes de um conjunto de recursos” (*Ibid.*, p. 4) no qual o aluno lança mão de “uma variedade de recursos [...], incluindo os conhecimentos adquiridos em contexto escolar e aqueles advindos da vida cotidiana”. Espera-se assim “que os conhecimentos possam servir como ferramentas para a ação, mas também para o pensamento que é do mesmo modo uma forma de ação” (*Ibid.*, p. 5).

A definição que Perrenoud (2002) dá à competência é copiada quase palavra por palavra pelo ministério da educação, sem que qualquer fonte ou referência a este autor seja indicada. A competência se refere à capacidade do aluno à escolher, mobilizar e combinar uma variedade de recursos para analisar e resolver situações complexas e singulares. Esses recursos dizem respeito a um conjunto de conhecimentos adquiridos que têm em comum o fato de poderem ser mobilizados no momento em que o sujeito é confrontado a novas situações (Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra, 2004; Perrenoud, 2002). Neste sentido, os saberes escolares disciplinares, apresentados no PFEQ como saberes essenciais associados às diferentes competências disciplinares que eles contribuem a desenvolver, são considerados recursos fundamentais tanto para o

desenvolvimento das competências preconizadas como para o seu efetivo exercício.

O ensino das ciências humanas e sociais deve, portanto, de acordo com as novas diretrizes ministeriais, participar do desenvolvimento desta capacidade de mobilizar conhecimentos variados para responder a situações complexas e singulares. O PFEQ preconiza, para isso, um conjunto articulado de quatro competências disciplinares. No 1º ciclo do primário, a ênfase é dada à uma construção inicial dos conceitos de tempo, espaço e sociedade antes de conduzir os alunos a melhor compreender as dinâmicas sócio-espaciais de diferentes sociedades presentes e passadas, próximas e distantes no 2º e no 3º ciclo do primário.

As ciências humanas e sociais no 1º ciclo

No 1º ciclo, a competência se enuncia assim: “construir sua representação do espaço, do tempo e da sociedade” (*Ibid.*, p. 166). Ela consiste, em um primeiro momento, em “ler e em visualizar uma realidade espacial ou temporal e em expressar a temporalidade de diversas formas” e, em um segundo momento, em “descobrir que um grupo social, seja ele qual for, possui características e um funcionamento particulares” (*ibid.*). Por um lado, o desenvolvimento dessa competência deve se apoiar no estudo de vários grupos sociais dos quais o aluno participa regularmente e dos elementos naturais e humanos de diversos tipos de paisagens, tendo em vista identificar semelhanças, diferenças e transformações ocorridas e, por outro lado, na iniciação às principais técnicas relacionadas ao tempo e ao espaço (linha do tempo, calendário, mapa, plano, maquete, etc.).

O ambiente proximal do aluno (a sala de aula, a escola, a vizinhança, a família, etc.) constitui a referência primeira na construção progressiva da representação do tempo, do espaço e da sociedade no 1º ciclo. A exploração do espaço se faz por observação direta no campo empírico ou indireta pelo uso de planos simples, ilustrações e maquetes. O passado, por sua vez, será explorado por meio de uma variedade de recursos pertencentes ao próprio aluno, aos membros da sua família ou à comunidade onde a escola se situa, etc. Esta exploração tem um caráter evolutivo, partindo de referências comuns e conhecidas pelo aluno, isto é das realidades presentes e locais, e alargando gradualmente às realidades alhures e pouco conhecidas pelo aluno (no tempo e no espaço). Nesta perspectiva, o aluno constrói sua representação, tomando como ponto de referência as informações do ambiente imediato que o rodeia e confrontando-as com as informações provenientes de outras realidades próximas ou longínquas, de ontem e de hoje.

No entanto, embora esta competência seja considerada importante para o desenvolvimento intelectual do aluno, pois visa prepará-lo à análise das dinâmicas sociais no 2º e 3º ciclo do primário e em vista da qual um número significativo de saberes essenciais relativos aos conceitos de sociedade, tempo e espaço são prescritos (ex.: unidades de medida do tempo, uso da linha do tempo e do calendário, localização, pontos de referência, pontos cardinais, orientação espacial, leitura de planos simples, mapas e maquetes, grupos sociais, etc.), fica-se impressionado com o fato de que nenhum momento é explicitamente reservado na carga horária do 1º ciclo do

primário para o ensino das ciências humanas e na construção da consciência sociais⁴.

Também é surpreendente o fato que tanto a competência a ser desenvolvida como as aprendizagens prescritas para o 1º ciclo do primário não constituem objetos de uma avaliação sistemática (Gouvernement du Québec, 2009, 2011). Inclusive, no documento *Progression des apprentissages* (2009), que complementa os programas curriculares disciplinares e tem por razão de ser trazer precisões sobre os conhecimentos que os alunos devem adquirir e utilizar em cada ano do ensino primário assim como ajudar os professores no planejamento da intervenção educativa, a competência “construir uma representação do tempo, do espaço e da sociedade” e as aprendizagens a ela associadas são completamente evacuadas.

Ora, como esta disciplina é considerado pouco importante no âmbito escolar (Araújo-Oliveira, Lenoir, Morales-Gómez & McConnell, 2011) e que, por diversas razões, ela nem sempre tem sido verdadeiramente ensinada no Québec (Lenoir, 2014; Martineau & Soulières, 1991; CSE, 1982), o desenvolvimento desta primeira competência corre o risco de ser amplamente obliterado, ou mesmo usado como um mero pretexto para as chamadas aprendizagens básicas (ler, escrever e contar). Conseqüentemente, isso poderia reduzir sua função primordial assim como seu papel fundamental no desenvolvimento das competências previstas para o 2º e o 3º ciclo do primário.

As ciências humanas e sociais no 2º e 3º ciclo

É no 2º e no 3º ciclo que se nota as mutações mais significativas em comparação com os programas curriculares anteriores. Enquanto o currículo anterior estava estruturado com base numa concepção de extensão gradual em zonas concêntricas partindo, do ponto de vista espacial, dos elementos do meio ambiente proximal do aluno (a família, a escola, a rua, etc.) e ampliando progressivamente seu campo de exploração (o bairro, a cidade, a província, etc.) e, do ponto de vista temporal, da sua própria história de vida (presente) até a história da colonização francesa na América do Norte (passado), o novo currículo do 2º e 3º ciclo centra-se sobretudo numa perspectiva cronológica, evoluindo do passado (estudo de grupos nativos que ocupavam o território norte-americano antes da colonização francesa) para os tempos atuais (Québec moderno, industrializado e democrático) e colocando em relação, numa perspectiva comparativa, diferentes sociedades aqui e alhures. Para isso, três competências são identificadas: Ler a organização de uma sociedade no seu território; Interpretar as mudanças ocorridas numa sociedade e em seu território e; Abrir-se à diversidade das sociedades e dos seus territórios. As competências preconizadas são as mesmas para ambos os ciclos, porém variando as sociedades a serem exploradas e os critérios de avaliação das aprendizagens.

A primeira competência envolve uma análise da organização sócio-espacial de uma dada sociedade em um momento preciso da sua história, seja do ponto de vista de sua localização, de suas características físicas (relevo, clima, vegetação, etc.) e humanas (cultura, economia, política, etc.), da

⁴ Distribuição das 25 horas semanais de ensino no 1º ciclo do primário: Francês (9h); Matemática (7h);

educação física (2h); Inglês, Ética e Cultura Religiosa e Artes (7h distribuídas a critério do professor).

influência de certos personagens importantes ou do impacto de certos eventos históricos em sua organização. Assim como indica o PFEQ, ler a organização de uma sociedade em seu território, “é demonstrar a dinâmica que se estabelece entre a sociedade e a organização do espaço que ela ocupa, levando em conta o papel desempenhado por alguns personagens históricos e o impacto de eventos específicos nesta organização” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 172). O desenvolvimento desta competência compreende assim a aquisição de uma base de conhecimentos geográficos e históricos permitindo, em primeiro lugar, caracterizar a sociedade estudada e seu território (localização, topografia, hidrografia, clima, política, economia, cultura, etc.) e, em segundo lugar, estabelecer relações entre as características inerentes à sociedade, as vantagens e as limitações do seu território e sua organização social (modalidades de utilização das riquezas do território, modalidades de adaptação às limitações do território, etc.).

A segunda competência, por sua vez, implica a análise de uma sociedade e do seu território em dois momentos diferentes de sua história, a fim de identificar as transformações ocorridas (modo de ocupação do território, demografia, povoamento, etc.) e os eventos e personagens que tiveram algum tipo de influência nessas transformações. Interpretar a transformação numa sociedade “é fazer uma leitura diacrônica que permite observar as mudanças que ocorreram e inscrevê-las numa temporalidade” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 174). Esta interpretação sugere a atribuição de significado a uma realidade social na medida em que “a busca do sentido das transformações que ocorrem em uma sociedade ou no seu território leva a uma certa distanciamento que obriga a se questionar sobre as opiniões e as crenças preconcebidas e

colocá-las em causa ou, inversamente, consolidar certos valores ou atitudes” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 174).

Enfim, a terceira competência sugere a análise da organização sócio-espacial de duas sociedades distintas num mesmo momento histórico, destacando suas diferenças e semelhanças sob vários aspectos (atividades econômicas e culturais, composição e distribuição da população, etc.). Abrir-se à diversidade das sociedades “significa aprender sobre suas diferenças, sobre as causas e consequências destas e buscar identificar seus pontos fortes e suas fraquezas respectivas” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 176). Esta abertura implica, além do desenvolvimento do julgamento crítico, uma construção de atitudes e valores socialmente aceitáveis e o fortalecimento da identidade pessoal: “descobrir a existência de uma variedade de culturas, estilos de vida, religiões e organizações territoriais convida à compreensão, à abertura às diferenças, à hospitalidade e ao respeito pelos outros, ao mesmo tempo que fortalece a identidade pessoal e social” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 176).

As três competências preconizadas exigem que os alunos ultrapassem a simples descrição das realidades sociais e territoriais para se laçarem na interpretação na medida em que elas insistem na necessidade de se realizar uma análise distanciada de diversas sociedades e de seus territórios a partir de três ângulos de estudo, ou seja, a organização, a transformação e a diversidade. Esta nova configuração se insere na perspectiva didática defendida nos últimos vinte anos por vários pesquisadores no campo da didática das ciências humanas e sociais que sublinham que o ensino desta disciplina tem por finalidade o desenvolvimento do pensamento crítico, da

autonomia intelectual, da capacidade de questionamento, de raciocínio lógico, de análise, de síntese, etc., no estudo do fenômeno humano e não a memorização de um conjunto de fatos descontextualizados (ex.: Daudel, 1990; Laurin, 1998; Lebrun, 1993; Le Roux, 2005; Moniot, 1993).

Do ponto de vista operacional, enquanto no 1º ciclo o desenvolvimento da competência baseia-se no estudo de diferentes grupos sociais de pertença do aluno (micro-sociedades) e em algumas técnicas relacionadas com tempo e o espaço, no 2º e 3º ciclo este desenvolvimento deve se apoiar no estudo e na compreensão da dinâmica sócio-espacial de várias sociedades pré-determinadas pelo programa. A noção de sociedade como sendo um grupo de pessoas organizadas, estruturadas e compartilhando uma determinada cultura, um certo número de normas e valores comuns constitui o ângulo de entrada que favorece o programa. No entanto, como aponta Lebrun (2009a, 2009b), estas sociedades representam apenas o *playground* onde o aluno irá desenvolver progressivamente o seu sistema de interpretação sistemático e rigoroso das realidades humanas e sociais, isto é, a grelha de análise a partir da qual ele poderá descrever, interpretar e descobrir a diversidade de diferentes sociedades. É somente a partir da aquisição e da articulação entre os saberes essenciais relacionados com cada uma das sociedades que os alunos irão desenvolver esta grelha de análise e, conseqüentemente, as competências preconizadas.

A construção desta grelha pressupõe duas operações distintas, mas inter-relacionadas. A primeira consiste em identificar, do ponto de vista descritivo, as características, os componentes e a dinâmica funcional das sociedades estudadas (ex.: Nova França por volta de 1645, os Incas em 1500,

etc.). A segunda, que só pode ser alcançada a partir dos resultados obtidos na primeira, requer inicialmente a identificação das grandes transformações ocorridas em uma sociedade e em seu território em dois momentos diferentes - leitura diacrônica - (Ex.: transformações na Nova França entre 1645 e 1745) e a construção de uma explicação fundamentada e justificada quanto às causas e conseqüências dessas transformações. Ela requer também o reconhecimento das principais diferenças e semelhanças entre duas sociedades distintas e seus territórios num mesmo momento histórico - a leitura sincrônica - (ex.: diversidade entre os *Algonquiens* e os *Iroquoiens* por volta de 1500 ou ainda entre os *Inuit* e *Micmacs* em 1980) e a construção de uma explicação fundamentada sobre as causas e conseqüências das principais diferenças.

Esta perspectiva centrada na análise de diferentes sociedades, ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica, e acompanhada de exigências relacionadas a um argumento justificado, constitui uma importante ruptura com os programas anteriores. Conforme destacamos em outras publicações (Lebrun & Araújo-Oliveira, 2010; Lebrun, Araújo-Oliveira & Lenoir, 2010), esta nova configuração se opõe à natureza proposicional dos saberes escolares e convida a escola, por conseguinte, a repensar sua programação com base no princípio de que certos conceitos devem ser aprendidas antes ou depois de outros. A lógica operacional do programa de ciências humanas e sociais no Québec pressupõe, assim, a aplicação do mesmo tipo de análise a partir dos mesmos elementos físicos e humanos inerentes a toda sociedade, mas variando as sociedades a serem analisadas.

Em contrapartida, faz-se mister reconhecer que um certo número de incoerências atravessa os documentos

analisados. Primeiro, se a perspectiva comparativa proposta (as leituras diacrônicas e sincrônicas) pressupõe contar com os resultados da análise descritiva/interpretativa das sociedades a serem postas em relação, é no mínimo questionável que os conhecimentos específicos a certas sociedades não sejam identificados na lista de saberes essenciais a serem construídos (Gouvernement du Québec, 2001) tampouco no documento que estabelece a progressão das aprendizagens (Gouvernement du Québec, 2009). Deste modo, compara-se a Nova França de 1645 à Nova França de 1745 sem que esta última seja analisada a partir dos mesmos parâmetros físicos e humanos que a primeira. Compara-se também a sociedade *Iroquoise* em 1500 com o Império Inca pré-colombiano sem que uma análise aprofundada das características essenciais da sociedade Inca seja explicitamente proposta aos alunos.

Além disso, observamos também que, apesar das competências previstas para o 2º e 3º ciclo do primário serem centradas na capacidade do aluno a raciocinar e a argumentar, as orientações para a avaliação, conforme indicado na *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009), se centram principalmente na descrição de conhecimentos fatuais. A título de exemplo, em relação ao estudo da sociedade *Iroquoise* em 1500, o documento ministerial indica que no final do segundo ciclo o aluno deve ser capaz de identificar o modo de vida desta sociedade (ex.: sedentário) e listar as atividades econômicas específicas a esta última (ex.: agricultura, caça, pesca, coleta e troca, etc.) sem jamais fazer alusão à necessidade de avaliar a capacidade do aluno a fazer conexões entre o modo de vida e as atividades econômicas a fim de explicar as causas que levaram esta sociedade a se sedentarizar gradualmente (ex.: presença de terras férteis, desenvolvimento da agricultura, excedente alimentar, necessidade de proteger o território contra os invasores, etc.).

Competências transversais e domínios gerais de aprendizagem: Qual ancoragem disciplinar?

Além das aprendizagens estritamente disciplinares relacionadas com a maneira como as ciências humanas e sociais apreendem o fenômeno social e humano que elas contribuem a construir, estas disciplinas devem também participar do desenvolvimento de um saber-agir transversal. Este último implica, necessariamente, a construção de um potencial transversal num contexto singular e disciplinar. Assim como as competências disciplinares, as competências transversais correspondem à capacidade do aluno a mobilizar um conjunto de recursos para gerir uma situação complexa. O que elas têm de particular é o fato de se situarem para além das fronteiras dos saberes disciplinares, mas permanecendo ao mesmo tempo fortemente relacionadas a eles e consolidando o seu reinvestimento em situações concretas da vida cotidiana (por excelência não disciplinares) (Gouvernement du Québec, 2001). Nove competências transversais são prescritas e organizadas em quatro categorias: 1) competências de ordem intelectual: explorar as informações, resolver problemas, exercer um juízo crítico, por em prática seu pensamento criativo; 2) competências de ordem metodológica: adotar métodos de trabalho eficazes, explorar as tecnologias da informação e da comunicação; 3) competências de ordem pessoal e social: estruturar sua identidade, cooperar; 4) competência de ordem da comunicação: comunicar de forma adequada.

Para Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira, Hasni, Morin & McConnell (2011), a transversalidade se âncora e se desenvolve em relação às aprendizagens adquiridas em contextos disciplinares. Para esses autores, que apoiam suas reflexões nos trabalhos de Rey (1998), só é possível falar de transversalidade à partir do momento em que os alunos serão capazes de lançar mão do conhecimento adquirido em ciências humanas e sociais em outras situações ou contextos, o que exige a implementação de situações de ensino-aprendizagem problematizadas e

contextualizadas na realidade social e individual dos alunos, ou seja, abordadas em conexão com a vida cotidiana (Hasni, 2006; Lebrun *et al.*, 2011). Os Domínios gerais de aprendizagem (DGF) estão de certa forma envolvidos neste esforço de contextualização dos saberes escolares disciplinares e de estabelecimento de conexões entre as disciplinas escolares e a vida fora da escola. Eles se referem às grandes problemáticas sociais enfrentadas pelos jovens, ajudando a conectar os saberes escolares às preocupações quotidianas do aluno e a dar-lhe mais controle sobre sua realidade (Gouvernement du Québec, 2001): saúde e bem-estar, planejamento de carreira e empreendedorismo, meio ambiente e consumo, mídia, viver-juntos e cidadania.

A abordagem baseada em competências, que visa articular um conjunto de competências disciplinares àquelas que extrapolam os limites do mundo disciplinar e inscrevê-las na vida do aluno por meio dos DGF, não é uma característica específica do sistema de ensino do Québec. A adesão a esta abordagem constitui o pano de fundo da maioria das reformas educacionais no Ocidente. Uma variedade de razões estaria associada à sua origem. Para alguns, a emergência desta noção é parte de um movimento crítico de reconhecimento da limitada contribuição da pedagogia por objetivos de inspiração behaviorista disseminada pelos trabalhos de Bloom (Allal, 2002). Para outros, a sua emergência é apenas o resultado de um fenômeno de moda (Ropé & Tanguy, 1994). Seja ela qual for, vale a pena destacar com Lenoir, Larose, Biron, Roy & Spallanzani (1999) que vários estudos mostram que além destas causas de ordem pedagógica ou de um possível “fenômeno de moda”, interfere também as múltiplas transformações ocorridas no mundo do trabalho. Para esses autores, diferentes termos como competitividade, desempenho, eficácia e

eficiência, que caracterizam o discurso educacional na contemporaneidade, testemunham dos laços estreitos que se tecem entre o mundo da educação e a esfera econômica. Esta opinião é também compartilhada por Bronckart & Dolz (2002) quando indicam que a lógica de competência se inscreve num “movimento antagonista, neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização-socialização, e que visa essencialmente formar agentes aptos a se mostrarem eficientes em situações de trabalho em constante mutação” (p. 30)⁵.

A adesão a uma tal perspectiva, realizada em grande parte para atender a uma demanda social provenientes das exigências do mundo do trabalho e não necessariamente em resposta a uma necessidade pedagógica ou didática, pode resultar em numerosas lacunas. Por um lado, como sublinha Caillot (1994), o conceito de competência é um conceito instável introduzido nos programas curriculares da educação básica antes de ser submetido a uma profunda e sistemática análise crítica. Neste sentido, “a introdução desta abordagem apresenta muitos riscos, tanto pela ausência de uma legítima reflexão sobre seus fundamentos epistemológicos e teóricos quanto pela apropriação anunciada de uma lógica mercante e econômica no mundo da educação” (Jonnaert *et al.*, 2004, p. 668). Por outro lado, a polissemia semântica da noção de competência presente na literatura científica (Caillot, 1994; Lenoir *et al.*, 1999), e que encontra ressonância na documentação governamental (Jonnaert, 2002; Larose, Lenoir, Pearson & Morin, 2005), é suscetível de engendrar perspectivas diferentes de articulação entre os saberes escolares disciplinares previstos e as competências a serem desenvolvidas em ciências humanas e sociais, como destacam Lebrun e Araújo-Oliveira (2010), tudo dependendo da maneira

⁵ Este argumento é coerente com a tese defendida por Lenoir (2005, 2009a) segundo a qual as diferentes reformas que se sucederam no Québec desde a

publicação do relatório *Rapport Parent* (em meados dos anos 1960) “levaram o sistema escolar quebequense a se harmonizar à lógica vocacionalista e neoliberal vigente nos Estados Unidos” (p. 105).

como um tal conceito será interpretado e colocado em prática pelos professores⁶.

Segundo esses autores, considerando as competências do ponto de vista da *cognitive constructs of competence*, isto é, como um poder de ação que possuiria o ser humano para adaptar suas palavras e suas ações a uma infinidade de situações inéditas, o ensino das ciências humanas e sociais privilegiariam particularmente o desenvolvimento intelectual e crítico do aluno, mas sem negligenciar o desenvolvimento dos saberes técnicos e patrimoniais próprios a essa disciplina escolar. Em contrapartida, quando compreendidas segundo o modelo da *behaviorist competence* como comportamento esperado (resposta adequada) em função de certas condições introduzidas pelo professor ou de acordo com o modelo da *generic competence* visto como um comportamento coordenado e organizado numa ação intencional, o ensino desta disciplina se consagraria sobretudo a dominar habilidades técnicas e conhecimentos fatuais, tais como a leitura de mapas, a capacidade de se orientar no espaço, conhecimento das instituições sociais e sua evolução, etc. Neste sentido, como lembra Jonnaert (2006), como a conceptualização da noção de competência, bem como suas modalidades de operacionalização e de avaliação permanecem, no âmbito da documentação governamental, um elemento nebuloso, é praticamente impossível compreendê-la claramente, e consecutivamente, utilizá-la adequadamente nas práticas de ensino no meio escolar.

Além disso, porque o programa curricular não especifica explicitamente o conjunto dos conhecimentos visados (principais conceitos, habilidades intelectuais, atitudes intelectuais, etc.), a escolha dos conteúdos que os alunos necessitam estudar a

fim de desenvolver as competências preconizadas e assegurar seu uso adequado em contextos extraescolares não disciplinares é de inteira responsabilidade dos professores. Ora, esta configuração disciplinar suscita assim numerosas interrogações, especialmente no que diz respeito à possibilidade da sua operacionalização em contexto real de intervenção educativa. A partir de quais parâmetros os professores, que têm a difícil tarefa de implementar essas novas diretrizes em suas práticas, fazem a escolha das aprendizagens a serem construídas pelos alunos com vistas no desenvolvimento das competências prescritas? Será que eles têm os conhecimentos científicos, disciplinares e didáticos necessários a este processo? Eles estão suficientemente instrumentados e suportados?

Finalmente, é importante considerar que esta reestruturação curricular não pode se tornar efetiva sem contar com uma intervenção educativa adequada por parte do professor. Isto implica, vale a pena lembrar aqui, a construção e a realização de situações de ensino-aprendizagem que representem um verdadeiro desafio cognitivo para o aluno e que o permitam se engajar num processo de objetivação da realidade, isto é, num dispositivo de aprendizagem à caráter científico visando instituir a construção da grelha de análise em bases racionais e reflexivas.

Um dispositivo de ensino-aprendizagem estruturado e rigoroso e sua difícil operacionalização?

Explicado o sentido das competências visadas, o currículo de ciências humanas e sociais menciona que para desenvolver tais competências os alunos deverão se engajar

⁶ Rey (1998), na literatura francófona, assim como Burchell (1995) e Norris (1991), do lado anglófono, apresentaram uma categorização do conceito de competência em três modelos distintos. Estes três modelos se situam em um contínuo que vai das competências comportamentais ou *behaviorist competence* às competências escientes *interactive*

model of competence ou ainda *cognitive constructs of competence*. Entre estes dois polos se encontram as competências funcionais ou *generic competences*. Se o primeiro modelo é fortemente influenciado pela corrente behaviorista, o segundo tem inspiração neobehaviorista e o terceiro, construtivista.

num dispositivo didático a caráter científico denominado *Processo de pesquisa e de tratamento da informação em geografia e em história* (Gouvernement du Québec, 2001). Este dispositivo é composto pelas seguintes etapas: a) tomada de consciência de um problema (definição de um problema e elaboração de estratégias de pesquisa baseadas nos conhecimentos anteriores); b) questionamento (formulação, organização e seleção de questões relevantes); c) planejamento de uma pesquisa (estabelecimento de um plano de pesquisa, construção dos instrumentos de coleta de dados); d) coleta e tratamento da informação (coleta e classificação dos dados em categorias, comparação dos dados); e) organização da informação após o tratamento; f) comunicação dos resultados usando diferentes meios de comunicação.

No entanto, embora o dispositivo proposto seja mais explícito, estruturado e rigoroso do que aquele apresentado nos programas dos anos 1980 e 1990, a descrição de suas diferentes etapas e das ações que as sustentam se assemelham mais a uma lista enumerativa de operações externas (levantar questionamentos, identificar fontes de informação, coletar dados, conceber um plano de investigação, etc.) que à explicitação dos processos cognitivos que lhe são subjacentes. Além disso, essa apelação constante à noção de problema denota uma modalidade de ascensão ao saber na qual a problematização constitui o ponto de partida da aprendizagem (Rey, 2001, 2008). Não obstante, a utilização da noção de problema sofre de imprecisões nas orientações oficiais. Em primeiro lugar, o termo é usado em diferentes contextos sem que suas propriedades sejam claramente definidas (Lebrun, Hasni & Araújo-Oliveira, 2007). Além disso, às vezes, fala-se de “tornar consciência de um problema”, o que pressupõe a existência de um problema definido previamente seja pelo professor ou pelo livro didático e, posteriormente, submetidos aos alunos, outras vezes menciona-se que é preciso “definir o problema”, o que sugere que ele não foi definido previamente pelo professor e deve

assim ser estabelecido e construído pelos alunos com a ajuda do professor. Mesmo se considerarmos com Gérin-Grataloup, Solonel & Tutiaux-Guillon (1994) que uma problematização pressupõe *a priori* a circunscrição de um problema e a identificação dos seus elementos constitutivos, o fato é que não sabemos exatamente que tipo de problema está em jogo no dispositivo proposto para o ensino e a aprendizagem das ciências humanas e sociais no primário. Seria um problema de ordem científica que diz respeito aos debates teóricos travados nas disciplinas de referência? Seria um problema de ordem social referindo-se às diversas problemáticas nas quais os atores sociais estão diretamente envolvidos? Ou seria um problema de ordem pessoal e que remete para às experiências de vida dos alunos?

O dispositivo didático proposto suscita também interrogações quanto ao uso dos conhecimentos prévios dos alunos no sentido de que eles constituem o ponto de partida da problematização, mas que nenhuma confrontação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos está prevista dentro das etapas anunciadas. Do mesmo modo, o processo de ensino-aprendizagem subjacente ao dispositivo proposto se completa com a comunicação dos resultados obtidos usando palavras e suportes apropriados, sendo que nenhuma proposta explícita de levar a cabo um retorno reflexivo sobre as etapas desse processo e sobre os resultados obtidos é explicitamente sugerida e sem que tenha sido efetuada uma verdadeira síntese dos dados e das aprendizagens realizadas. Na verdade, ao que parece o dispositivo de ensino-aprendizagem proposto conduz o aluno unicamente a conhecimentos preexistentes na medida em que suas concepções, quando evocadas no início do processo, nunca são convocadas posteriormente e que o questionamento do sujeito sobre suas estratégias, os meios utilizados e os resultados obtidos não fazem parte integrante do processo.

Embora apresentado como essencial para o desenvolvimento das competências disciplinares, o dispositivo de aprendizagem

proposto estaria também completamente subordinado seja a um dispositivo “genérico” não disciplinar, seja à margem de manobra profissional dos professores. Com efeito, no documento complementar que apresenta a reforma da educação (Gouvernement du Québec, 2005), o ministério menciona que “o programa curricular aponta uma participação ativa do aluno, mas deixa ao professor a escolha da sua ou das suas abordagens de ensino em função das situações, da natureza das aprendizagens ou das características dos alunos: ensino magistral, ensino explícito, abordagem por projetos, abordagem indutiva, ensino estratégico, ensino por cooperação, etc.” (p. 8). Além disso, os critérios de avaliação e aprovação para os livros didáticos estabelecidos pelo ministério exigem que todas as Situações de aprendizagem e de avaliação (SEA) propostas por tais manuais, pouco importa a disciplina escolar em causa, sejam estruturadas e uniformizadas de acordo com as três etapas seguintes: fase de preparação, fase de realização e fase de reinvestimento (Gouvernement du Québec, 2004, 2007).

Se a prioridade atribuída à uniformização da estrutura das SEA nos livros didáticos não significa de modo algum que os dispositivos didáticos específicos a cada disciplina escolar não sejam levados em consideração, é necessário reconhecer que a especificidade com a qual as ciências humanas e sociais entram em relação com o real para construir novos conhecimentos jamais é colocada no centro da intervenção educativa. O mesmo fato é observado quanto à multiplicidade de abordagens pedagógicas identificadas pelo ministério. Obviamente que eles não são necessariamente incompatíveis com o dispositivo de aprendizagem recomendado para o ensino das ciências humanas e sociais. Contudo, estas abordagens não são postas em conexão com os processos

cognitivos de construção do conhecimento inerente à perspectiva construtivista reivindicada pelo programa curricular como discutido anteriormente. É a participação ativa do aluno que é principalmente evocada nas diretrizes governamentais. Além disso, nenhuma precisão sobre o objeto ou a dimensão sobre a qual deve repousar o trabalho do aluno é introduzida no texto ministerial. Por conseguinte, insurge a questão da dimensão essencial servindo a estruturar este dispositivo (Lenoir & Vanhulle, 2006): É a dimensão didática que se refere aos saberes escolares disciplinares a serem ensinados e ao processo de ensino específico às diferentes disciplinas escolares ou a dimensão psicopedagógica que diz respeito às características dos alunos e às fórmulas de ensino apropriadas?

Conclusão

Como vimos através da análise da prática prescrita, certamente incompleta e colorada por um olhar didático e crítico que é o nosso, a reconfiguração curricular no Québec comanda várias rupturas no que tange ao ensino das ciências humanas e sociais no primário: a introdução de uma abordagem baseada em competências, a necessidade que tem esta disciplina de contribuir com a tripla missão socioeducativa da escola, uma visão do processo de ensino-aprendizagem de inspiração construtivista, um dispositivo de ensino-aprendizagem sistemático e rigoroso, etc. Todavia, dadas as numerosas questões levantadas no bojo deste artigo, não se pode ignorar, como destacam Perrenoud (1996) e Santos (2002), o efeito inevitável da implantação de um tal programa curricular tanto na interpretação que fazem professores e futuros professores destas orientações quanto nas práticas que eles implementam em classe.

Na verdade, o caráter ambíguo, incoerente e, muitas vezes, implícito das orientações pode influenciar largamente a interpretação feita pelos diferentes atores sociais do meio educativo (investigadores, formadores universitários, supervisores de estágio, autores de livros didáticos, professores, futuros professores, etc.) e representar um obstáculo suscetível de obstruir a implementação de uma intervenção educativa em estreita conexão com os fundamentos e as orientações que alicerçam o currículo escolar do primário. Consequentemente, os professores podem, como afirmam Wilson & Berne (1999), reagir e resistir às mudanças prescritas pelo programa, cristalizando práticas tradicionais e inviabilizando, par ricochete, a emergência de práticas renovadas. Estas ambiguidades e incoerências são também identificadas no discurso e nas práticas dos professores e futuros professores? São elas consideradas nos programas universitários de formação inicial e contínua de professores? Como os professores lidam nas suas práticas efetivas com este mar de incoerências e imprecisões que permeia as práticas prescritas materializadas no discurso oficial? Qual status e qual papel atribuem aos saberes escolares disciplinares? Quais saberes privilegiam na sua intervenção educativa? Quais finalidades educativas são almejadas na relação ensino-aprendizagem que implementam? Que situações, dispositivos e abordagens privilegiam? Como implementam em suas práticas efetivas essas situações, dispositivos e abordagens?

Os resultados de nossas investigações relacionadas com as práticas de ensino declaradas e efetivas trazem um certo número de respostas a estas questões. Elas constataam a natureza profundamente enraizada de certas convicções sobre o ensino e a aprendizagem das ciências humanas sociais por parte dos

professores e dos futuros professores e a grande dificuldade enfrentada pelos programas de formação docente a transformar e evoluir essas convicções. Elas sugerem que as práticas de ensino dos professores e/ou futuros professores do primário, bem como o discurso que eles cultivam sobre suas práticas, ainda estão focados nos aspectos fatuais de tipo denominação-localização sem o desenvolvimento de aprendizagens verdadeiramente conceituais (Araújo-Oliveira, 2010, 2012, 2014; Lebrun, Araújo-Oliveira & Lenoir, 2010; Lebrun & Lenoir, 2013; Lebrun, Hasni & Oliveira, 2008). Estes resultados serão no entanto apresentados e discutidos em um outro artigo síntese que dará continuação ao presente texto.

Referências

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2001). *Réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Université de Nantes. Document interne.
- Altet, M. (2002a). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Altet, M. (2006). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (27-40) (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck (1^{re} éd. 2001).
- Araújo-Oliveira, A. (2015). Un modèle d'analyse pour caractériser les pratiques d'enseignement effectives en sciences humaines et sociales au primaire. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse*

- des pratiques d'enseignement : approches internationales* (223-252). Longueuil: Groupéditions.
- Araújo-Oliveira, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes: analyse critique de la production scientifique, 1985-2004*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Finalités éducatives sous-jacentes aux pratiques des futurs enseignants du primaire : le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec. *Phronesis*, 1(4), 84–97.
- Araújo-Oliveira, A. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? Dans M.-C. Larouche & A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (175–196). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A., Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2009). Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 285-316.
- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y., Morales-Gomes, A. & McConnel, A.C. (2011). Práticas interdisciplinares no ensino primário : concepções de professoras e futuros professoras no Québec. *Educação e sociedade*, 32(117), 1125–1145.
- Audigier, F. (1999a). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France: Habitat commun, voisinage et distances. *Cahier de géographie du Québec*, 43(120), 395-412.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Bayer, E (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? In M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (483-504). Bruxelles: Éditions Labor.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (27-44). Bruxelles: De Boeck.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Burchell, H. (1995). A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.
- Caillot, M. (1994). Des objets aux compétences dans l'enseignement scientifique: une évolution de vingt ans. In F. Ropé & L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* (94-117). Paris: L'Harmattan.
- Castañon, G. A. (2007). Constructivismo, inatismo e realismo: compatíveis e complementares. *Ciências e cognição*, 115-131.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. & Miras, M. (1993). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.
- Conseil supérieur de l'éducation (1982). *Le sort des matières dites secondaires au primaire. Avis au Ministère de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.

- Daudel, C. (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Esquivel, R., Froelich, A. & Lenoir, Y. (2015). Les organisateurs des pratiques d'enseignement : un exercice de classification dans le cadre d'un entretien de type focus group. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales* (91-121). Longueuil: Groupéditions.
- Freund, J. (1973). *Les théories des sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gaya, A. (2006). A reinvenção dos corpos: Por uma pedagogia da complexidade. *Sociologias*, 8(15), 250-272.
- Gérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.
- Gervais, F. (2002). Le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec: vers un renversement épistémologique. In M. Carbonneau & M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (79-93). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Goldmann, L. (1967). Épistémologie de la sociologie. In J. Piaget (dir.), *Logique et connaissance scientifique* (992-1018). Paris: Gallimard.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études – primaire: Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Gouvernement du Québec (1983). *Guide pédagogique – primaire: Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Prendre le virage du succès: Plan d'action pour la réforme de l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel éducatif : primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit le changement. Préscolaire, primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages: Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Hasni, A. (2006). Statut des disciplines scientifiques dans le cadre de la formation par compétences à l'enseignement des sciences au secondaire. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies dans le contexte des réformes*

- par compétences (121-156). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jean, V. & Lenoir, Y. (2015). Les représentations du curriculum d'enseignement par des enseignants du primaire: le recours au questionnaire d'enquête. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales* (123-145). Longueuil: Groupéditions.
- Jonnaert, P. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. *Transfert*, 3. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ore.uqam.ca/>>.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 667-696.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (Trad. R. Dangeville). Paris: François Maspero (1^{re} éd. 1967).
- Larose, F., Lenoir, Y., Pearson, M. & Morin, J.-F. (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire: fondements épistémologiques et perspectives. In Y. Lenoir, F. Larose & C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (139-165). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Laurin, S. (1998). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. In J.-L. Klein & S. Laurin (dir.), *L'éducation géographique: Formation du citoyen et conscience territoriale* (9-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Roux, A. (2005). *Didactique de la géographie* (3^e éd.). Caen: Presses universitaires de Caen (1^{re} éd. 1997).
- Lebrun, J. (2009a). Les compétences, concepts et savoirs essentiels à développer. In J. Lebrun & A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: Des fondements aux pratiques* (66-92). Montréal: Chenelière éducation.
- Lebrun, J. (2009b). Des objectifs aux compétences: quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Lebrun, J. & Araújo-Oliveira, A. (2010). La introducción del concepto de competencia en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza: el caso de la enseñanza de Ciencias Humanas en la educación básica de Quebec. *Pensamiento educativo*, 44, 211-235.
- Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2013). La place secondaire des savoirs disciplinaires dans le discours de futurs enseignants québécois du primaire : le reflet d'un rapport aux finalités de l'école? *Pro-Posições*, 24(1), 43-59.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. & Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J., Hasni, A. & Araújo-Oliveira, A. (2007). *Situation-problème et savoirs scolaires disciplinaires: la difficile jonction entre le social, l'individuel et l'épistémologique dans l'enseignement primaire québécois des sciences et des sciences humaines*. Texte présenté dans le cadre des dixièmes rencontres internationales du Réseau REF. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 9-10 octobre.
- Lebrun, J., Hasni, A., & Oliveira, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. Dans G. Baillat & A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (219-247). Sherbrooke, QC: Édition du CRP.

- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A., Morin, M.-P. & McConnel, A.-C. (2011). Characteristics and Contributions of School Subjects at the Elementary Level: Results of a Survey of Pre-Service Elementary Teachers from Four Quebec Universities. *Educational Review*, 63(2), 159-177.
- Lebrun, N. (1993). Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Traces*, 31(5), 18-22.
- Lenoir, Y. (2015). Les méthodes d'analyse des pratiques d'enseignement de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative : une vue d'ensemble. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales* (35-57). Longueuil: Groupéditions.
- Lenoir, Y. (2014). Les sciences humaines au primaire. Face à la déliquescence de l'humain et du social, une reconceptualisation épistémologique des fondements. In M.-C. Larouche & A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (301-327). Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 101-130.
- Lenoir, Y. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 13(2), 14-16.
- Lenoir, Y. (2005). Le Rapport Parent ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs* (223-251). Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Descartes et Hegel: de quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1989). Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire. In G.-R. Roy, (dir.), *Actes du 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (681-691). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Jean, V. & Morales-Gomez, A. (2015). L'analyse des pratiques d'enseignement effectives par la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative : le recours à la vidéoscopie. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales* (59-90). Longueuil: Groupéditions.
- Lenoir, Y. & Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose & C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (109-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (193-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Larose, F. & Lessard, C. (2009) (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. & Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à

- l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.espritlecritique.org/>>.
- Libresco, A.S. (2003). Current events matters... for elementary social studies methods students. *The international social studies forum*, 3(1), 273-276.
- Martineau, R. & Soulières, R. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire: 1980-1990. In Y. Lenoir & M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 31-43). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- Moralez-Gómes, A. & Lenoir, Y. (2015). Un dispositif méthodologique au coeur des recherches de la CRCIE: l'exemple de l'entrevue semi-dirigée de planification. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales* (147-168). Longueuil: Groupéditions.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge journal of education*, 21(3), 331-341.
- Perrenoud, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? *Cahiers pédagogiques*, 346, 14-16.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz, & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question* (2^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1996).
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B. (2008). *Faire la classe à l'école élémentaire* (6^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1998).
- Ropé, F. & Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Santos, L.L.C. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80), 346-367.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Werneck, V. R. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14(51), 173-196.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teaching learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24, 173-209.

Recebido em 10.08.2016

Primeira decisão editorial em 20.09.2016

Aceito em 20.09.2016