

---

## **BETWEEN PRESCRIBED, DECLARED AND ACTUAL PRACTICES: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES OF DIDACTICS RESEARCH IN SOCIAL STUDIES AT THE ELEMENTARY LEVEL**

Entre les pratiques prescrites, déclarées et effectives: apports et défis de la recherche en didactique des sciences humaines et sociales au primaire

Entre las prácticas prescritas, declaradas y efectivas: contribuciones y desafíos de la investigación en didáctica de las ciencias humanas y sociales en la primaria

Entre práticas prescritas, declaradas e efetivas: Contribuições e desafios da pesquisa em didática das ciências humanas e sociais no primário

**Anderson Araújo-Oliveira<sup>1</sup>**

Université du Québec à Montréal

Professor do Departamento de didática da Université du Québec à Montréal (UQÀM). Seus trabalhos de pesquisa se articulam em torno de dois ângulos de estudo: a análise das representações e das práticas de ensino efetivas no campo das Ciências Humanas e Sociais no primário e o estudo da formação inicial e do acompanhamento dos futuros professores no meio escolar (os estágios supervisionados de formação inicial).

### **Abstract**

The purposes of this paper are to report on the state of progress of the research on social studies at the elementary level in Québec and to identify the contributions and limitations of this field of research in teacher training and in the practices of teachers. A thematic content analysis of 53 academic publications clearly points to the existence of a constructivist and inclusive research paradigm centered on a critical and reflective vision of humanities and social sciences education at the elementary level. However, this research, which is essentially descriptive, fluctuates between the logic of the system (prescribed practices) and the logic of the actor (declared practices). The actual practices implemented by teachers and future teachers in complex teaching environments, as well as the learning activities carried out by students (logic of action), are two subjects that are still under-researched. Indeed, the connection between what is prescribed/declared and what really takes place in the classroom remains somewhat neglected today.

**Keywords:** Research; didactics, social studies; elementary level.

---

### **Résumé**

L'article a pour but de dégager l'état de la recherche québécoise portant sur l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire et à en identifier les apports et limites pour alimenter la formation et les pratiques des enseignants. L'analyse thématique de contenu de 53 publications scientifiques met en évidence l'existence d'une recherche constructiviste et inclusive centrée sur une vision critique et réflexive de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Il s'agit toutefois d'une recherche essentiellement descriptive qui oscille entre une logique de système (pratiques prescrites) et une logique de l'acteur (pratiques déclarées). Les pratiques effectives mises en œuvre par les enseignants et futurs enseignants dans des contextes complexes, de même que les activités d'apprentissage réalisées par les élèves (logique de l'action), sont encore peu étudiées. En ce sens, l'articulation entre ce qui est prescrit et déclaré et ce qui se produit réellement en classe demeure peu explorée.

**Mots-clés:** Recherche; didactique; sciences humaines et sociales; primaire.

---

<sup>1</sup> [Araujo-oliveira.anderson@uqam.ca](mailto:Araujo-oliveira.anderson@uqam.ca)

## Resumen

El artículo tiene por propósito hacer resaltar el estado del arte de la investigación quebequense sobre la enseñanza de las ciencias humanas y sociales en la primaria e identificar sus contribuciones y límites respecto a la formación y a las prácticas de los docentes. El análisis temático de contenido de 53 publicaciones científicas pone en evidencia la existencia de una investigación constructivista e inclusiva centrada sobre una visión crítica y reflexiva de la enseñanza de las ciencias humanas y sociales en la primaria. Sin embargo, se trata de una investigación esencialmente descriptiva que oscila entre una lógica de sistema (prácticas prescritas) y una lógica del sujeto (prácticas declaradas). Las prácticas efectivas implementadas por los docentes y los futuros docentes en contextos complejos, así como las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos (lógica de la acción), han sido poco estudiadas. En este sentido, la articulación entre lo prescrito y declarado y lo que realmente acontece en el aula sigue siendo poco explorada.

**Palabras clave:** Investigación; didáctica; ciencias humanas y sociales; primaria.

---

## Resumo

O presente artigo visa identificar o estado da arte da pesquisa quebequense tratando do ensino das ciências humanas e sociais no primário<sup>2</sup>, ressaltando suas contribuições e seus limites para alimentar a formação e a prática dos professores. A análise temática do conteúdo de 53 publicações científicas coloca em evidência a existência de uma pesquisa construtivista e inclusiva centrada numa visão crítica e reflexiva do ensino das ciências humanas e sociais no primário. No entanto, trata-se de uma pesquisa essencialmente descriptiva que transita entre a lógica do sistema (práticas prescritas) e a lógica do sujeito (práticas declaradas). As práticas efetivas realizadas pelos professores e futuros professores em contextos complexos, assim como as atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos (lógica da ação), são desse modo pouco estudadas. Nesse sentido, a articulação entre aquilo que é prescrito e declarado e aquilo que acontece concretamente na sala de aula é ainda pouco explorada.

**Palavras-chave:** Pesquisa; didática; ciências humanas e sociais; ensino primário.

---

## Introdução

Com a presente proposta de dossiê temático intitulado – *“Paisagens da pesquisa em didática”* – Anderson Araújo-Oliveira e Pascal Grégoire convidam-nos a realizar uma síntese dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos culturais e geográficos, colocando em evidência suas forças e seus limites para a compreensão do trabalho docente. Essa iniciativa, que coloca na ordem do dia o lugar e a importância da pesquisa em didática na compreensão do trabalho docente, nos interpela exatamente quando ela questiona as forças, os desafios e as contribuições desta pesquisa para a compreensão da prática de ensino em ciências humanas e sociais no primário.

Tendo em vista refletir sobre esta questão que propomos o presente texto. Ele

tem um duplo objetivo. Por um lado, ele se propõe a apresentar o estado da arte da pesquisa científica quebequense na área da didática das ciências humanas e sociais no primário, publicada nos últimos 15 anos. Por outro lado, ele tentará identificar as contribuições e os limites desta pesquisa para compreender e alimentar a formação de professores bem como as práticas por eles executadas. Qual é o estado atual da pesquisa em didática das ciências humanas e sociais no primário realizada no Québec? Quais são as problemáticas socioeducativas que atraem a atenção dos pesquisadores? Quais são as temáticas privilegiadas por estes estudos? A partir de quais bases conceituais essas pesquisas tentam esclarecer essas questões levantadas? A partir de quais métodos? Quais são as populações estudadas? Qual o lugar que as práticas de ensino ocupam no seio dessa pesquisa? Quais são os aspectos que merecem uma atenção particular de futuros

<sup>2</sup> No Québec, o ensino primário tem duração de 6 anos e é destinado às crianças de 7 a 12 anos. Ele corresponderia aos 6 primeiros anos do ensino fundamental brasileiro

estudos mais aprofundados? Esses são alguns dos questionamentos que motivaram nossa reflexão.

Após relembrar as orientações oficiais no que tange ao ensino das ciências humanas e sociais no primário e à profissionalização do trabalho docente no Québec, o texto coloca em evidência a necessidade que a pesquisa em didática tem em compreender as práticas docentes. Em seguida, uma apresentação sumária do *corpus* das pesquisas analisadas, bem como das questões que permitiram interpelar cada uma das pesquisas, será realizada. Essa apresentação será acompanhada de uma descrição das características da pesquisa em didática das ciências humanas e sociais no Québec. Finalmente, exporemos um conjunto de considerações de ordem interpretativa que permitem colocar em relevo algumas das contribuições e certos desafios inerentes a esta área de conhecimento<sup>3</sup>.

## **1. O ensino das ciências humanas e sociais no primário e suas transformações recentes**

As reformas educativas implementadas no início do século XXI e orquestradas, entre outras, sob o comando da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da UNESCO deram origem, em vários países, à formalização de novas orientações curriculares e conduziram, por ricochete, a uma reformulação da formação de mestres (Carnoy, 1999; Cox, 2003; Evangelista, 2013; Garcia-Huidobro, 2006).

É nesta onda mundial de reformas que o ensino das ciências humanas e sociais

no Québec, designado hoje pelo termo “universo social” e reagrupando as disciplinas escolares história, geografia e educação para a cidadania, foi reestruturado tanto nos fundamentos subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem quanto nos seus conteúdos e orientações (Gouvernement du Québec, 2001a). Centrado numa abordagem por competências segundo a qual as aprendizagens disciplinares devem contribuir para o desenvolvimento de um saber agir mobilizável em situações complexas e variadas, e igualmente baseado numa concepção do processo de ensino-aprendizagem de inspiração construtivista (e mesmo sócio-construtivista), o ensino das ciências humanas e sociais deve permitir ao aluno “construir sua consciência social para agir como cidadão responsável e consciente” (Gouvernement du Québec, 2001a, p.165), contribuindo desta maneira com a tripla finalidade socioeducativa atribuída a escola quebequense: instruir, socializar e qualificar.

Para Lenoir (2009), porque as ciências humanas e sociais têm como razão de ser a construção da realidade humana e social, o estudo da ação humana sucedida no tempo e no espaço, bem como os resultados dessa ação, elas requerem o desenvolvimento de uma atitude crítica a respeito dos fenômenos sociais e humanos e principalmente a autonomia intelectual dos alunos. Conseqüentemente, estudar as ciências humanas e sociais significa aprender a “questionar-se sobre uma ética específica, sobre um problema relativo à maneira como os seres humanos vivem juntos no espaço geográfico e no tempo histórico” e a “utilizar os conceitos, as noções e os métodos próprios às ciências humanas e sociais para adquirir uma melhor consciência deste problema, para

<sup>3</sup> Uma análise preliminar dos dados provenientes dessa pesquisa foi publicada em forma de capítulo de livro numa obra em homenagem ao professor Mario Laforest, um dos percursores da didática das

ciências humanas e sociais no Québec. Nós apresentaremos aqui uma leitura complementar a tais dados.

compreender o sentido das ações humanas, para pensar e agir” (Laurin, 1998, p.5).

Contudo, numerosas pesquisas realizadas em várias partes do mundo deixam subentendido que as práticas de ensino de história e de geografia, e também o discurso que os professores entretêm sobre suas práticas, persistem centrados em aspectos fatuais do tipo descrição e localização, sem desenvolverem as aprendizagens verdadeiramente conceituais (ex.: Audigier, 2006; Boutonnet, 2013; Charland, 2003; Heimberg, 2004; Moisan, 2011; Niclot & Philippot, 2008; Philippot, 2010; Rousson, 2014; Saad & BouJaoude, 2012; Thémines, 2004; Tutiaux-Guillon, 2006).

A resistência à mudança deve ser, no entanto, interpretada em função das características da formação inicial recebida pelo professor. Muito embora esta formação seja hoje realizada levando em conta os fundamentos de uma perspectiva de formação profissionalizante e estruturada em torno de um conjunto inter-relacionado de 12 competências profissionais relativas aos fundamentos subjacentes aos saberes disciplinares, ao ato de ensinar, ao contexto social e escolar e à construção da identidade profissional (Gouvernement du Québec, 2001b), sua estrutura não foi modificada substancialmente (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Lenoir & Hasni, 2006). Muito teórica, pouco orientada para a prática e desconectada da realidade cotidiana das escolas (Mukamurera & Gingras, 2005), esta formação é também problemática em relação ao ensino das ciências humanas e sociais onde o conhecimento limitado dos conhecimentos históricos e geográficos por parte dos professores faz com que muitos deles se sintam desconfortáveis no momento de trabalhar essas disciplinas em classe com os alunos. Vários estudos (Guay & Jutras, 2005; Lebrun, Hasni & Oliveira, 2008; Lebrun, Araújo-Oliveira & Lenoir, 2010) demonstram a grande falta de segurança

experimentada por muitos professores e futuros professores com relação a certos conteúdos disciplinares de história e geografia.

Ademais, é importante notar que se a profissionalização requer o domínio dos conhecimentos a serem ensinados e a capacidade de torná-los acessíveis aos alunos (Gouvernement du Québec, 2001b), a maioria dos programas de Bacharelado em ensino pré-escolar e primário concede apenas uma ínfima parte da formação obrigatória (variando entre 2,5 % e 5 % do número total dos 120 créditos) às disciplinas relacionadas à didática das ciências humanas e sociais, enquanto que nenhum crédito é concedido a uma formação disciplinar mais específica voltada para os saberes disciplinares históricos e geográficos (Araújo-Oliveira, 2010). Além disso, muitos estudantes em formação inicial docente realizam raramente atividades de planificação, de regência de classe ou de avaliação nessas disciplinas em contexto de estágio (Lebrun et al., 2010). A reflexão epistemológica sobre os saberes que serão ensinados nesta área do conhecimento bem como sobre o trabalho preparatório a seu ensino permanece assim muito fragmentada.

## **2. Quando a pesquisa sobre a prática do ensino se torna indispensável**

Ora, a compreensão dos problemas relacionados ao ensino e à formação para o ensino passa por uma melhor compreensão daquilo que os professores fazem em sala de aula. Em 2009, Clanet (2009), apoiando-se nas recomendações do Alto Conselho de Educação Francês, ressaltava a necessidade imediata da pesquisa examinar as experiências em sala de aula como um elemento indispensável para alimentar a formação inicial e continuada dos professores, romper com certas convicções enraizadas sobre o ensino e a aprendizagem e fazer evoluir as práticas em conformidade

com as novas orientações propostas pelas reformas em andamento. Enriquecida pelas contribuições da pesquisa, a formação docente representa uma ferramenta importante na transformação das relações que os professores estabelecem com os saberes disciplinares, com os saberes profissionais e com a prática de ensino. A pesquisa sobre os processos formativos e o estabelecimento de dispositivos de mobilização visando a transposição dos conhecimentos científicos por ela produzidos representam uma ajuda substancial aos professores no desenvolvimento de sua identidade profissional (Altet, 2000).

Deste modo, consideramos que a pesquisa sobre as práticas constitui um elemento indispensável para a formação docente numa ótica de renovação das práticas tomando por referência sua tripla função (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002):

- uma função heurística que visa a produção de modelos de inteligibilidade das práticas observadas, modelos que poderão ser em seguida adaptados em dispositivos de formação docente (Altet, 2000);
- uma função formativa orientada para o desenvolvimento da experiência e para a construção identitária do professor (Marcel et al., 2002);
- uma função pragmática que tem por objetivo agir sobre as práticas para ajudar a transformá-las e a inová-las (explicitar os elementos de um problema vivido pelo professor, contribuir com sua resolução, etc.).

De acordo com Bressoux (2001) e Bru (2002), um dos principais obstáculos relacionados ao estudo das práticas de ensino é a dificuldade de ter acesso à sua modelização; em outras palavras, dificuldade em produzir modelos de práticas capazes de “fornecer um quadro de leitura das práticas docentes, de suas

diferentes finalidades, de seus diferentes modos de organização e dos diferentes processos que lhes caracterizam” (Bru, 2002, p.68). Ou seja, estabelecer um “modelo da ação educativa e formativa” (Baudouin & Friedrich, 2001, p.13) que apresente uma estrutura estável, explícita e sustentada empiricamente; modelo este que se conecte à teoria para melhor explicar e dar sentido à realidade. Retomando aqui as considerações de Lenoir & Vanhulle (2006), é tendo como objetivo contribuir para a construção de um referencial de formação profissional - isto é, a seleção, a estruturação e a organização dos *saberes sobre as práticas* e dos *saberes das práticas* em competências necessárias para a ação - que os estudos sobre as práticas de ensino devem ser orientados de maneira a alimentar a formação dos mestres bem como as próprias práticas docentes. Essas pesquisas podem, entre outras coisas, fornecer os elementos indispensáveis à construção de marcos de referência e de dispositivos de formação docente e, assim, conjuntamente com outras fontes de conhecimento de natureza não científica, contribuir para uma maior compreensão da intervenção educativa e para a transformação das práticas docentes (Altet, 2002; Limonta et al., 2013).

É nesta perspectiva que, assim como têm feito as diferentes disciplinas relacionadas às ciências da educação, a didática das ciências humanas e sociais no Québec levantou nos últimos 15 anos um grande número de problemáticas, constituiu diferentes quadros conceituais e recorreu a uma variedade de métodos científicos visando esclarecer um ou vários aspectos ligados ao ensino, à aprendizagem, aos saberes disciplinares, aos métodos de ensino, à formação de professores, etc. A obra científica que publicamos recentemente (Larouche & Araújo-Oliveira, 2014) é um exemplo concreto disso. Contudo, a nosso conhecimento, nenhuma iniciativa foi focada na apresentação de um estado da arte dos trabalhos realizados no

Québec no contexto da implantação dos novos programas curriculares do primário (Gouvernement du Québec, 2001a) e das novas orientações para a formação profissional dos professores (Gouvernement du Québec, 2001b).

### 3. Retrato da pesquisa em didática das ciências humanas e sociais no Québec

Os dados que permitiram identificar o retrato da pesquisa em didática das ciências humanas e sociais no Québec são provenientes de um projeto de pesquisa intitulado *O ensino das ciências humanas e sociais no primário: revisão da literatura e conceptualização*. Este projeto de pesquisa permitiu, por um lado, identificar o estado da arte da pesquisa científica quebequense no campo da didática das ciências humanas e sociais no primário publicada nos últimos 15 anos. Por outro lado, ele permitiu questionar suas contribuições e seus limites para compreender e alimentar a formação dos professores e as práticas docentes.

Com este objetivo em mente, analisamos um *corpus* de pesquisa constituído de 53 publicações científicas publicadas por pesquisadores quebequenses da área da didática das ciências humanas e sociais no primário entre 2001 e 2016, ou seja, no contexto da implantação dos novos programas curriculares do ensino primário e das novas orientações para a formação docente. Trata-se de 17 artigos de revistas científicas e 36 capítulos de livros redigidos por pesquisadores afiliados a uma universidade quebequense e relacionados explicitamente a uma pesquisa científica, ou seja, apresentando uma análise primária ou secundária de dados empíricos coletados anteriormente ou ainda uma reflexão teórica sobre o ensino dessa disciplina.

As seguintes questões serviram de guia para a análise e permitiram interpelar, com base nos mesmos parâmetros, o conjunto das pesquisas:

I) Por que se realizam pesquisas sobre o ensino das ciências humanas e sociais no primário? (o contexto, as problemáticas e os objetivos de pesquisa);

II) Sobre o que se realizam pesquisas sobre o ensino das ciências humanas e sociais no primário? (os objetos de estudo privilegiados);

III) A partir de que se realizam pesquisas sobre o ensino das ciências humanas e sociais no primário? (os quadros conceituais que sustentam a análise dos objetos de estudo);

IV) Como se realizam pesquisas sobre o ensino das ciências humanas e sociais no primário? (as abordagens metodológicas, os tipos de pesquisa, as populações estudadas, os procedimentos de coleta e de tratamento dos dados).

Em função da tripla lógica proposta por Maggi (2000) para conceber as práticas de ensino, as pesquisas analisadas no âmbito deste estudo foram reagrupadas em três perspectivas distintas e complementares tendo em vista que a ótica do pesquisador esteja centrada nas práticas prescritas (a lógica do sistema), nas práticas declaradas (a lógica do sujeito) ou nas práticas efetivas (a lógica da ação).

As características intrínsecas, que nós podemos constatar de maneira sintética no quadro 1, apresentado a seguir, serão descritas e analisadas nas secções abaixo. Neste artigo, somente os aspectos predominantes serão destacados e discutidos posteriormente. Além disso, se a soma das diferentes categorias ultrapassa o número total de textos analisados (N=53), é porque cada texto pode ser classificado ao mesmo tempo em mais de uma categoria. Por exemplo, uma pesquisa tendo recorrido a entrevistas individuais e a observações diretas será classificada tanto na categoria entrevista como na categoria observação.

**Quadro 1:** Retrato da pesquisa em didática das ciências humanas e sociais no Québec.

| Elementos observados |   | Lógica do sistema  | Lógica do sujeito  | Lógica da ação  |
|----------------------|---|--|--|---|
| Por que?             | <b>Contexto</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma do ensino</li> <li>- Preocupação atual no seio da didática</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma do ensino</li> <li>- Reforma da formação docente</li> <li>- Preocupação atual no seio da didática</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma do ensino</li> <li>- Reforma da formação docente</li> <li>- Preocupação atual no seio da didática</li> </ul> |
|                      | <b>Problemática</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiguidades no discurso oficial</li> <li>- Lacunas nas práticas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lacunas nas práticas</li> <li>- Ambiguidades no discurso oficial</li> <li>- Ausência de pesquisa</li> <li>- Constatações de pesquisas anteriores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de pesquisa</li> <li>- Constatações de pesquisas anteriores</li> </ul>                                      |
|                      | <b>Objetivo</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar um dispositivo didático</li> <li>- Analisar as prescrições oficiais</li> <li>- Propor novas “formas de fazer”</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os significados que os sujeitos atribuem ao ensino/aprendizagem</li> <li>- Descrever uma prática/situação de ensino-aprendizagem</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever uma prática/situação de ensino-aprendizagem</li> </ul>   |
| Sobre o              | <b>Objeto de estudo</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas prescritas</li> <li>- Dispositivos que orientam as práticas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas declaradas</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas efetivas</li> <li>- Representação/atividades dos alunos</li> </ul>  |
| A partir de que?     | <b>Definição das ciências humanas e sociais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Informações frequentemente ausentes</i></li> <li>- Aprendizagem de conceitos</li> <li>- Construção de uma representação da realidade humana e social</li> <li>- Desenvolvimento do pensamento crítico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Informações frequentemente ausentes</i></li> <li>- Desenvolvimento do pensamento crítico</li> <li>- Aprendizagem de conceitos</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Informações frequentemente ausentes</i></li> <li>- Aquisição de habilidades e de atitudes intelectuais</li> </ul> |
|                      | <b>Conceitos</b>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina escolar / saberes disciplinares, finalidades</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representações, representação social, concepção, pedagogia por</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivo didático, procedimento de ensino-aprendizagem, intervenção educativa,</li> </ul>                         |

|              |                               |  |   |  |
|--------------|-------------------------------|--|---|--|
|              |                               | educativas, intervenção educativa, mediação, dispositivo didático, procedimento de ensino-aprendizagem, pensamento geográfico ou histórico, tempo, continuidade, mudanças, consciência histórica | projetos, finalidades educativas, intervenção educativa, mediação, disciplina escolar, saberes disciplinares, dispositivo didático, procedimento de ensino-aprendizagem, problematização, situação-problema | mediação, tempo, pensamento geográfico ou histórico, prática de ensino, aprendizagem pela leitura, interdisciplinaridade |
| <b>Como?</b> | <b>Abordagem metodológica</b> | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Qualitativa  | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Qualitativa e mista   | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Qualitativa e mista  |
|              | <b>Tipo de pesquisa</b>       | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Descritiva<br>- Teórica<br>- Colaborativa  | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Descritiva<br>- Exploratória  | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Descritiva<br>- Exploratória<br>- Estudo de caso                       |
|              | <b>Amostra</b>                | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Livros didáticos<br>- Documentos oficiais<br>- Documentos científicos  | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Futuros professores<br>- Professores<br>- Coordenadores pedagógicos   | - Alunos<br>- Futuros professores  |
|              | <b>Origem da amostra</b>      | - Regiões limítrofes<br>- Regiões metropolitanas   | - Regiões limítrofes<br>- Regiões metropolitanas<br>- Regiões longínquas  | - Regiões limítrofes<br>- Regiões metropolitanas   |
|              | <b>Coleta de dados</b>        | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Grade de análise   | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Entrevistas<br>- Questionários  | - Entrevistas,<br>- Observações<br>- Testes (pré-teste, post-teste, etc.)  |
|              | <b>Tratamento de dados</b>    | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Análise de conteúdo ou temática  | - <i>Informações frequentemente ausentes</i><br>- Análise de conteúdo ou temática<br>- Análise estatística  | - Análise de conteúdo ou temática<br>- Análise estatística   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).



### 3.1 A lógica do sistema ou uma visão centrada nas práticas prescritas

As pesquisas que se inscrevem na lógica do sistema representam um pouco mais da metade do *corpus* analisado (28 pesquisas). Elas priorizam particularmente a análise dos contextos e dos fundamentos (sociais, políticos, econômicos, legais, etc.) que alicerçam a concretização das práticas profissionais. A ênfase é colocada na prática enquanto sistema predeterminado *a priori* com relação aos sujeitos nela implicados, à sua existência no sistema e à suas ações (Maggie, 2000). Elas abordam a prática de ensino sobretudo em termos de papéis formalmente prescritos e invariáveis aos quais os sujeitos devem adaptar-se para o bom funcionamento do sistema. Trata-se, aqui, especialmente de um *discurso sobre a prática* ou ainda da *prática tal qual prescrita* por um programa curricular, por um dispositivo didático (o livro didático, por exemplo) ou pela documentação científica e/ou profissional.

**Por que?** As pesquisas inscritas na lógica do sistema são sobretudo avaliativas (16). Elas visam particularmente a análise ou a validação de um dispositivo didático (um livro didático, situações de ensino-aprendizagem produzidas pelo pesquisador, etc.), sua eficiência ou sua adequação em relação às orientações oficiais (ex.: testar e validar uma situação de aprendizagem e de avaliação que integram recursos de museus; identificar as forças e as limitações de um método proposto por um livro didático, etc.). Outras pesquisas têm como objetivo analisar as orientações e as prescrições governamentais sobre o ensino das ciências humanas e sociais no primário (ex.: identificar os elementos de continuidade e de ruptura entre o novo currículo escolar e o antigo, descrever as finalidades educativas veiculadas nos diferentes programas curriculares, etc.) (8) ou propor uma nova “maneira de

fazer” ciências humanas e sociais no primário; uma visão particular relacionada com o ensino desta disciplina (5).

Além do mais, enquanto a maioria das pesquisas (23) se inscrevem num contexto socioeducativo marcado por importantes mudanças nos programas curriculares do primário (a introdução de uma abordagem por competências, a necessidade de recorrer a um procedimento de ensino a caráter científico, novas orientações que requerem a produção e a distribuição de novos livros didáticos, etc.), onze pesquisas se inscrevem num contexto que classificamos como sendo uma preocupação atual no bojo desta didática disciplinar. É o caso, por exemplo, das questões relativas à educação para a cidadania, do estudo de temas controvertidos, da integração das novas tecnologias nas classes de ciências humanas e sociais e do desenvolvimento do pensamento histórico.

A construção dos problemas de pesquisa é, na maioria das vezes, baseada numa situação concreta vivida pelo próprio pesquisador, seja em suas práticas de pesquisa ou de formação docente, seja em suas práticas de colaboração no meio escolar. É deste modo que 11 estudos identificam como problema de pesquisa as lacunas ou as dificuldades observadas em experiências concretas de professores (ex.: professores que afirmam não ter o conhecimento necessário para colocar em prática um procedimento de ensino baseado no processo de conceitualização; comentários de professores que indicam a complexidade da integração das tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de ciências humanas e sociais, etc.) e que 13 destacam certas ambiguidades identificadas no discurso oficial (ex.: prevê-se uma competência a ser desenvolvida no 1º ciclo do primário,

mas nenhum espaço é previsto na grade curricular semanal para o ensino desta disciplina).

**Sobre o que?** Em consonância com os elementos levantados na problemática e com os objetivos previstos, a análise dos dispositivos externos produzidos para apoiar e sustentar os professores nas suas práticas e os alunos nas suas aprendizagens, particularmente os livros didáticos de ciências humanas e sociais e os dispositivos didáticos externos produzidos pelos pesquisadores (18), é acompanhada bem de perto pela análise das práticas prescritas pelas instâncias governamentais através do discurso oficial e das orientações veiculadas nas políticas públicas e nos documentos ministeriais (16).

**A partir de que?** A grande maioria das pesquisas não apresentam definições explícitas de seus objetos de estudo (18). As poucas pesquisas que o fazem consideram essa disciplina escolar como sendo a responsável pela construção de uma representação distanciada da realidade humana e social (6), assim como pelo desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (5). Ela seria igualmente centrada no desenvolvimento intelectual dos alunos, ou seja, no aprendizado de conceitos e tramas conceituais (9) e na aquisição de habilidades e atitudes intelectuais (ex.: capacidade de argumentação, rigor intelectual, etc.) (3).

A ausência de definição explícita das ciências humanas e sociais é, entretanto, remediada pelas referências a uma multiplicidade de conceitos provenientes de áreas diversificadas do conhecimento como a psicologia social, a didática da história, a sociologia, etc. É o caso, entre outros, do conceito da finalidade socioeducativa (disciplinares, escolares, extraescolares, etc.) e de disciplina escolar ou saberes escolares que serviram de referência

respectivamente à cinco pesquisas, dos conceitos de intervenção educativa (muitas vezes apresentado conjuntamente com o conceito de mediação), de dispositivo didático/procedimento de ensino-aprendizagem e de representação (espacial, temporal, etc.) abordados respectivamente em quatro pesquisas. O mesmo acontece com o conceito do pensamento histórico/geográfico ou ainda com o conceito de tempo (continuidade, mudança, etc.) e o conceito de consciência histórica tratados cada um por três pesquisas.

**Como?** É necessário ressaltar que a descrição detalhada dos aspectos metodológicos é omitida em várias pesquisas. Dentre as pesquisas que o explicitam, onze são identificadas como sendo descritivas, ao passo que 6 são de natureza teórica propondo uma reflexão conceitual sobre o ensino dessa disciplina e que quatro se identificam como exploratórias. No que tange à amostragem, na maioria das pesquisas, é um *corpus* de documentos escritos, constituído de livros didáticos (9), de documentos oficiais (7) e de documentos científicos (5) que é analisado. A análise documental com auxílio de grades de análise é privilegiada como dispositivo de coleta de dados enquanto que o tratamento destes se apoia principalmente numa análise qualitativa, particularmente do tipo análise de conteúdo ou temática (17). Uma análise estatística (descrição simples, correlação de variáveis, testes estatísticos, etc.) é privilegiada em cinco pesquisas.

### **3.2 A lógica do sujeito ou a visão centrada nas práticas declaradas**

Dezessete (17) pesquisas se inscrevem na lógica do sujeito. Elas se interessam particularmente às representações e às concepções dos próprios professores sobre diferentes

aspectos da sua prática profissional. Submersas numa tal lógica, as pesquisas ressaltam principalmente a reflexão dos sujeitos sobre suas próprias experiências, a identificação de vivências pessoais e coletivas, a manifestação de aspectos inconscientes, as atitudes individuais e as relações interpessoais, a reflexão sobre as interações, as associações e os conflitos, a expressão das emoções e dos sentimentos, etc. (Maggi, 2000). Trata-se aqui de *um discurso proveniente da prática*, permitindo descrevê-la e explicá-la segundo a lógica interna do sujeito que a implementa, ou ainda de uma *prática declarada* (contada, descrita em uma ficha de planificação, documentada em um diário de bordo pessoal, etc.).

**Por que?** As pesquisas inscritas na lógica do sujeito se centram, por um lado, na descrição de percepções, crenças e pontos de vistas dos sujeitos com relação a um ou vários aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem das ciências humanas e sociais no primário (ex.: identificar as concepções dos professores relativas à nova configuração disciplinar, descrever suas representações vis-à-vis o conceito de democracia, etc.) (14), e, por outro lado, na descrição de uma situação de ensino-aprendizagem do ponto de vista de um conteúdo disciplinar específico, de um procedimento de ensino-aprendizagem posto em prática, da utilização do material didático, etc. (5) tal como declarados pelos próprios professores.

Dois contextos socioeducativos atuais, capitais e interdependentes acercam a maioria das pesquisas inscritas na lógica do sujeito. Enquanto 13 estudos se inscrevem num contexto marcado pelas transformações dos programas curriculares do ensino primário, 5 estão inscritos particularmente no contexto das novas orientações estabelecidas para a formação dos professores traduzidas em

referencial de competências profissionais necessárias ao ensino ou à formação de professores. Duas pesquisas identificam o contexto de realização do estudo como sendo uma preocupação atual no seio desta didática.

Como no caso das pesquisas inscritas na lógica do sistema, a definição dos problemas de pesquisa se baseia majoritariamente numa situação concreta vivida pelos pesquisadores em suas práticas de pesquisa, de formação de futuros professores ou de colaboração com o meio escolar (14). Contudo, diferentemente das primeiras, as pesquisas inscritas na lógica do sujeito, levantam igualmente problemas de natureza científica como a ausência ou a raridade de pesquisas sobre a questão estudada (ex.: literatura inexistente sobre as representações do tempo das crianças do primeiro ciclo do primário) (4) ou evidências constatadas por pesquisas anteriores (ex.: as pesquisas ressaltam a influência dos livros didáticos nas práticas dos professores, porém as características das práticas de utilização de tais livros didáticos é pouco conhecida) (4).

**Sobre o que?** Pouco importa se os estudos analisados buscam conhecer as representações, percepções, crenças, pontos de vista, etc., ou descrever uma situação de ensino-aprendizagem, é a análise das práticas declaradas (o que o sujeito pensa e diz sobre suas práticas ou sobre alguns pontos específicos delas, suas percepções e crenças em relação a um componente do ensino de ciências humanas e sociais, o que ele coloca ou tenta colocar em prática em suas classes, etc.) que é privilegiada na totalidade destes estudos.

**A partir de que?** A definição explícita do objeto de estudo é omitida nas pesquisas inscritas na lógica do sujeito tanto quanto nas pesquisas inscritas na lógica do

sistema apresentada mais acima (13). As ciências humanas e sociais seriam, no entanto, consideradas por alguns estudos como sendo a disciplina escolar responsável pela construção de uma representação distanciada da realidade humana e social (2), pelo desenvolvimento intelectual dos alunos (aprendizagem de conceitos e tramas conceituais, aquisição de habilidades e atitudes intelectuais, etc.) (2) e pelo desenvolvimento do pensamento crítico (1).

Vários outros conceitos são igualmente interpelados a fim de orientar a análise que os pesquisadores realizam sobre o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. É o caso, entre outros, do conceito de representação (espacial, temporal, etc.) e de representação social que serviram de referência a 6 pesquisas, do conceito de intervenção educativa (apresentado em associação com conceito de meditação) e o de finalidades socioeducativas (disciplinares, escolares, extraescolares, etc.) utilizados em 5 pesquisas, e do conceito de dispositivo didático/procedimento de ensino-aprendizagem e de disciplina escolar ou saber disciplinar abordado em 4 pesquisas. Outros conceitos como democracia, competência, pedagogia por projetos, ensino explícito, tempo, território, raciocínio, etc. são igualmente levados em consideração por um número restrito de estudos (1 ou 2).

**Como?** Assim como as pesquisas inscritas na lógica do sistema, uma proporção significativa de documentos analisados não fornece informações suficientes que permitam conhecer o número de indivíduos que participaram do estudo, o dispositivo de coleta de informação ou o tipo de tratamento de dados utilizado. Não obstante, nota-se que onze pesquisas são identificadas como sendo descritivas e 3 como exploratórias. Entre as pesquisas que

explicitam a amostra do estudo, observa-se que a maioria são focadas nos futuros professores (os estudantes em formação inicial para o ensino, geralmente em contexto de estágio) (12). Uma minoria dessas pesquisas conta com a participação de professores em exercício (2), de alunos (1) e de coordenadores pedagógicos (2). Na maioria das vezes, as amostras constituídas de professores, futuros professores, alunos ou coordenadores pedagógicos são originárias das regiões limítrofes (*Mauricie, Estrie, etc.*) (11) ou metropolitanas (*Montréal, Capitale Nationale*) (4) e raramente das regiões longínquas como *Abitibi-Témiscamingue* ou *Outaouais* (2). No que se refere ao processo de coleta de dados, as entrevistas orais, sejam elas individuais ou coletivas, assim como os questionários são os dispositivos empregados na maior parte das pesquisas (10 e 8 respectivamente). O tratamento dos dados, por sua vez, se apoia ora numa análise qualitativa de conteúdo ou análise temática (10), ora em análises estatísticas (descritivas simples, correlação de variáveis, análises inferenciais, testes estatísticos, etc.) (9).

### 3.3 A lógica da ação ou a visão centrada nas práticas efetivas

Bem menos numerosas, as pesquisas inscritas na lógica da ação (8) são centradas na análise das práticas concretas implementadas por um ou vários profissionais em contextos complexos e variados. Nesta terceira lógica, é a ação do indivíduo que é posta em evidência. Não existe predominância nem oposição entre a subjetividade do indivíduo (lógica do sujeito) e os elementos formalmente prescritos e invariáveis da ação (lógica do sistema). Ao contrário, o sistema é a expressão das ações intencionais e orientadas com “a capacidade de se reproduzir e de se

modificar de maneira autônoma, seja nos seus componentes seja nos seus objetivos” (Maggi, 2000, p.7). Considera-se assim que o processo não pode ser observado de fora. Deve-se então ultrapassar as prescrições externas assim como a compreensão das experiências subjetivas para alcançar a explicação da ação tal como ela se produz (em relação às escolhas, às decisões tomadas e às significações que o sujeito dá à sua ação). Trata-se aqui especialmente da **prática efetivamente executada** por um professor e, por ricochete, das ações conexas que suas práticas suscitarão nos alunos (**práticas efetivas ou concretas**).

**Por que?** As pesquisas inscritas na lógica da ação têm como objetivo descrever seja uma prática ou uma situação de ensino-aprendizagem levando em consideração um conteúdo disciplinar específico, o procedimento de ensino-aprendizagem utilizado, a utilização do material didático, etc. (4), seja as ações ou atividades dos alunos aos quais essas práticas ou situações de ensino-aprendizagem são destinadas (4).

Os mesmos contextos socioeducativos identificados nas pesquisas inscritas nas lógicas do sistema e do sujeito são aqui evocados. Seis estudos se inscrevem num contexto marcado por importantes transformações curriculares: 3 são marcados particularmente pela publicação das novas orientações para a formação de professores, traduzidas, na maior parte do tempo, na forma de referencial de competências profissionais necessárias ao agir docente e 3 identificam uma preocupação atual no bojo da didática. Contudo, nas pesquisas inscritas na lógica da ação, a predominância das experiências do pesquisador no processo de construção dos problemas de pesquisa será abandonada e substituída por uma revisão importante da documentação científica. Essas pesquisas colocarão assim em evidência um conjunto de

resultados constatados pelas pesquisas anteriores a fim de justificar a ausência ou a raridade de pesquisas sobre a questão especificamente estudada (Ex.: pouco ou nenhum estudo sobre as práticas efetivas dos futuros professores, uma literatura quase inexistente a respeito do raciocínio lógico dos alunos em ciências humanas e sociais, etc.).

**Sobre o que?** Duas categorias de objetos de estudo foram repertoriadas no *corpus* de pesquisas inscritas na lógica da ação. As práticas concretas dos professores tal como foram vividas em sala de aula e observadas diretamente pelo pesquisador (observação participante, direta ou com ajuda de uma câmera de vídeo) são analisadas por 4 pesquisas, enquanto que as atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos são privilegiadas por 4 outros estudos.

**A partir de que?** Um único estudo apresenta uma definição mais ou menos explícita do ensino das ciências humanas e sociais no primário. Esta disciplina escolar seria assim orientada principalmente para o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio da aquisição de habilidades e atitudes intelectuais como a capacidade de argumentação, o rigor intelectual no tratamento dos fatos, etc. Os conceitos de dispositivo didático/procedimento de ensino-aprendizagem e de intervenção educativa (mediação) figuram respectivamente em 3 e 2 pesquisas, enquanto que o conceito de prática de ensino, de resolução de problemas, de problematização, de interdisciplinaridade, de prática interdisciplinar e de aprendizagem pela leitura (APL) são igualmente evocados em certos estudos.

**Como?** Quatro pesquisas são identificadas como sendo descritivas, ao passo que 3 são de natureza exploratória e uma colaboradora inscrita na

perspectiva da pesquisa-ação. Uma amostra composta de alunos é estudada em 4 pesquisas, enquanto que quatro outras privilegiam amostras compostas de professores (2) ou futuros professores (2). Como nas pesquisas inscritas na lógica do sujeito, as amostras constituídas de professores, futuros professores e alunos provém na maioria das vezes de uma região limítrofe (5) ou metropolitana (4) e quase nunca de regiões longínquas (1). Ademais, mesmo se a observação direta representa o instrumento de coleta de dados privilegiados na análise das práticas efetivas, utiliza-se igualmente e de maneira complementar as entrevistas orais (4), o questionário de pesquisa e os testes (pré-testes, post-testes, etc.) (2), o diário de bordo e os desenhos realizados pelos alunos (1). Para tratar os dados coletados, recorrem-se especialmente a uma análise qualitativa de conteúdo ou temática (7) combinada em alguns casos a um tratamento estatístico, sobretudo descritivo simples (5) ou de tipo lexical (1).

#### **4. Contribuições e limites da pesquisa em didática das ciências humanas e sociais no Québec**

Os resultados apresentados anteriormente revelam que a maioria das pesquisas em didática das ciências humanas e sociais no Québec são focadas principalmente na análise do programa curricular desta disciplina, na análise dos suportes materiais que sustentam as práticas docentes (os livros didáticos, os dispositivos externos produzidos pelos pesquisadores) ou ainda no discurso dos professores sobre um ou vários aspectos relacionados ao ensino dessa disciplina. Trata-se de uma pesquisa comprometida com as mudanças sociais; uma pesquisa atual e socialmente ancorada nas numerosas e importantes transformações vividas no sistema escolar quebequense

que têm um impacto direto nas práticas docentes que devem ser concretizadas no seio dessa disciplina escolar. Desta forma, elas são contextualizadas, por um lado, na reforma do currículo escolar (a reconfiguração das disciplinas escolares, a adoção de uma abordagem por competências, a introdução de temáticas sociais diversas, a necessidade de recorrer a um procedimento de ensino-aprendizagem embasado no processo de conceitualização, etc.) e, por outro lado, na reforma da formação de professores (o caráter profissional da formação inicial, o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais, a prática considerada como um espaço de aprendizagem e de construção dos saberes e da identidade profissionais, etc.).

Os resultados revelam também que a problemática construída por essas pesquisas se apoia num processo empírico-indutivo tal como descrito por Chevrier (1992). Nesse sentido, os problemas de pesquisa são baseados em situações concretas, isto é, em experiências pessoais vividas pelos próprios pesquisadores, seja nas suas práticas como formadores de professores, seja nas suas práticas de colaboração com os professores nas escolas. Eles são inerentes aos indivíduos e às suas práticas. Assim, na medida em que na maioria das vezes, essas pesquisas são originadas de problemas constatados pessoalmente pelos pesquisadores a fim de melhor compreender as situações vividas pelos professores, é possível inferir que essa pesquisa estaria atenta à prática e às situações problemáticas vividas pelo professor e seus alunos em um ambiente escolar. Entretanto, trata-se de uma pesquisa que nem sempre coloca em evidência as lacunas subjacentes aos conhecimentos científicos produzidos neste campo de pesquisa (exceto no caso das pesquisas inscritas na lógica da ação). Deste modo, se a contribuição social e

educativa dessas pesquisas parece ser grandemente demonstrada, ressaltando as funções pragmáticas e formativas intrínsecas à pesquisa sobre as práticas docentes (Marcel et al. 2002), a pertinência científica (que se refere à função heurística da pesquisa sobre as práticas docentes) permanece na maioria das vezes implícita, e mesmo ausente.

Estes resultados evidenciam que a pesquisa em didática das ciências humanas e sociais seria centrada numa visão crítica e reflexiva do ensino desta disciplina no primário, e mesmo uma visão construtivista/sócio construtivista do seu ensino. A visão crítica e reflexiva do ensino das ciências humanas e sociais transparece em várias pesquisas analisadas quando elas sublinham a necessidade de romper com a função indenitária que tradicionalmente foi atribuída à essa disciplina para desenvolver e colocar em prática uma perspectiva que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da capacidade de questionamento, do raciocínio lógico, da análise, da síntese, do julgamento crítico, etc. no estudo dos fenômenos humanos e sociais. A visão construtivista/sócio construtivista, quanto a ela, se manifesta em certos quadros conceituais evocados pelos pesquisadores. A utilização dos conceitos de intervenção educativa, de mediação, de situação-problema, de procedimento a caráter científico, de pensamento histórico e geográfico, etc., confirma que o processo de ensino e de aprendizagem seria o resultado de uma construção por parte do aprendiz (mediação cognitiva) possível unicamente graças às condições que serão postas em prática pelo professor (mediação social ou pedagógico-didática).

Ademais, os dados apontam que, contrariamente às pesquisas sobre a prática de ensino publicadas até o início

dos anos 2000 na Europa, na América do Norte e no Brasil (Araújo-Oliveira, 2008) que tendem a ser unidimensionais e centradas em uma única fase da prática docente, as pesquisas no campo da didática das ciências humanas e sociais realizadas no Québec no decorrer dos últimos 15 anos evidenciam seu caráter inclusivo e multidimensional. Não somente essas pesquisas recorrem a uma multiplicidade de conceitos e de quadros conceituais provenientes de diferentes áreas de conhecimento (sociologia, psicologia social, didática da história, etc.), mas elas têm igualmente a preocupação de analisar o objeto de estudo privilegiado (prática declarada, prática prescrita, prática efetiva, etc.) a partir de diferentes dimensões da intervenção educativa (didática, pedagógica, mediadora, epistemológica, etc.) sem perder de vista a especificidade dos saberes disciplinares.

Construtivistas, inclusivas e centradas numa visão crítica e reflexiva do ensino das ciências humanas e sociais, essas pesquisas se dedicaram ao estudo da concepção do status do saber, à concepção das modalidades de acesso a este saber, bem como à concepção de sua operacionalização em sala de aula. Contudo, trata-se igualmente de pesquisas essencialmente descritivas que navegam entre uma lógica do sistema (o discurso sobre as práticas, as práticas prescritas) e uma lógica do sujeito (o discurso da prática, as práticas declaradas). As práticas efetivas realizadas pelos professores em contextos complexos, assim como as atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos (a lógica da ação), são conseqüentemente pouco estudadas. Nesse sentido, a articulação entre aquilo que é prescrito e declarado e aquilo que realmente acontece na sala de aula continua sendo muito pouco explorada.

O fato que poucos estudos abordam as práticas concretas realizadas

em sala de aula merece, no entanto, uma atenção particular. Certamente, o peso dos dispositivos de coleta e de análise de dados que recorrem à observação direta é provavelmente um dos responsáveis pela pouca quantidade de investigações das práticas efetivas (Araújo-Oliveira, 2015). No entanto, é necessário lembrar que as tendências neoliberais atuais que tendem para a desvalorização da pesquisa fundamental em ciências sociais, privilegiando a pesquisa aplicada que tem geralmente um impacto econômico elevado a curto prazo (Gouvernement du Québec, 2005) podem conduzir os pesquisadores a desenvolverem cada vez menos pesquisas numa lógica da ação, geralmente mais exigentes em termos de tempo e de recursos materiais, humanos e financeiros.

Em contrapartida, mesmo se alguns estudos se preocupam com a mediação pedagógico-didática do professor, especialmente a partir da análise de planejamentos, do estudo do procedimento de ensino-aprendizagem e da utilização do material didático, elas analisam na maioria dos casos as práticas dos futuros professores em contexto de formação inicial para o ensino, deixando amplamente de lado as práticas dos professores em exercício. Ora, se a pesquisa sobre as práticas representa um desafio crucial para a formação de professores numa ótica de transformação das práticas (Clanet, 2009), faz-se mister admitir que o estado atual dos conhecimentos nesta área do conhecimento não permite assegurá-la de maneira adequada. Dado que as práticas dos professores em exercício são pouco documentadas e, portanto, pouco modelizadas, torna-se difícil proporcionar aos formadores de professores conhecimentos científicos provenientes da análise das práticas que possam ser integrados na formação inicial e contínua.

Outrossim, além da ausência de algumas informações importantes do ponto de vista metodológicos (ex.: amostras e processos de amostragem, procedimentos de coleta e de tratamento dos dados) que conduz a uma difícil contextualização dos dados oriundos dessas pesquisas bem como a sua complexa transposição eventual em dispositivo de formação docente, a análise mostra uma pesquisa realizada majoritariamente nas regiões metropolitanas e limítrofes do Québec (*Montréal, Estrie, Mauricie*, etc.). Sendo assim, as práticas realizadas nos contextos complexos e variados próprios às regiões longínquas como a *Abitibi-Témiscamingue*, o *Sanguenay-Lac-Saint-Jean*, as *Laurentides* e o *Nord-du-Québec*, etc. são raramente levadas em consideração pelas pesquisas, produzindo assim uma visão parcial do ensino dessa disciplina no Québec.

Enfim, nota-se nas pesquisas analisadas que a formação didática oferecida pelos programas universitários de formação inicial e contínua de professores prosseguem pouco estudada e documentada. Ora, se levarmos em consideração que algumas pesquisas analisadas se inscrevem no contexto da implantação dos novos referenciais de formação profissional para o ensino (Gouvernement du Québec, 2001b) e que vários outras pesquisas concluem suas análises levantando uma série de questionamentos e críticas face as características e a qualidade da formação oferecida aos professores e aos futuros professores ou, ainda, evidenciando a importância da formação docente para a transformação das práticas, é surpreendente constatar que esta formação nunca é tomada como um objeto de análise sistemática pela pesquisa em didática das ciências humanas e sociais.



## Conclusão

O presente artigo tinha um duplo objetivo. Ele visava por um lado identificar o estado da arte da pesquisa quebequense sobre o ensino das ciências humanas e sociais no primário e, por outro lado, ressaltar as contribuições e os limites desta pesquisa para alimentar a formação dos professores assim como as práticas que eles concretizam. Os dados resultantes da análise de conteúdo temático de 53 publicações científicas realizadas nos últimos 15 anos nessa área do conhecimento sugerem a existência de uma pesquisa construtivista e inclusiva centrada numa visão crítica e reflexiva do ensino das ciências humanas e sociais no primário. Trata-se, entretanto, de uma pesquisa essencialmente descritiva que navega entre uma lógica do sistema (discurso sobre as práticas, práticas prescritas, dispositivos sustentando as práticas) e uma lógica do sujeito (discurso da prática, práticas declaradas). As práticas efetivas implementadas pelos professores e futuros professores em contextos complexos, assim como as atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos (lógica da ação), são assim ainda pouco estudadas. A articulação entre o que é prescrito e declarado e o que realmente acontece na sala de aula permanece pouco explorada.

No entanto, é importante ter em mente o fato de que as ciências da educação fazem parte do panorama universitário quebequense somente a partir dos anos 1970, depois da transferência da responsabilidade da formação de professores da escola normal para a universidade e da criação da *Université du Québec*. Neste sentido, devido à falta de uma longa tradição de pesquisa em educação, à raridade de professores detentores de um diploma de doutorado e à escassa infraestrutura das faculdades de educação permitindo sustentar a pesquisa e a criação (Ayotte,

1984), as reflexões entorno do ensino das ciências humanas e sociais até os anos 1990 se situam majoritariamente no âmbito teórico e especulativo, publicadas principalmente nas revistas a caráter profissional e apresentando raramente dados empíricos que possam, entre outras coisas, clarificar os conceitos-chaves relacionados às orientações para o ensino dessa disciplina ou mesmo remeter em questão o discurso oficial (Allard, 1991).

Ora, os trabalhos de pesquisa produzidos em didática das ciências humanas e sociais no Québec que estiveram no cerne da presente análise contribuem sem dúvida alguma a superar essas lacunas. Eles abordam questões relacionadas aos fundamentos, à finalidade educativa, às concepções do processo de aprendizagem e dos procedimentos de ensino-aprendizagem associados ao ensino das ciências humanas e sociais no primário, principalmente sob a ótica das práticas prescritas nas orientações governamentais e nos livros didáticos destinados a traduzir, de certa maneira, tais orientações e servir de mediadores entre o professor e os programas curriculares, mas também sob a ótica das práticas declaradas e efetivas. Através desses trabalhos, os pesquisadores contribuíram grandemente à consolidação de um *corpus* de conhecimentos científicos sobre o ensino dessa disciplina, permitindo a outros pesquisadores fazer uma leitura crítica e distanciada sobre o ensino das ciências humanas e sociais no Québec numa perspectiva histórica. E felizmente esta situação tende a evoluir. A contratação recente de novos pesquisadores na área da didática das ciências humanas e sociais por diferentes universidades do Québec representa a nossos olhos a possibilidade de um futuro promissor para esse campo do conhecimento. Nos resta, contudo, desejar a estes novos pesquisadores que eles tenham as melhores condições

materiais e financeiras possíveis para desenvolver pesquisas em suas universidades. Pois não dá para fechar os olhos: o financiamento cada vez mais escasso da pesquisa em ciências sociais pode tornar esse trabalho um desafio colossal.

### Referencias bibliográficas

- Allard, M. (1991). La recherche et le partenariat avec le milieu scolaire en sciences humaines. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p.121-125). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p.15-34). France: L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: Avancées et questions vives. In J. Clanet (dir.). *Recherche/formation des enseignants: Quelles articulations?* (19-32). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Araújo-Oliveira, A. (2008). O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In I. Fazenda (dir.). *O que é interdisciplinaridade?* (p.53-64). São Paulo: Cortez.
- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale*, 15, 61-89.
- Audigier, F. (2006). L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et la formation des maîtres. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p.193-213). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ayotte, R. (1984). L'évolution de l'organisation de la recherche québécoise. *Prospectives*, 20(1-2), 7-16.
- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p.7-24). Bruxelles: DeBoeck.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bondioli, A. (2004). Dos indicadores às condições do projeto educativo. In A. Bondioli (dir.), *O projeto pedagógico da creche e a sua*

- avaliação*. Campinas: Autores associados.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Carnoy, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Chevrier, J. (1992). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p.49-78). Québec: Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Clanet, J. (dir.) (2009). *Recherche/formation des enseignants: Quelles articulations?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au Ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (dir.), *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo* (p.19-114). Santiago: Editorial Universitaria.
- Evangelista, O. (2013). Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno et S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores* (p.13-45). Goiás: CEPED.
- García-Huidobro, J.E. (2006). La reforma educacional chilena y la educación pública. In X. Bonal (dir.), *Globalización, educación y pobreza en América latina* (p.187-218). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2005). *Rapport du Groupe de travail sur la valorisation des résultats de la recherche*. Québec: Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation.
- Guay, L. et Jutras, F. (2005). Chronique d'une transformation annoncée: l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. In F. Jutras et A. Duhamel (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p.115-

- 132). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Heimberg, C. (2004). *Clio à l'école, quelques enjeux démocratiques autour de l'usage public de l'histoire le plus répandu*. Genève: Université de Genève.
- Lang, V. (2005). Discours sur la professionnalisation des enseignants: Cadre d'analyse. *In Formation professionnelle des enseignants*. Nantes: Université de Nantes (disponible sur CD-Rom).
- Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, S. (1998). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. *In J.L. Klein et S. Laurin (dir.), L'éducation géographique: formation du citoyen et conscience territoriale* (p.9-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J., Hasni, A. et 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. *In G. Baillat et A. Hansi (dir.), L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p.217-247). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: Regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. *In C. Gervais et L. Portelance (dir.), Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p.265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). *Le programme des subventions ordinaires de recherche du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Quelques observations et réflexions "à chaud" sur les demandes de subventions à la suite du processus d'évaluation*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lenoir, Y. (2009). Les sciences humaines et sociales pour décrire, comprendre et expliquer la réalité. *In J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p.XV-XXIV). Montréal: Chenelière Éducation.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. *In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p.125-166). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et 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 et J. Lebeaume (dir.), La*

- formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p.193-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Limonta, S.V. et Cordeiro da Silva, K.A.C.P. (2013). Formação de professor, trabalho docente et qualidade do ensino. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno et S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores* (p.173-187). Goiás: CEPED.
- Lüdke, M. (2005). La profession enseignante face à la politique actuelle de la formation des maîtres au Brésil. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p.243-262). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p.1-32). Paris: Presses universitaires de France.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Moisan, S. (2011). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Monteiro, A.M. (2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino da história. *Cadernos Cedes*, 25(67), 333-347.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec. In C. Gervais et L. Portelance (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p.45-63). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Niclot, D. et Philippot, T. (2008). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire et de la géographie. In G. Baillat et A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p.185-216). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Philippot, T. (2010). Les enseignants de l'école primaire et l'histoire-géographie: quelle histoire-géographie enseignée? Recuperado de: <<http://www.caen.iufm.fr>>.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (dir.). (1998). *Enseignants de métier et formation initiale: Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement: étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Thémines, J.-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire: un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie? *Cybergéo*, 262. Recuperado de: <<https://cybergeo.revues.org>>.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). *Les conceptions de l'apprentissage auxquels se réfèrent les enseignants: un facteur d'inertie disciplinaire?*  
Recuperado de: <<http://ecehg.ens-lyon.fr>>.

**Data de Submissão: 12/01/2018**  
**Data de Aceite: 08/02/2018**