
INSTRUIR, SOCIALIZAR E QUALIFICAR

O ensino de ciências humanas e sociais na encruzilhada da tripla missão socioeducativa da escola quebequense

Anderson Araújo-Oliveira*

Resumo: O presente artigo apresenta dados parciais provenientes de entrevistas semiestruturadas realizadas com futuros professores do ensino primário em contexto de formação inicial no meio escolar (estágio supervisionado). Assim, colocam-se em evidência as concepções que têm os futuros professores a respeito das finalidades subjacentes ao ensino de ciências humanas e sociais no primário, assim como da contribuição deste ensino para o desenvolvimento da tripla missão socioeducativa atribuída ao sistema escolar no Quebec. Os resultados revelam que o contributo desta disciplina escolar seria focada principalmente no desenvolvimento de atitudes socialmente aceitáveis no aluno, bem como no desenvolvimento de um conhecimento e de uma compreensão da história e do funcionamento da sociedade de pertença do aluno visando a sua melhor adaptação. Eles levam, deste modo, a questionar o impacto da formação inicial docente sobre as reflexões que os futuros professores realizam em relação ao currículo de ciências humanas e sociais, seus fundamentos epistemológicos, suas finalidades, seus objetos de ensino-aprendizagem e de avaliação e seus procedimentos metodológicos de ensino.

Palavras-chave: finalidades disciplinares, ciências humanas e sociais, ensino primário, formação de professores, missão socioeducativa

INSTRUCTION, SOCIALISATION AND QUALIFICATION: SOCIAL STUDIES INSTRUCTION IN A CROSSFIRE OF THE THREEFOLD SOCIO-EDUCATIONAL MISSION OF THE QUEBEC SCHOOL SYSTEM

Abstract: This article examines partial data drawn from semi-structured interviews about initial teacher education with preschool and primary teachers, prior to beginning their careers. The text highlights the conceptions of pre-service teachers regarding the ultimate goals inherent to the instruction of social studies at the primary level, as well as the course's contribution to the develop-

* Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal (Montréal, Québec/Canada).

ment of the threefold socio-educational mission of the Quebec school system. The results show that teachers primarily believed the course's contribution to be focused on the development of socially acceptable attitudes in students, as well as a knowledge and understanding of history and societal functioning geared toward the students' optimal adaptation to their society. These results raise questions about the impact of initial teacher education on pre-service teacher reflections pertaining to the social studies program, its epistemological foundations, ultimate goals, subjects of teaching-learning and evaluation, and its related teaching and learning processes.

Keywords: goals, preservice teachers, primary school, social studies, initial teacher education

INSTRUIRE SOCIALISER ET QUALIFIER: L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES A LA CROISÉE DE LA TRIPLE MISSION SOCIO-EDUCATIVE DE L'ÉCOLE QUEBECOISE

Résumé: Cet article présente les données partielles issues d'entretiens semi-structurés réalisés auprès de futurs enseignants du préscolaire et du primaire en contexte de formation initiale en enseignement. Il met ainsi en lumière les conceptions qu'ont les futurs enseignants à l'égard des finalités sous-jacentes à l'enseignement des Sciences Humaines et Sociales dans le primaire ainsi que la contribution de cette discipline scolaire au développement de la triple mission socioéducative attribuée au système scolaire au Québec. Les résultats montrent que la contribution de cette discipline scolaire serait principalement axée sur le développement, chez l'élève, d'attitudes socialement acceptables ainsi que sur le développement d'une connaissance et d'une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de la société d'appartenance de l'élève visant sa meilleure adaptation. Ces résultats conduisent alors à questionner l'impact de la formation initiale des enseignants sur les réflexions que les futurs enseignants effectuent au sujet du programme de Sciences Humaines et Sociales, ses fondements épistémologiques, ses finalités, ses objets d'enseignement-apprentissage et d'évaluation et ses démarches d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés: finalités, sciences humaines et sociales, enseignement primaire, formation enseignante

1. Contexto da pesquisa

No contexto educativo atual no Quebec, a escola «tem como incumbência preparar os alunos para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade que se pressupõe democrática e equitativa» (Gouvernement du Québec, 2001: 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 eles sejam capazes de contribuir de forma construtiva para a sua evolução (*ibidem*). 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» (*ibidem*: 3). Ele também os convida a «reafirmarem e reforçarem a função da escola relacionada à promoção das dimensões cognitivas, colocando-a em uma perspectiva de formação do pensamento crítico» (*ibidem*).

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 sociais¹ 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 factos em perspectiva e de se distanciar dos mesmos» (*ibidem*: 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» (*ibidem*). 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 (Laforest, 1989), no âmbito do currículo atual, as ciências humanas e sociais, ao lado das outras disciplinas escolares previstas no ensino primário², devem contribuir para 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 do Quebeque indica que «todo o estabelecimento escolar tem como responsabilidade primeira a formação da mente de cada aluno» (Gouvernement du Québec, 2001: 3). Neste sentido, «a escola tem um papel insubstituível no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e à aquisição dos conhecimentos» (*ibidem*). 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» (*ibidem*). Por sua vez, a socialização contri-

¹ Neste texto, o termo ciências humanas e sociais refere-se ao ensino conjunto da história e da geografia, o que no currículo do ensino primário no Quebeque recebe a nomenclatura de *Universo social*.

² No ensino primário no Quebeque, as disciplinas escolares foram reagrupadas em quatro domínios de aprendizagem de formação disciplinar: Domínio das Línguas (francês e inglês); Domínio da Matemática, da Ciência e da Tecnologia (matemática e ciência e tecnologia); Domínio do Universo Social (história, geografia e educação para a cidadania); Domínio das Artes (artes plásticas, artes dramáticas, dança e música); Domínio do Desenvolvimento Pessoal (educação física e para a saúde e ética e cultura religiosa).

bui para a «aprendizagem do viver-juntos e ao desenvolvimento de um sentimento de pertença à coletividade» (*ibidem*). De facto, ela refere-se à integração social dos indivíduos e a uma certa coesão no seio da sociedade através da apropriação do património cultural comum e dos valores que fundamentam uma dada sociedade. Por fim, a qualificação refere-se à necessidade de a escola 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 os tornar aptos a participar do desenvolvimento económico da sociedade pela integração profissional no mercado de trabalho (*ibidem*).

No entanto, embora nos seja possível fazer algumas inferências a partir de nossa própria estrutura conceitual fortemente alimentada nos trabalhos de Bourdieu (1967)³ sobre as finalidades da escola, faz-se mister reconhecer que a forma como cada uma das disciplinas escolares previstas, na especificidade das finalidades socioeducativas, dos saberes a serem ensinados e dos procedimentos de ensino-aprendizagem que lhes são próprios, contribuirá para a concretização dessa tripla missão permanece ainda pouco explícito 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 (factos, conceitos e tramas conceituais), saberes-fazer (intelectuais e metodológicos) e saberes-ser (atitudes intelectuais e sociais), como poderiam estas disciplinas contribuir para o alcance da missão de qualificação, baseada em grande parte na integração profissional?

Recorrendo a dados parciais de uma pesquisa que analisa práticas docentes em ciências humanas e sociais no primário no Quebeque, este artigo tem como objetivo identificar as finalidades socioeducativas conferidas ao ensino desta disciplina escolar pelos futuros professores do primário em contexto formação inicial no meio escolar (estágio supervisionado) e, deste modo, questionar suas contribuições para a tripla missão subjacente à escola quebequense. Assim, após uma breve apresentação dos principais elementos do quadro de análise

³ 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 no corpo social. Esta integração é feita, em primeiro lugar, por via da transmissão de um sistema de valores dominantes (o mais homogênea possível) que aumente 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 percebem e interpretam o mundo ao seu redor (integração intelectual). A segunda função, por sua vez, refere-se à função de preparação para o trabalho, isto é, a uma certa adaptação dos indivíduos às necessidades da economia.

e dos caminhos metodológicos da pesquisa, o artigo apresenta e discute os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com futuros professores do primário (estudantes do quarto e último ano do Bacharelado em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário da Universidade de Sherbrooke), no Quebec.

2. Quadro de análise

Como claramente enfatizaram Thémines (2005) e Audigier (1993), são as finalidades associadas ao ensino e à aprendizagem de uma disciplina que lhe dão sentido, ou seja, a orientação e o significado de toda e qualquer ação que será implementada. As finalidades «instituem a disciplina escolar» (Thémines, 2005: 20), especificando a sua contribuição para a formação das novas gerações e justificando perante a sociedade a sua inserção numa dada trajetória escolar (Araújo-Oliveira, 2014a; Lebrun, 2002; Le Roux, 2005).

Na verdade, toda a disciplina escolar está estruturada em torno de finalidades, mais ou menos numerosas: i) específicas à disciplina (aprender a dominar os seus conteúdos, aprender a pensar, a agir e a raciocinar de uma certa maneira, etc.); ii) intrínsecas à escola e ao conjunto de disciplinas escolares (ter comportamentos respeitosos, construir um distanciamento reflexivo, debater e discutir com a razão e respeitando a opinião dos outros, etc.); e iii) que ultrapassam o ambiente escolar (tornar-se um cidadão, desenvolver a personalidade, ter acesso a diferentes mundos culturais, preparar-se para se tornar um profissional, etc.) (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahannier-Reuter, 2007).

Em diversos sistemas educativos, três famílias de finalidades têm historicamente sido associadas ao ensino de ciências humanas e sociais (Audigier, 1993): as finalidades patrimoniais e cívicas, as finalidades intelectuais e críticas e as finalidades práticas e profissionais.

As finalidades intelectuais e críticas colocam em evidência a contribuição do ensino de ciências humanas e sociais para o desenvolvimento cognitivo do aluno, o que leva a focar, principalmente, no desenvolvimento conceitual assim como no desenvolvimento de habilidades e atitudes intelectuais. Neste sentido, as finalidades intelectuais e críticas, defende Audigier (1993), estariam centradas não nos produtos inerentes às ciências humanas e sociais, isto é, nos resultados constituídos de factos sociais construídos, problematizados e interpretados pelos pesquisadores, mas sobretudo nos processos pelos quais o ser humano é levado a produzir uma visão de mundo baseada em fontes que possuem tanto a história como a geografia enquanto disciplinas científicas. Concretamente, a busca da realização destas finalidades traduzir-se-ia em práticas de ensino-aprendizagem baseadas no desenvolvimento de um sistema de interpretação de realidades sócio-espaciais, de conceitos sociais, históricos e geográficos.

ficos, dos procedimentos metodológicos específicos à história e à geografia, do pensamento crítico, da compreensão, da argumentação, etc.

Por sua vez, as finalidades patrimoniais e cívicas referem-se à contribuição das ciências humanas e sociais para o processo de transmissão cultural de uma representação compartilhada (e talvez mesmo unívoca) do mundo, do seu passado e do seu presente. Trata-se aqui não somente de transmitir um *corpus* comum de conhecimentos relativos às principais características da sociedade (de hoje e de ontem) na qual os alunos estão inseridos, mas sobretudo de promover a assimilação de um sistema de valores dominantes e a integração de certas atitudes consideradas socialmente aceitáveis do ponto de vista da conduta social. Para tanto, as ciências humanas e sociais favorecem, em particular, a aquisição de conhecimentos factuais sobre a sociedade e a cultura de pertença dos alunos (eventos e personagens históricos marcantes, características geográficas do território ocupado, características econômicas, étnicas, políticas e culturais da sociedade, etc.), assim como o desenvolvimento de atitudes socialmente aceitáveis (respeito pelos outros, abertura à diversidade cultural, etc.). Neste sentido, as finalidades patrimoniais inscrevem-se numa perspectiva, antes de mais nada, identitária que funciona segundo um princípio de socialização numa visão de adesão.

Por fim, as finalidades práticas e profissionais enfatizam o carácter utilitário atribuído ao ensino de ciências humanas e sociais, porque, além do desenvolvimento intelectual, a educação deve permitir que os alunos adquiram conhecimentos transferíveis e utilizáveis na vida social cotidiana, mas também na vida profissional ou na vida acadêmica/continuação dos estudos. A busca da realização desta família de finalidades tende a favorecer o desenvolvimento de certas habilidades de ordem técnica (como a leitura de mapas, a representação temporal e espacial) e a aquisição de determinados conhecimentos factuais considerados como sendo essenciais para a formação de um cidadão funcional dentro da sociedade.

Essas três famílias de finalidades sempre estiveram presentes e foram almeçadas pelo ensino de ciências humanas e sociais no primário, mas com uma certa variação em função dos contextos sociais e históricos. Assim, se tradicionalmente o ensino desta disciplina escolar se inscreve numa perspectiva focada na sua contribuição para a transmissão cultural de uma visão compartilhada do mundo social e humano, na socialização numa perspectiva de adesão às normas e padrões preestabelecidos, no desenvolvimento de atitudes e valores considerados socialmente aceitáveis, a orientação é bem diferente quando se coloca em primeiro plano uma perspectiva que defende que a especificidade do ensino de ciências humanas e sociais consiste na construção da realidade humana e social pelo aluno, ou seja, uma representação distanciada de uma faceta do mundo social e humano tomada como objeto de estudo.

A tendência atual veiculada pelos trabalhos científicos desenvolvidos no campo da didática

das ciências humanas e sociais tende no sentido de uma perspectiva considerada como crítica e reflexiva do seu ensino (Araújo-Oliveira, 2014a; Jadoulle, 2011; Larouche, Landry, & Fillion, 2014; Larouche & Araújo-Oliveira, 2014; Laille, 2009; Lenoir, 2009, 2014; Lebrun, 2014).

Uma tal tendência leva a privilegiar um equilíbrio necessário entre as diferentes famílias de finalidades. Como mencionam Laurin (1998, 2009) e Lenoir (2009, 2014), considerar a realidade humana e social como sendo uma construção social e historicamente determinada implica romper com a perspectiva identitária focalizada no desenvolvimento de um sentimento de pertença à sociedade que tradicionalmente vem sendo atribuída a essas disciplinas para desenvolver uma perspectiva que se concentra sobretudo na construção de uma visão crítica do mundo. Esta perspectiva apoia-se, entre outras coisas, no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da capacidade de questionamento, do raciocínio, da análise, da síntese, do julgamento crítico, no estudo do fenômeno humano. É somente pela concretização de um conjunto de ações que emergirão de julgamentos reflexionados (finalidade intelectual e crítica) que os alunos serão levados a uma certa participação na sociedade em que vivem, isto é, a uma certa responsabilização social (finalidades patrimoniais e cívicas; finalidades práticas e profissionais) (Lenoir, 2009, 2014). Assim, desarticulado do desenvolvimento de uma perspectiva intelectual, o ensino de ciências humanas e sociais conduziria eventualmente ao desenvolvimento de uma socialização esvaziada de sentido e partidária de uma visão minimalista da mesma (Van Haecht, 2005) que se traduz na imposição de atitudes e condutas sociais moldadas às regras, às normas e aos valores dominantes numa dada sociedade (Araújo-Oliveira, 2014b).

3. Caminhos metodológicos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, nós contamos com a participação de nove futuros professores do programa de Bacharelado em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário da Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke (Quebeque, Canadá). A opção por trabalhar somente com estudantes concluintes deve-se ao facto de, naquele momento da formação, eles já terem realizado (e obtido êxito) a totalidade da formação didática relacionada com as ciências humanas e sociais (Didática das Ciências Humanas I e Didática das Ciências Humanas II, o que representa 90 horas de formação universitária), assim como três dos quatro estágios supervisionados obrigatórios (com um total de aproximadamente 500 horas de atividades práticas supervisionadas em meio escolar).

A coleta de dados foi realizada em três momentos distintos e consecutivos. Cada futuro professor participou individualmente através de: i) entrevista semi-estruturada, com duração

de cerca de 45 minutos, tendo como foco uma atividade de ensino-aprendizagem em ciências humanas e sociais por ele planejada; ii) observação direta em sala de aula da dita atividade (observação de um período de cerca de 50 minutos), gravada com auxílio da videoscopia; e iii) entrevista semiestruturada permitindo a realização de um retorno reflexivo sobre a ação planejada e executada (cerca de 20 minutos).

Na reflexão proposta neste artigo, somente os dados provenientes de duas questões relacionadas com as finalidades atribuídas ao ensino de ciências humanas e sociais no primário e oriundas da primeira entrevista semiestruturada serão considerados⁴. Elas se interessam em primeiro lugar, com a concepção dos futuros professores sobre a importância do ensino desta disciplina na escola primária [Questão nº 8: *Na sua opinião, qual é a importância de ensinar as ciências humanas e sociais na escola primária?*] e, em segundo lugar, na concepção que eles têm da eventual contribuição desta disciplina para o alcance de cada uma das missões da escola no Quebeque [Questão nº 12: *Para você, como as ciências humanas e sociais contribuem para desenvolvimento das três missões da escola no Quebeque, que são instruir, socializar e qualificar?*].

As respostas dos participantes a estas questões foram tratadas utilizando uma análise descritiva tradicional de conteúdo (Bardin, 2007), o que inclui a preparação do material a ser analisado (transcrição textual das entrevistas), a pré-análise (leitura sistemática das transcrições, identificação de unidades de sentido e elaboração de categorias temáticas) e a codificação das unidades de sentido com auxílio do software *Nvivo*⁵. A etapa de codificação foi concluída através de uma compilação numérica das diferentes categorias temáticas, a fim de colocar em evidência de forma global os elementos de convergência e divergência presentes no discurso dos futuros professores. A realização de um duplo processo de codificação, envolvendo a participação de dois observadores externos, permitiu garantir a fiabilidade e a estabilidade das categorias de análise elaboradas.

⁴ Savoie-Zajc (2006) define a entrevista semiestruturada como uma interação verbal flexível tendo em vista tratar de alguns temas centrais que o pesquisador deseja explorar com o participante. Deste modo, encontra-se entre a entrevista estruturada (com protocolo fixo, padronizado) e a entrevista livre ou informal (geralmente sem um protocolo de entrevista). Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, 36 questões elaboradas antes e durante o processo de coleta dos dados permitiram explorar três temas principais relacionados com o ensino de ciências humanas e sociais no primário: finalidades educativas, objetos de aprendizagem, dispositivos de formação. Somente os dados relativos às questões mencionadas acima foram apresentados neste artigo.

⁵ Amplamente utilizado para a análise de dados textuais, o software *Nvivo* permitiu-nos fragmentar o discurso dos participantes em unidades de sentido a partir das categorias elaboradas na fase de pré-análise do processo metodológico estabelecido nesta pesquisa.

4. Resultados

4.1. Finalidades subjacentes ao ensino de ciências humanas e sociais no primário

A importância atribuída pelos futuros professores ao ensino de ciências humanas e sociais no primário tende a colocar o ensino desta disciplina particularmente do lado das finalidades patrimoniais e cívicas. Observado no discurso de sete participantes é o desenvolvimento de um conhecimento das principais características da sociedade de pertença do aluno de ontem e de hoje (os principais marcos e eventos históricos, as características geográficas do território, o funcionamento da sociedade, etc.), tendo em vista uma melhor adaptação a esta última que ocupa a primeira posição.

Os resultados também revelam que a contribuição do ensino desta disciplina para o desenvolvimento de valores e atitudes aceitáveis do ponto de vista da conduta social, tais como o respeito pelos outros, a aceitação da diferença, a abertura da mente, o senso democrático, etc., ocupa a segunda posição, identificada no discurso de seis participantes. Para o futuro professor FP7, por exemplo, é importante ensinar as ciências humanas e sociais na educação primária, porque esta disciplina permite aos alunos: «Aprender a ser tolerante com os outros, aprender a democracia e tudo que ela comporta, entender e aceitar as diferenças presentes em nossa sociedade» (FP7).

Esta opinião é compartilhada pelo participante FP2. Para este futuro professor, as ciências humanas e sociais permitem aos alunos do ensino primário: «Abrir a mente no que diz respeito às diferenças sociais e étnicas. Acabar com o preconceito que eles podem ter face às diferenças. Tentar entender porque os outros podem ser e/ou agir assim de forma diferente» (FP2).

Além disso, a contribuição do ensino de ciências humanas e sociais para a aquisição pelo aluno de um conhecimento de diferentes sociedades e diferentes culturas em torno do mundo (além da sociedade na qual ele vive) representa uma outra finalidade associada a este ensino (identificada no discurso de três participantes). Ela foi qualificada como «finalidade intercultural». Em guisa de exemplo:

Esta é uma grande oportunidade para o aluno aprender sobre o mundo, embora não o vejamos completamente, mas... aprender sobre o mundo em geral. (FP7)

Descobrir coisas diferentes de outros países, seja em relação à moeda, à língua, à paisagem, à cultura do povo. (FP5)

Além do desenvolvimento de valores e atitudes considerados socialmente aceitáveis, de conhecimentos sobre a sociedade de pertença do aluno de ontem e de hoje, assim como de

conhecimentos sobre outras sociedades e culturas pelo mundo, essa disciplina contribuiria ainda, de acordo com os participantes FP2 e FP9, para o desenvolvimento de uma cultura geral e de conhecimentos sobre si mesmo [e.g., «No fundo, ela nos permite entender melhor a nós mesmos (...), estando ciente do que está acontecendo em outros lugares» (FP2)]. Ela permitiria por fim, como pode ser observado no discurso dos participantes FP1 e FP4 (unidades de sentido classificadas na categoria «Outros»), o aumento da motivação e do interesse dos alunos, possibilitados pela natureza «concreta» dessa disciplina e pela multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas com a vida cotidiana.

O interesse que pode suscitar essa disciplina relativo ao desenvolvimento conceitual, intelectual e de um pensamento crítico e reflexivo nos alunos (finalidades intelectuais e críticas) assim como para a continuação dos estudos (finalidades práticas e profissionais) é praticamente ausente do discurso dos futuros professores entrevistados quando eles verbalizam sobre a importância desta disciplina no ensino primário.

4.2. Contribuições do ensino de ciências humanas e sociais para o desenvolvimento da tripla missão socioeducativa da escola no Quebeque

A primeira contribuição importante do ensino de ciências humanas e sociais está relacionada com a missão de socialização (identificada no discurso de todos os participantes). No entanto, a maneira como esta contribuição se concretiza é variável. Para cinco participantes, é principalmente permitindo aos alunos o desenvolvimento de valores e atitudes sociais aceitáveis do ponto de vista da conduta social que o ensino dessa disciplina pode contribuir para a missão de socialização, pois ele oferece aos alunos a possibilidade, entre outras coisas, de se abrir ao mundo e às outras culturas, de entrar em contacto com outros grupos étnicos, de aceitar a diferença, de desenvolver habilidades interpessoais, de acabar com os preconceitos, etc.

O ensino destas disciplinas contribuiria também para a missão de socialização através do desenvolvimento nos alunos de um conjunto de conhecimentos factuais sobre a sociedade na qual eles vivem, a sociedade de seus pais e dos seus avós (o que foi observado no discurso de cinco participantes). Esta é a opinião, por exemplo, dos futuros professores FP5 e FP6, segundo os quais, para socializar o aluno, deve-se ensinar-lhe várias noções que fazem parte da sociedade:

de onde ele veio, de onde seus avós vieram, onde a história começou, e tudo isso. Ensinar-lhe diferentes coisas que fazem parte da sociedade. (FP5)

Bem, sim, porque eles podem compreender, de certa forma, como sua sociedade foi construída, de onde viemos, etc. (FP6)

Uma última maneira pela qual o ensino de ciências humanas e sociais contribui para a missão de socialização seria por meio da inserção do aluno na sociedade em que vive (identificada no discurso de quatro participantes). Uma tal contribuição é possível particularmente por meio do ensino da educação para a cidadania ao lado da história e da geografia – e.g., «Socializar, muito útil para a comunidade, como um indivíduo se insere na sociedade, ela está relacionada muito mais à educação para a cidadania» (FP7); «Eu acho que isso realmente ajuda a criança a se integrar na sociedade» (FP1); «Socializar, integrar o aluno na sociedade» (FP6) – e por meio de certos métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem que seriam privilegiados no ensino destas disciplinas e que favoreceriam, de acordo com os participantes FP2, FP4 e FP7, as interações entre os alunos e, por ricochete, a integração social dos mesmos.

No que se refere à missão de instrução, o ensino de ciências humanas e sociais no primário teria dois tipos de contributos. Em primeiro lugar, contribui, na opinião de seis futuros professores, para que o aluno adquira e aprofunde os seus conhecimentos factuais relativos à história e à geografia (conhecimentos essenciais sobre nossa sociedade, os personagens e os eventos que fazem parte da nossa história, etc.), como mostrado no seguinte trecho:

Eu acho que Universo social [nomenclatura atribuída ao ensino de ciências humanas e sociais no primário no Quebeque], de forma geral, toca realmente em muitos pontos importantes, eu diria, os grandes atores que fazem parte do nosso passado, nossa bagagem cultural, as guerras que nos precederam, que nos levaram lá onde estamos agora... todo esse conhecimento leva-nos a nos instruir e, por meio do estudo do Universo social, descobrimos milhares de coisas. (FP8)

Em seguida, mas numa proporção bem menos importante, permitiria aos alunos desenvolver certas habilidades para compreender e explicar o mundo no qual eles vivem. Esta seria a contribuição do ensino de ciências humanas e sociais para a missão de instrução segundo os participantes FP6 e FP7. Neste sentido,

Instruir é explicar e compreender o mundo em que vivemos, ele contribui desta forma, porque, você sabe, educar não é apenas uma técnica. (FP7)

Então é isso, é para melhor compreender o impacto que nosso passado tem nas nossas vidas hoje. (FP6)

Embora os futuros professores considerem a missão de qualificação como sendo um aspecto importante do sistema educativo atual no Quebeque e para a qual as ciências humanas e sociais devem desempenhar um papel importante, seis entrevistados disseram abertamente que é muito difícil ou mesmo impossível identificar como estas disciplinas poderiam contribuir para uma tal missão. Os outros três, no entanto, teceram considerações gerais que ilustram uma certa confusão em torno do conceito mesmo de qualificação (e.g., *o aluno vai se*

qualificar nesta disciplina). Essa dificuldade que demonstram os futuros professores para identificar as possíveis contribuições de tal ensino para a missão de qualificação atribuída à escola adiciona-se ao silêncio constatado anteriormente no discurso quanto à importância desta disciplina para a continuação dos estudos.

5. Interpretação

Os resultados apresentados indicam que as finalidades atribuídas ao ensino de ciências humanas e sociais pelos futuros professores que participaram deste estudo colocariam a sua intervenção educativa nesta disciplina, particularmente na esfera das finalidades patrimoniais e cívicas (Audigier, 1993). De facto, a grande maioria das unidades de sentido que emergiram do discurso dos futuros professores em relação à importância das ciências humanas e sociais no ensino primário refere-se à sua contribuição para o processo de socialização dos alunos pela transmissão de uma representação compartilhada do mundo e, mais além, de condutas sociais normalizadas. A importância de um tal ensino reside principalmente na sua contribuição para o desenvolvimento nos alunos de atitudes socialmente aceitáveis, tais como a tolerância, a aceitação das diferenças, a abertura da mente, etc., bem como no desenvolvimento de um conhecimento e de uma compreensão da história e do funcionamento da sociedade de pertença do aluno visando a sua melhor adaptação.

Esta contribuição das ciências humanas e sociais para a integração social das novas gerações e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença é também evidente quando os futuros professores expressam suas concepções sobre a contribuição desta disciplina escolar para a tripla missão socioeducativa da escola quebequense (instruir, socializar e qualificar). Em primeiro lugar, o ensino de ciências humanas e sociais no primário contribuiria para a missão de socialização, segundo os futuros professores, permitindo uma integração harmoniosa dos alunos no seio da sociedade, a construção de valores e atitudes aceitáveis no plano da conduta social, o desenvolvimento de saberes sobre a sociedade na qual o aluno vive e sobre as sociedades nas quais viveram seus pais e seus avós, etc. Em segundo lugar, embora a contribuição para a missão de instrução seja também reconhecida, resume-se basicamente a permitir aos alunos a aquisição de conhecimentos factuais em história e em geografia e jamais considera a sua contribuição para o desenvolvimento de conceitos que permitam interpretar estes conhecimentos factuais e dar-lhes significado.

Ora, o desejo de reafirmar a função da escola de promoção das dimensões cognitivas (Gouvernement du Québec, 1997a, 1997b, 2001), que se apoia numa nova configuração disciplinar preconizando que o ensino de ciências humanas e sociais tem por ambição o desen-

volvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da capacidade de questionamento, do raciocínio, etc. (Araújo-Oliveira, 2013; Daudel, 1990; Klein & Laurin, 1998; Laurin, 1998; Laville, 1993; Lenoir, 2009, 2014; Lebrun, 2014; Le Roux, 2005; Moniot, 1993) e que leva a privilegiar um equilíbrio necessário entre uma tripla família de finalidades (patrimoniais e cívicas, intelectuais e críticas, práticas e profissionais) (Audigier, 1993), parece não encontrar o seu corolário no discurso de futuros professores relativo às finalidades do ensino de ciências humanas e sociais na escola primária. Neste sentido, faz-se mister reconhecer que a socialização e a função identitária tradicionalmente atribuídas ao ensino de ciências humanas e sociais, referentes à adesão a valores comuns e a uma certa coesão social, continuam impregnadas nas concepções dos futuros professores.

Assim, apesar do discurso atual veiculado pela didática das ciências humanas e sociais que situa esta disciplina escolar particularmente no âmbito da função crítica e reflexiva (foco no desenvolvimento intelectual dos alunos) (Araújo-Oliveira, 2014a; Larouche, 2014; Larouche & Araújo-Oliveira, 2014; Lenoir, 2009, 2014; Lebrun, 2014), o discurso dos futuros professores que participaram neste estudo revela uma certa dificuldade em romper com a primazia da formação identitária numa perspectiva de adesão às normas e regras sociais atribuída ao ensino de ciências humanas e sociais desde o século XIX (Laville, 2009). De facto, o interesse que pode suscitar uma tal disciplina no que diz respeito ao desenvolvimento conceitual, intelectual e de um pensamento crítico e reflexivo nos alunos, bem como à continuação dos estudos é praticamente ausente do discurso dos futuros professores sobre a importância desta disciplina escolar e suas contribuições para a tripla missão socioeducativa da escola no Quebeque.

É importante notar, no entanto, que a socialização é uma missão importante da escola (Bourdieu, 1967) veiculada no discurso oficial no Quebeque desde meados da década de 1990 e que o ensino de ciências humanas e sociais não pode ficar indiferente a esta realidade (Lebrun & Araújo-Oliveira, 2009). Neste sentido, acreditamos que a adesão dos futuros professores do ensino primário às finalidades patrimoniais e cívicas não é necessariamente incompatível com as orientações atuais que ressaltam que, em uma sociedade pluralista como a nossa,

a escola deve ser um agente coesivo: deve fomentar um sentimento de pertença à comunidade, mas também a aprendizagem do «viver juntos». No cumprimento da sua função, a escola deve estar atenta às preocupações dos jovens quanto ao sentido da vida; ela deve promover os valores que fundamentam a democracia e preparar os jovens a exercerem uma cidadania responsável; ela deve também prevenir os riscos de exclusão que põem em risco o futuro de muitos jovens. (Gouvernement du Québec, 1997b: 9)

No entanto, deve-se notar que, ao contrário da missão de instrução que visa o desenvolvimento cognitivo e de um espírito crítico e reflexivo – missão dominante dos sistemas educacionais nas sociedades ocidentais –, a integração social dos jovens pela aprendizagem da

democracia e pelo desenvolvimento de uma cidadania ativa constitui uma missão que a escola vem compartilhando com numerosas outras instituições sociais (de âmbito governamental ou não) às quais os jovens serão eventualmente associados ao longo da vida. É o caso, por exemplo, de muitas organizações comunitárias reconhecidas como as *Casas de jovens do Quebec* (MJQ)⁶, organizações sem fins lucrativos cuja missão é ajudar os jovens a «tornar-se cidadãos críticos, ativos e responsáveis» (Regroupement des maisons de jeunes du Québec, 2014). Na verdade, inscritas num contexto de «ambiente de vida», as MJQ almejam, entre outras coisas,

romper o isolamento dos jovens e reduzir o sedentarismo, promover a responsabilização social e o desenvolvimento da autonomia, permitir a aprendizagem da democracia, ensinar aos jovens a fazer escolhas conscientes, atender às necessidades específicas dos jovens e informá-los sobre vários temas que lhes interessam e os preocupam. (Goyette, Jetté, & Saulnier, 2013: 6)

Promover a socialização dos jovens não constitui um problema em si. No entanto, no nosso ponto de vista, é importante questionar-se, como fez Van Haecht (2005), sobre, e de certa forma tentar esclarecer, a concepção de socialização que preconiza o discurso ministerial, assim como aquela que orienta as práticas profissionais tanto dos professores e futuros professores do primários como dos diversos profissionais que atuam junto a jovens em idade escolar. Seria uma visão minimalista que compreende a socialização como um processo deliberado e programado de integração de um indivíduo a um grupo ou sistema social por inculcação, isto é, pela imposição de atitudes e condutas sociais moldadas às regras, às normas e aos valores vigentes na sociedade? Ou seria, pelo contrário, uma visão maximalista que vê a socialização como um processo mais amplo de inserção progressiva e reflexiva de um ser humano na vida social e cultural?

Além disso, dado o facto de que a escola (ao menos através do discurso dos futuros professores) tende a relegar a missão de instrução (desenvolvimento conceitual e intelectual, etc.) para segundo plano em detrimento da missão de socialização (missão compartilhada com outras instituições sociais), vale a pena também perguntar onde e em que condições o aluno desenvolverá o pensamento crítico, o seu raciocínio lógico, a capacidade de questionamento, de análise das realidades humanas e sociais, etc. Evidentemente, os resultados deste estudo não permitem dar respostas precisas a estas perguntas levantadas no momento da interpretação. Isso destaca, contudo, a necessidade de aprofundar posteriormente a nossa análise sobre este aspecto importante que emerge do discurso dos futuros professores quanto ao ensino de ciências humanas e sociais na escola primária.

⁶ Tradução livre de *Maisons de jeunes du Québec* (MJQ).

Conclusão

Os resultados apresentados e discutidos neste artigo revelam que, de acordo com os futuros professores, a contribuição principal do ensino de ciências humanas e sociais no primário seria focada no desenvolvimento de atitudes socialmente aceitáveis nos alunos, bem como no desenvolvimento de um conhecimento e de uma compreensão da história e do funcionamento da sociedade de pertença do aluno, visando a sua melhor adaptação. Deste modo, uma tal perspectiva colocaria a intervenção educativa nesta disciplina escolar particularmente no campo das finalidades patrimoniais e cívicas, denotando assim uma certa dificuldade 1) em romper com a primazia dada ao desenvolvimento da identidade do aluno com base no princípio da socialização numa perspectiva de adesão e 2) em pensar este ensino a partir de uma perspectiva que coloque em evidência um equilíbrio entre as três famílias de finalidades subjacentes ao ensino de ciências humanas e sociais.

No entanto, embora a contribuição desta disciplina para o desenvolvimento intelectual do aluno – finalidade intelectual e crítica – esteja praticamente ausente do discurso dos futuros professores entrevistados, ela não está completamente eliminada. Assim, ainda que timidamente, algumas referências a essas finalidades emergem nas respostas de alguns dos entrevistados a outras perguntas da entrevista (perguntas que não foram apresentadas neste artigo), especialmente quando justificam os objetivos almejados pelas atividades de ensino-aprendizagem que realizam e quando projetam apresentar aos alunos no início da aula as características da atividade que será vivida em classe (desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação, da explicação, da análise, da investigação, etc.).

Mas podemos realmente contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de investigação e de argumentação quando o foco é centrado principalmente nas finalidades patrimoniais e cívicas que privilegiam a aquisição de conhecimentos factuais sobre a sociedade e a cultura e o desenvolvimento de atitudes sociais? Podemos realmente contribuir para o desenvolvimento intelectual, sendo que o equilíbrio entre as três famílias de finalidades outorgadas ao ensino de ciências humanas e sociais, o que seria uma condição necessária como destaca Audigier (1993), ainda é muito frágil? Além disso, como a formação inicial dos futuros professores deve ser realizada (em teoria) levando em consideração as diretrizes atuais propostas pelo Ministério da Educação quanto à formação profissional de professores, é necessário questionarmo-nos também sobre o impacto da formação inicial docente nas reflexões que os futuros professores desenvolvem em relação ao currículo de ciências humanas e sociais, os seus fundamentos epistemológicos, as suas finalidades, os seus objetos de ensino-aprendizagem e avaliação e os seus procedimentos metodológicos de ensino. Oferecemos uma formação de professores nesse sentido? Quais são as características da formação didática

recebida pelos futuros professores no campo das ciências humanas e sociais? Que espaço essa disciplina ocupa nas práticas de formação inicial tanto na universidade como no meio escolar (estágios supervisionados)? A formação inicial de professores tem proporcionado uma reflexão acerca dos fundamentos e das orientações curriculares? Como é que os alunos realizam esta reflexão?

Correspondência: *Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada*
Email: *araujo-oliveira.anderson@uqam.ca*

Referências bibliográficas

- Araújo-Oliveira, Anderson (2013). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire: le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 15(2), 64-96.
- Araújo-Oliveira, Anderson (2014a). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?. In M.-C. Larouche & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 175-196). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, Anderson (2014b). La fin justifie-t-elle les moyens?. *Vivre le Primaire*, 27(2), 16-17.
- Audigier, François (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie: À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* (Tese de doutoramento não publicada). Université de Paris 7, Paris, França.
- Bardin, Laurence (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, Pierre (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Daudel, Christian (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école: Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. 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, Canada: Ministère de l'éducation.
- Goyette, Martin, Jetté, Christian, & Saulnier, Mélody (2013). *Les pratiques des maisons de jeunes au Québec: Engagement des jeunes et défis de l'organisation communautaire jeunesse* (Relatório de pesquisa não publicado). Montréal: CRÉVAJ.
- Jadoulle, Jean-Louis (2011). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire: Tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & J.-F. Cardin (Eds.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (pp. 331-357). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Klein, Juan-Luis & Laurin, Suzane (Eds.). (1998). *L'éducation géographique: Formation du citoyen et conscience territoriale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, Marie-Claude, & Araújo-Oliveira, Anderson (Eds.). (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, Marie-Claude, Landry, Nicole, & Fillion, Pier-Luc (2014). Ça a commencé qu'y avait des draveurs: Étude exploratoire du raisonnement en histoire-géographie d'élèves du 3e cycle primaire au terme d'une expérience patrimoniale. In M.-C. Larouche & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 19-47). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, Suzane (1998). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. In J.-L. Klein & S. Laurin (Eds.), *L'éducation géographique: Formation du citoyen et conscience territoriale* (pp. 9-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, Suzane (2009). Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire. In J. Lebrun & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: Des fondements aux pratiques* (pp. 27-45). Montréal: Chenelière Éducation.
- Laville, Christian (1993). Quelle histoire au primaire?. *Traces*, 31(1), 14-19.
- Laville, Christian (2009). L'histoire: Culture, pensée et citoyenneté. In J. Lebrun & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: Des fondements aux pratiques* (pp. 20-35). Montréal: Chenelière Éducation.
- Le Roux, Anne (2005). *Didactique de la géographie*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Lebrun, Johanne (2002). *Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire: Une analyse des manuels scolaires approuvés* (Tese de doutoramento não publicada). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Lebrun, Johanne (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires: La survalorisation de la mise en activité de l'élève. In M.-C. Larouche & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 129-145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, Johanne, & Araújo-Oliveira, Anderson (Eds.). (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: Des fondements aux pratiques*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Lenoir, Yves (2009). Les sciences humaines et sociales pour décrire, comprendre et expliquer la réalité. In J. Lebrun & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: Des fondements aux pratiques* (pp. XV-XXIV). Montréal: Chenelière Éducation.
- Lenoir, Yves (2014). L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire: Face à la déliquescence de l'humain et du social, vers une reconceptualisation épistémologique des fondements. In M.-C. Larouche & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 129-145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Moniot, Henri (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Éditions Nathan.

- Monteiro, Ana Maria (2005). Entre o estranho e o familiar: O uso de analogias no ensino da história. *Cadernos Cedes*, 25(67), 333-347.
- Niclot, Daniel, & Philippot, Thierry (2008). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: L'exemple de l'histoire et de la géographie. In G. Baillat & A. Hansi (Eds.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: Perspectives actuelles* (pp. 185-216). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Philippot, Thierry, & Bouissou, Christine (2006). *Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire: regards didactique et socio-didactique*. Retrieved from <http://74.125.93.132/search?q=cache%3Adw2FkpPDNyMJ%3Aecehg.inrp>
- Regroupement des maisons de jeunes du Québec (2014). *Notre mission*. Retrieved from <http://www.rmjq.org/mission.php>
- Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle, & Lahanier-Reuter, Dominique (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Savoie-Zajc, Lorraine (2006). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Silva, Henrique César, Gonçalves, Pedro Wagner, Bacci, Denise de la Corte, & Cunha, Carlos da Silveira (2009). Relações entre conteúdo e forma de conhecimentos e práticas pedagógicas: Imaginário de futuros professores numa disciplina de licenciatura. *Educar*, 34, 53-73.
- Thémines, Jean-François (2005). L'innovation et les structures disciplinaires en histoire-géographie. In J. Fontanabona & J.-F. Thémines (Eds.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire: Analyses didactiques* (pp. 17-27). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Van Haecht, Anne (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.