

O papel secundário dos saberes disciplinares no discurso dos futuros professores do primário: reflexo da relação estabelecida com as finalidades da escola?¹

Johanne Lebrun*, Yves Lenoir**

Resumo

O artigo apresenta os resultados de duas pesquisas realizadas com futuros professores do primário na província de Quebec (Canadá), em relação às finalidades educacionais associadas a diferentes disciplinas escolares. A análise dos dados revela que a contribuição das disciplinas escolares é definida, principalmente, em função da capacidade que elas possuem de instrumentalizar os alunos para a vida cotidiana em microcosmos sociais, e sua utilidade se traduz mais no plano da satisfação das necessidades individuais que nos planos social e científico. Nesse sentido, os alunos são levados a adquirir e a manipular conhecimentos disciplinares, sem necessariamente conhecer as problemáticas e as premissas fundamentais subjacentes ao processo pelo qual tais conhecimentos são produzidos. Os saberes disciplinares tornar-se-iam, assim, instrumentos neutros ao serviço da subjetividade do aluno. O foco na instrumentalização do indivíduo sugere, portanto, uma atitude de solicitude que visa proteger os alunos das armadilhas da vida.

Palavras-chave

finalidades educacionais; disciplinas escolares;
futuros professores; ensino primário.

* Professora titular da Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke e pesquisadora associada ao Centro de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem das ciências (CREAS) e à Cátedra de pesquisa do Canadá sobre intervenção educativa (CRCIE), Canadá. Johanne.Lebrun@Usherbrooke.ca

** Professor titular da Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke, titular da Cátedra de pesquisa do Canadá sobre intervenção educativa e membro do Centro de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem das ciências (CREAS), Canadá. y.lenoir@videotron.ca

1. Traduzido do francês por Anderson Araújo-Oliveira, Ph.D em Educação, professor em Ciências da educação na Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

The supporting role played by disciplinary knowledge in the discourse of future primary school teachers from Quebec: reflecting the relationship with the aims of the school?

Abstract

This text presents the results of two questionnaire-based surveys conducted with future primary school teachers in Quebec, concerning the overall educational aims associated with different school subjects. Analysis of the results shows that the contributions from school subjects are primarily defined according to their ability to equip students for everyday life in social microcosms. Indeed, school subjects are considered useful in meeting individual needs rather than at social and scientific levels. In this sense, students would be led to acquire and manipulate disciplinary knowledge without being aware of the underlying problems and premises from the process through which such knowledge is produced. Disciplinary knowledge would thus become a neutral tool serving the subjectivity of the student. Focusing on the instrumentalization of the individuals suggests an attitude of concern seeking to protect students from the risks of life.

Key words

educational goals; school subjects; future primary school teachers.

Introdução

Vários estudos realizados nos últimos anos no Quebec constataam uma preocupação bastante limitada em relação ao conhecimento disciplinar nos discursos e nas práticas dos futuros professores do ensino primário (Araújo-Oliveira, 2010; Gervais, 2005; Lebrun; Hasni; Oliveira, 2008; Lebrun; Araújo-Oliveira; Lenoir, 2010; Lenoir, 2006; Maubant; Lenoir, 2008). A relação que os futuros professores estabelecem com o conhecimento é regularmente questionada. As deficiências da formação epistemológica, disciplinar e didática por eles recebida seriam, em grande parte, responsáveis por essa situação que minimiza a importância dos saberes escolares em detrimento das dimensões pedagógicas e organizacionais da intervenção educativa. Sem negar a importância de um estudo sobre as relações entre as práticas dos futuros professores e os conhecimentos disciplinares, parece-nos necessário, antes de mais nada, questionar-nos sobre as finalidades associadas às disciplinas escolares em um currículo de formação centrado numa abordagem por competências.

No contexto educacional atual no Quebec, três missões foram confiadas à escola: socializar, instruir e qualificar as futuras gerações (Gouvernement du Québec, 2001). Enquanto a socialização consiste em “transmitir um patrimônio comum de conhecimentos acumulados, em promover os valores fundamentais de uma sociedade democrática e em preparar os jovens ao exercício de uma cidadania responsável” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3), a instrução refere-se ao “desenvolvimento intelectual e à aquisição de conhecimentos diversos” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3). A qualificação visa, por sua vez, ao êxito escolar e à integração profissional dos alunos (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3). Nesse sentido, o aporte educativo do conhecimento disciplinar pode ser entendido em três níveis: 1) a apropriação do patrimônio cultural, bem como a mobilização de conhecimentos disciplinares em situações da vida social; 2) a aquisição de conceitos e princípios de inteligibilidade específicos às diferentes disciplinas escolares; e 3) o desenvolvimento da capacidade do aluno de mobilizar os conhecimentos disciplinares na continuação dos estudos e em situações profissionais diversas.

Apoiando-se em dados de dois estudos realizados recentemente pelo CRIE² e pela CRCIE³, o presente artigo tem como objetivo analisar as finalidades educacionais subjacentes às disciplinas escolares no discurso dos

2. Centro de pesquisa sobre intervenção educativa.

3. Cátedra de pesquisa do Canadá sobre intervenção educativa.

futuros professores do ensino primário e, desse modo, examinar os significados atribuídos às missões de socialização, de instrução e de qualificação atribuídas à escola quebequense. Após uma breve descrição dos principais elementos do quadro de análise adotado, o artigo apresenta os resultados de dois questionários aplicados aos graduandos de diferentes programas de formação de professores para o ensino pré-escolar e primário no Quebec. Tais resultados são, em seguida, interpretados de maneira a identificar a finalidade predominante (ou as finalidades predominantes), bem como o impacto desta(s) última(s) na perspectiva que prevalece para as missões de socialização, de instrução e de qualificação.

Elementos do quadro de análise

Bourdieu (1967) define duas categorias de funções da escola: as funções internas ou de conservação, que se referem à legitimação cultural, à transmissão do patrimônio cultural e à autopropetuação, e as funções externas ou adaptativas, que fazem referência às dimensões sociais (integração ao corpo social) e econômicas (adaptação às necessidades econômicas por meio da preparação ao mercado de trabalho). Assim, se a educação tem uma “função corretiva que visa adaptar a criança a seu meio social”, faz-se mister reservar um lugar igualmente importante à “função de ‘despertar’, que a ajuda a superar a alienação que pode ser causada por essa adaptação” (Artaud, 1989, p. 110).

As finalidades educacionais associadas às diferentes disciplinas escolares são permeadas por essas duas funções. Na verdade, toda disciplina escolar é organizada em torno de finalidades:

- específicas da disciplina (dominar seu conteúdo, aprender a pensar, agir, falar de uma certa maneira e utilizar um vocabulário próprio à disciplina, etc.);
- específicas da escola e do conjunto das disciplinas escolares (manifestar comportamentos respeitosos, construir um distanciamento reflexivo, debater e discutir de forma racional, respeitando o ponto de vista dos outros, etc.);
- outras, que vão além da esfera escolar (tornar-se cidadão, desenvolver sua personalidade, ter acesso a diferentes culturas, tornar-se um profissional...) (Reuter et al., 2007).

Em outras palavras, as disciplinas escolares visam construir novas formas de interrogar o mundo (iniciação aos princípios de inteligibilidade), desenvolver aprendi-

zagens transversais do tipo intelectual, metodológico e social e munir o aluno para enfrentar as dificuldades da vida quotidiana e profissional. Consequentemente, as disciplinas escolares devem ser apoiadas em quatro polos de legitimidade: a legitimidade científica (o verdadeiro), a legitimidade social (o útil), a legitimidade pedagógica (o eficaz) e a legitimidade axiológica (o justo) (Audigier, 2001; Boltanski; Thevenot, 1991; Derouet, 1992).

Os parâmetros utilizados para definir a funcionalidade do cidadão que a escola deseja formar repercutem inevitavelmente na função mesma dos conhecimentos disciplinares. Audigier (2004, p. 52) identifica duas tendências antagônicas na maneira de conceber esses parâmetros:

Por um lado, a primeira posição seria atribuída ao desenvolvimento da capacidade dos alunos de se integrar no mundo, em seu próprio mundo, demonstrar iniciativa, negociar projetos de intervenção com os outros, compromissos locais. Por outro lado, a prioridade seria dada à transmissão aos alunos de um conjunto de competências e conhecimentos, em princípio homologados, isto é, reconhecidos como verdadeiros por uma comunidade científica que desempenha um papel de testemunha; a apreensão desses conhecimentos e competências seria a melhor maneira de garantir a formação de um indivíduo livre e crítico.

Enquanto a primeira tendência conduz a focalizar o eficaz e o útil, as finalidades transversais e extraescolares e, portanto, as funções externas e adaptativas, a segunda privilegia o verdadeiro e o justo, os princípios de inteligibilidade das disciplinas e, assim, as funções internas e de conservação, asseguradas pelo domínio progressivo dos conhecimentos homologados. De acordo com Trouvé (2010), trata-se ou de almejar a formação da razão por intermédio dos conhecimentos disciplinares, referindo-se a uma cultura universal, ou de garantir a aquisição de competências metodológicas e sociais esvaziadas de conteúdo, tendo em vista preparar o cidadão para os imperativos econômicos e sociais.

Este quadro de análise, embora sumário, não pretende, de forma alguma, dar conta da complexa questão das finalidades educacionais. Ele fornece, ao contrário, uma estrutura de referência que permite situar o discurso dos futuros professores entre esses polos que são, ao mesmo tempo, complementares e opostos.

Precisões metodológicas

Os dados aqui apresentados foram coletados em duas pesquisas distintas sobre as concepções dos futuros professores do primário quanto ao processo de ensino-aprendizagem de certas disciplinas escolares prescritas pelo currículo de formação. O primeiro estudo, intitulado “Relações entre as práticas dos futuros professores do ensino primário e os materiais escolares: práticas de apropriação ou determinação de práticas?”⁴, comportava um levantamento de dados por questionário, incluindo uma pergunta sobre as finalidades do ensino da matemática, da língua francesa, das ciências e tecnologias e das ciências humanas e sociais. O questionário foi aplicado a uma amostra de 841 estudantes dos 30 e 40 anos do programa de Bacharelado em ensino pré-escolar e primário, de quatro universidades francófonas do Quebec: 123 da Université Laval, 228 da Université de Sherbrooke, 323 da Université du Québec à Montreal e 165 da Université de Montréal. A distribuição desigual dos respondentes em função das universidades explica-se por dois fatores: a variação do número de inscritos nos programas de formação de professores em cada instituição e o caráter livre e voluntário da participação destes na pesquisa.

Os respondentes foram solicitados a classificar um conjunto de enunciados, de acordo com o grau de concordância que atribuíam a cada um destes (1= acordo total, 2= acordo, 3= mais ou menos de acordo, 4= desacordo, 5= desacordo total). Após uma primeira análise descritiva de frequência, uma comparação de proporções foi realizada, utilizando o teste do qui-quadrado. Assim, os enunciados dominantes foram comparados segundo duas variáveis de contraste: o ano de formação e a universidade frequentada. O nível de significância foi estabelecido em $p < 0,01$.

A segunda pesquisa, intitulada “As relações com os saberes no ensino das ciências humanas e sociais e das ciências e tecnologias no primário: construção ou transmissão de uma visão de mundo?”⁵, investigou, entre outros aspectos, as finalidades e as aprendizagens mais importantes associadas, pelos futuros professores do programa de Bacharelado em ensino pré-escolar e primário da Université de Sherbrooke, às ciências humanas e sociais e às ciências e tecnologias.

A amostra foi composta por 534 futuros professores (93,8% de mulheres), assim distribuídos: 142 inscritos no 1º ano, 150 no 2º ano, 107 no 3º ano e 135 no 4º e último ano de formação. Essa amostra – constituída de sujeitos voluntários – cobre cerca

4. Este projeto de pesquisa foi realizado sob a direção do professor Yves Lenoir, da Université de Sherbrooke, e financiado pelo Fundo de Investigação do Quebec – Sociedade e Cultura (FRQSC).

5. Pesquisa trienal (2004-2007) financiada pelo Conselho de pesquisa em ciências humanas do Canadá, sob a direção da professora Johanne Lebrun.

de 80% da totalidade do corpo discente matriculado nesse programa de formação no momento da coleta dos dados. Como na primeira pesquisa, os respondentes foram solicitados a classificar os enunciados em ordem crescente, de acordo com o grau de concordância a eles atribuído. Os dados foram submetidos a uma análise descritiva de frequências. Essa análise foi acompanhada pela aplicação do teste do qui-quadrado, para verificar a existência de variações significativas nas respostas dadas, segundo o ano de formação dos respondentes. O nível de significância utilizado foi fixado em $p < 0,01$.

Nas tabelas apresentadas na próxima seção, os valores correspondentes a *acordo total* e a *acordo* foram reagrupados sob o título de “Concordância”. Já os valores relativos a *desacordo* e a *desacordo total* foram reagrupados sob o título de “Discordância”. Quando o resultado do teste qui-quadrado foi significativo, algumas precisões foram inseridas, a fim de explicar as variações em relação ao nível de concordância.

Apresentação dos resultados

A apresentação centrar-se-á inicialmente nos resultados obtidos com os futuros professores de quatro universidades francófonas do Quebec quanto às finalidades educacionais das quatro disciplinas escolares investigadas (primeira pesquisa). Em seguida, ela será voltada para os resultados do questionário aplicado exclusivamente aos estudantes da Université de Sherbrooke (segunda pesquisa).

Finalidades educacionais relacionadas às disciplinas escolares, de acordo com os respondentes de quatro universidades francófonas do Quebec

Os resultados da Tabela 1 mostram que o ensino do francês teria como finalidade principal a aquisição de saberes e saber-fazer, visando a sua utilização técnico-instrumental cotidiana, independentemente das visões escolares, socioculturais e profissionais. De fato, a maioria dos futuros professores (83,6%) atribuiu uma grande importância à aprendizagem da leitura e da escrita e também à comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. Por outro lado, eles discordam veementemente da ideia de ensinar a língua francesa para assegurar o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos alunos à comunidade francófona (51,2%) e para promover o êxito escolar (40,5%). Assim, grande parte dos respondentes rejeita a associação desta disciplina às dimensões de identidade e de qualificação e se concentra mais na função externa desse aprendizado, considerando sua funcionalidade individual.

Tabela 1 – Finalidades relacionadas às disciplinas escolares

DISCIPLINAS ESCOLARES	CONCORDÂNCIA (%)	DISCORDÂNCIA (%)
FRANCÊS		
Desenvolver seu potencial	22,5	11,4
Aprender a ler, a escrever e a falar em diferentes situações da vida cotidiana	83,6	0,8
Desenvolver sua cultura geral	10,1	23,6
Desenvolver um sentimento de pertença à comunidade francófona	05,8	51,2 ⁴
Satisfazer sua curiosidade no que tange a diferentes dimensões da língua	10,7	38,0
Adquirir as bases necessárias para o exercício de diversas profissões	16,6	37,9
Desenvolver seus conhecimentos sobre a língua	46,4	05,1
Ter êxito na escola	09,3	40,5
MATEMÁTICA		
Desenvolver habilidades básicas necessárias à vida cotidiana	71,9	1,7
Adquirir as bases necessárias para o exercício de diversas profissões	06,4	43,1
Desenvolver a trama conceitual específica à matemática	11,3	24,9
Desenvolver seu potencial	16,5	12,2
Preparar-se para a realização de estudos científicos e universitários	01,0	82,8
Satisfazer sua curiosidade em relação à matemática	15,4	12,6
Utilizar adequadamente noções e regras matemáticas, a fim de resolver problemas em diferentes situações da vida cotidiana	73,9	0,9
Enriquecer-se intelectualmente	07,8	20,4
CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS		
Adquirir conhecimentos utilizáveis na vida cotidiana (saber reparar um circuito elétrico, compreender a composição nutricional dos alimentos, etc.)	57,4	01,9
Desenvolver habilidades técnicas (saber-fazer)	33,3	02,2
Desenvolver seu potencial	11,8	10,2
Satisfazer sua curiosidade em relação às ciências e tecnologias	28,4	7,9
Adquirir conhecimentos em ciências e tecnologias (conhecimentos sobre os animais, as plantas, o sistema solar, etc.)	54,0	2,6
Adquirir as bases necessárias para o exercício de várias profissões	3,4	6,1
Preparar-se para a realização de estudos científicos e universitários	1,0	89,0
Participar dos debates sociais sobre questões que envolvam conhecimentos científicos e tecnológicos	14,5	23,2

DISCIPLINAS ESCOLARES	CONCORDÂNCIA (%)	DISCORDÂNCIA (%)
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		
Desenvolver seu potencial	08,7	18,2
Adquirir e integrar as regras de funcionamento da vida em sociedade	47,2	03,7
Desenvolver as bases necessárias para o exercício de várias profissões	02,8	72,2
Ter êxito na escola	02,5	77,9 ²
Desenvolver sua cultura geral	41,9	03,6
Conhecer a história e a geografia do seu país	23,1	04,2
Satisfazer sua curiosidade em relação a várias realidades sociais	32,2	03,8
Desenvolver um sentimento de pertença à sociedade	21,5	14,5

1. A porcentagem de estudantes que revelam alto grau de discordância é mais elevada na Université Laval (95,9%) e na Université de Sherbrooke (94,0%) que na Université de Montréal (84,9%) ou na Université du Québec à Montréal (85,4%).
2. A porcentagem de futuros professores que demonstram alto grau de discordância é mais elevada entre os estudantes do 3º ano (98,6%) do que entre aqueles do 4º (94,1%).

A adesão massiva às finalidades educacionais de tipo utilitarista, tendo em vista desenvolver a funcionalidade individual, é ainda mais acentuada no que diz respeito ao ensino da matemática. De fato, os maiores percentuais de concordância estão relacionados com o uso apropriado de noções e regras matemáticas para resolver problemas em diferentes situações da vida diária (73,9%) e com o desenvolvimento de habilidades básicas necessárias à vida cotidiana (71,9%). Assim como os resultados obtidos para o ensino do francês, os respondentes aderem pouco a uma visão de qualificação ou de adaptação econômica (discordância de 82,8% e 43,1% respectivamente). O ensino da matemática visaria, antes de mais nada, desenvolver habilidades (saber-fazer) úteis na vida dos alunos, sem contribuições específicas a seu processo de desenvolvimento intelectual e de integração eventual ao mercado de trabalho.

As finalidades associadas ao ensino das ciências e tecnologias têm resultado mais variado. Elas oscilam entre o desenvolvimento de conhecimentos utilizáveis na vida diária (57,4%) e a aquisição de conhecimentos específicos a esta disciplina (54%). Sendo assim, se a dimensão utilitarista individual desse ensino é ressaltada, ela não oblitera de forma alguma a dimensão cognitiva, mais estritamente relacionada com a aquisição de conhecimentos e com o desenvolvimento de habilidades intelectuais (33,3%). No entanto, a contribuição das ciências e

tecnologias à preparação para a realização de estudos posteriores (secundário, universidade, etc.) e para o exercício de diversas profissões é amplamente rejeitada (89% e 61,1%, respectivamente). Além disso, a inclusão desse ensino na esfera sociopolítica e socioeconômica suscita pouco interesse nos participantes: apenas 14,5% de concordância. Mais uma vez, nota-se no discurso dos futuros professores que a escola tem como função principal o desenvolvimento da adaptabilidade do aluno, do ponto de vista da adaptação individual à vida cotidiana, mas não necessariamente política e/ou econômica.

O ensino das ciências humanas e sociais visaria, principalmente, facilitar a integração social dos alunos, permitindo-lhes adquirir as regras de funcionamento da vida em sociedade (47,2%) e desenvolver uma cultura geral (41,9%). O conhecimento da história e da geografia do país do aluno, bem como o desenvolvimento de um sentimento de pertença à sociedade são classificados, respectivamente, nas 4^a e 5^a posições. Nesse sentido, o desenvolvimento da funcionalidade individual predomina claramente sobre a legitimação cultural. A rejeição ao aporte desta disciplina ao sucesso escolar e ao desenvolvimento de conhecimentos de base necessários para o exercício de diversas profissões é enorme, com, respectivamente, 77,9% e 72,2% de discordância.

É importante ressaltar que os resultados obtidos neste estudo apresentam pouca variação estatisticamente significativa, segundo o ano de formação dos estudantes e as universidades que eles frequentam. A diversidade do currículo de formação, dos formadores e dos contextos demográficos e étnicos não parece, portanto, afetar o ponto de vista dos respondentes quanto às finalidades relacionadas às disciplinas escolares.

As finalidades educacionais associadas às ciências humanas e sociais e às ciências e tecnologias, na opinião dos futuros professores da Université de Sherbrooke

Nesta pesquisa, as finalidades associadas às disciplinas escolares estudadas foram investigadas por meio da seguinte pergunta: “Por que, para você, é importante ensinar as ciências humanas e sociais no primário?”. Uma pergunta semelhante foi feita em relação ao ensino das ciências e tecnologias.

A Tabela 2 mostra que as três razões mais evocadas para justificar a importância do ensino das ciências humanas e sociais se referem à função interna

de legitimação cultural, por meio do conhecimento do patrimônio cultural, e à função externa de integração social. Os respondentes identificaram, de fato, prioritariamente, a aquisição de conhecimentos sobre a sociedade na qual vive o aluno (49,2%), o desenvolvimento da cidadania (48,5%) e o desenvolvimento de conhecimentos e valores de respeito e aceitação das outras culturas (41,3%). Além disso, a contribuição das ciências humanas e sociais à qualificação de ordem escolar sofreu uma rejeição importante (80,7%).

Tabela 2 – Finalidades educacionais das ciências humanas e sociais e das ciências e tecnologias

DISCIPLINAS ESCOLARES	CONCORDÂNCIA (%)	DISCORDÂNCIA (%)
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		
Possibilitar o desenvolvimento de uma compreensão da história e do funcionamento da sociedade na qual se vive	49,2	9,9
Possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes básicas, visando agir como cidadão consciente e crítico	48,5	12,2
Possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e a aceitação de outras culturas	41,3	10,3
Possibilitar o desenvolvimento de uma cultura geral por meio de conhecimentos históricos e geográficos	29,7	14,6
Possibilitar o desenvolvimento de habilidades técnicas úteis da vida cotidiana (ex: leitura de mapas, representações espaciais e temporais, etc.)	15,5 ¹	37,2
Possibilitar o desenvolvimento de uma trama conceitual, visando à interpretação de realidades sociais e espaciais	13,6	34,0
Possibilitar o desenvolvimento dos pré-requisitos necessários ao sucesso escolar no ensino secundário	4,7 ²	80,7

1. A porcentagem de respondentes em concordância é mais baixa entre os estudantes do 4º ano (12%) que entre aqueles dos outros três anos (1º: 32,5%; 2º: 28,9%; 3º: 26,5%).

2. A porcentagem de respondentes em concordância é mais elevada entre os estudantes do 1º ano (60%) que entre os estudantes dos outros três anos (2º: 24%; 3º: 4%; 4º: 12%).

DISCIPLINAS ESCOLARES	CONCORDÂNCIA (%)	DISCORDÂNCIA (%)
CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS		
Possibilitar a aquisição de conhecimentos utilizáveis na vida cotidiana	45,5 ³	3,7
Possibilitar o desenvolvimento do método científico, o raciocínio lógico	45,0	4,3
Possibilitar a satisfação de sua curiosidade	21,6	6,3
Possibilitar a descoberta de um interesse potencial em relação às ciências e tecnologias	14,9	6,0
Possibilitar uma educação visando à preservação do meio ambiente	12,1 ⁴	13,2
Possibilitar o desenvolvimento dos pré-requisitos necessários ao sucesso escolar no ensino secundário	2,4	71,3
Possibilitar o desenvolvimento de uma compreensão global dos fenômenos naturais e tecnológicos	56,0	2,6
Preparar os cientistas do futuro	1,9	84,5

3. A porcentagem de estudantes que revelam um alto grau de concordância é mais elevada entre os estudantes do 1º (33,1%) e do 2º (29,3%) ano que entre aqueles do 3º (15,3%) e do 4º (22,3%).

4. A porcentagem de estudantes que demonstram um alto grau de concordância é mais elevada entre os estudantes do 2º (36,9%), do 4º (29,2%) e do 1º (26,2%) ano que entre aqueles do 3º (7,7%).

Perguntados “Por que, para você, é importante ensinar as ciências e tecnologias no primário?”, os respondentes identificaram a compreensão dos fenômenos naturais e tecnológicos relacionados aos alunos (56,0%), a aquisição de conhecimentos úteis na vida cotidiana (45,5%) e o desenvolvimento do método científico e do raciocínio lógico (45,0%) como os três elementos mais importantes. Os respondentes priorizam, assim, a função externa relacionada com o desenvolvimento da funcionalidade individual do aluno, sem, necessariamente, obliterar a função interna de instrução. Nota-se também uma forte rejeição da qualificação, que se expressa por uma grande discordância no que diz respeito à preparação dos cientistas do futuro (84,5%) e ao desenvolvimento dos pré-requisitos necessários ao sucesso escolar no ensino secundário (71,3%).

A apresentação dos dados analisados nesta investigação sugere também uma representação compartilhada, apesar da maior variação nas respostas, em razão da natureza da amostra, que inclui participantes de quatro anos de formação.

Discussão

As funções externas, ou seja, adaptativas, prevalecem no discurso dos futuros professores, os quais privilegiam as finalidades transversais e extraescolares, em detrimento daquelas estritamente disciplinares. A contribuição das disciplinas escolares é definida, assim, principalmente em termos de capacidade de preparar os alunos para a vida cotidiana (por exemplo: compreender as realidades naturais, ter boa capacidade de comunicação, saber calcular, saber como se comportar em sociedade, etc.).

Nesse sentido, tal contribuição é definida fora do seu princípio de inteligibilidade, sem levar em consideração suas maneiras próprias de questionar as diversas realidades e suas tramas conceituais. As disciplinas escolares são, assim, implicitamente pensadas, seja como “caixas de ferramentas”, contendo os conhecimentos cuja aquisição (e não a construção) permitiria atuar mais eficientemente no mundo, seja como “contextos favoráveis” ao desenvolvimento de atitudes e de aprendizagens transversais. No entanto, se a utilidade representa o polo de legitimidade priorizado pelos respondentes, tal utilidade parece destinada, ou mesmo reservada, ao desenvolvimento da funcionalidade do indivíduo na vida cotidiana e, portanto, ao uso privado dos saberes em microcosmos sociais. Assim, o verdadeiro, o justo e o eficaz parecem ser medidos em função das necessidades individuais, e não em termos de condições sociais e científicas. Desarraigados de suas condições históricas de produção e do seu princípio de inteligibilidade, os conhecimentos disciplinares se tornam ferramentas neutras a serviço da subjetividade do aluno.

A primazia do indivíduo sobre o social pode significar, de alguma forma, a busca da emancipação ou a prevenção da alienação gerada pela adaptação do indivíduo ao meio social, que ocorre antes mesmo que se inicie o processo de interiorização do patrimônio cultural, científico e artístico e das regras e dos valores próprios à sociedade. A aquisição e a utilização de conhecimentos disciplinares fora de seus contextos de produção epistemológica, sociológica e ideológica podem, eventualmente, contribuir mais para a alienação do aluno que para sua emancipação. Na verdade, o aluno é colocado em uma multiplicidade de situações, visando adquirir e manipular os conhecimentos disciplinares, sem, necessariamente, conhecer as problemáticas e os pressupostos que lhes são subjacentes.

O foco dos professores primários do Quebec no estabelecimento de um clima favorável e na cooperação (Araújo-Oliveira, 2010; Lenoir, 2006) sugere, como destaca Lenoir (2009), uma atitude de solicitude que visa, antes de tudo, proteger os alunos das armadilhas da vida. As recentes pesquisas realizadas pela CR-CIE permitiram identificar uma série de indícios que tendem a demonstrar, além de uma visão utilitarista das aprendizagens, essencialmente técnico-instrumentais, que as práticas docentes dos professores do primário têm sido enfocadas, principalmente, nos facilitadores⁶. Estes últimos seriam, assim, tratados como fins educacionais, e não como dispositivos necessários para apoiar o processo de aprendizagem cognitiva. Oser e Baeriswyl (2001) observaram que a corrente humanista norte-americana (Piveteau, 1976), individualista, psicologizante, terapêutica, apresenta-se como um inibitório nos processos de aprendizagem:

Ao invés de tomar em conta ao mesmo tempo os processos e as interações dinâmicas, são consideradas apenas a coesão social ou a experiência da autonomia, ou ainda variáveis dinâmicas semelhantes. Essas condições são, obviamente, importantes. Mas elas devem estar relacionadas à aprendizagem dos conteúdos disciplinares. [...] Os exageros observados em relação ao conceito de educação centrada no indivíduo, não diretiva e focada na terapia, levam, muitas vezes, em nome de nobres causas, a um *kitsch pedagógico* (Oser; Baeriswyl, 2001, p. 1033).

Conclusão

Os resultados analisados revelam, ao mesmo tempo, uma confusão importante e um paradoxo, pelo menos aparente. A confusão se baseia na visão secundária dos conhecimentos como finalidades cognitivas e na utilização de recursos facilitadores como finalidades do processo de ensino-aprendizagem, em nome,

certamente, de bons sentimentos: os professores querem transformar suas classes em um santuário, para proteger seus alunos das vicissitudes da vida cotidiana, tanto em casa como na rua (Lenoir, 2006). Eles se inscrevem, assim, em uma perspectiva psicologizante que tem como efeito perverso ocultar os problemas

6. Nós compreendemos por facilitadores todo dispositivo procedimental de tipo pedagógico – estratégias de ensino, técnicas, métodos pedagógicos, etc. –, independentemente dos conteúdos disciplinares e de sua exploração do ponto de vista didático, que é usado pelo professor, a fim de favorecer positivamente as condições de aprendizagem dos alunos (Gersten et al., 2001). Esses dispositivos podem ser de ordem organizacional, relacional e socioafetiva.

sociais para transformá-los em responsabilidades individuais (o indivíduo identificado como vítima). E, ao mesmo tempo, essa vitimação de seres humanos conduz à necessidade de intervenção externa, frequentemente medicada, mas sempre *psicologizada*, por especialistas na “cura de almas” (Popkewitz, 2000).

O paradoxo se refere ao fato de que a escola “mercadológica”, dominada pelos imperativos econômicos, encontra pouca referência no discurso dos futuros professores questionados. No entanto, os resultados mostram que, mesmo rejeitando a concepção de uma escola sujeita aos ditames da economia, os futuros professores aderem à função externa de adaptação dos alunos. A visão utilitarista, própria de certa corrente liberal, é aqui bem presente. Porém, essa adaptação não relevaria um movimento partindo do social em direção ao individual, mas, sim, um movimento do indivíduo em direção a ele mesmo, em busca do seu próprio benefício, o que caracteriza as tendências neoliberais atuais e a exacerbação da perspectiva individualista e das correntes pós-modernas no cotidiano dos seres humanos.

Os futuros professores, assim como numerosos professores em exercício, parecem ter claramente integrado os valores que Caillé (2003) classifica de “utilitarismo vulgar”. Como observamos em uma publicação anterior,

A individualização massiva e os processos de globalização sustentados pela ideologia neoliberal são dois fatores que combinam uma deriva para baixo (para o individualismo) e uma deriva para cima (a racionalidade técnica, instrumental, ligada à mundialização) (Lenoir, 2010, p. 145).

Aos nossos olhos, é exatamente isso que os resultados apresentados aqui atestam. Nesse contexto, os conhecimentos disciplinares representam, na maioria das vezes, um conjunto de respostas a questões de ordem puramente individual.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculté d'Education, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2010.
- ARTAUD, G. *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1989.
- AUDIGIER, F. Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In: Gohier, C.; Laurin, S. (Org.). *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir*. Montréal: Les Éditions Logiques, 2001. p. 141-192.
- AUDIGIER, F. L'histoire, la géographie et l'éducation civique: quelle discipline? Regards sur l'expérience française. In: Sachot, M.; Lenoir, Y. (Org.). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* Québec: Presses de l'Université Laval, 2004. p. 35-52.
- BOLTANSKI, L.; Thevenot, L. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- BOURDIEU, P. Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, Paris, n. 1, p. 25-31, 1967.
- CAILLÉ, A. *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris: La Découverte, 2003.
- DEROUET, J.-L. *Les savoirs entre pratique, formation et recherche*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.
- GERSTEN, R. et al. Contemporary research on special education teaching. In: Richardson, V. (Org.). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 695-722.
- GERVAIS, C. Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. In: Biron, D.; Cividini, M.; Desbiens, J.-F. (Org.). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005. p. 299-312.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, 2001.
- LEBRUN, J.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A; LENOIR, Y. L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue Canadienne de L'Éducation*, Ottawa, v. 33, n. 1, p. 1-30, 2010.

LEBRUN, J.; HASNI, A.; OLIVEIRA, N. Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. In: Baillat, G.; Hasni, A. (Org.). *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles*. Sherbrooke: Édition du CRP, 2008. p. 219-247.

LENOIR, Y. Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Éducatives*, Genebra, n. 10, p. 119-141, 2006.

LENOIR, Y. En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, n. 1-4, p. 101-130, 2009.

LENOIR, Y. L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In: Maubant P.; Roger, L. (Org.). *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010. p. 143-162.

MAUBANT, P.; LENOIR, Y. Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. In: Baillat G.; Hasni, A. (Org.). *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2008. p. 91-122.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In: RICHARDSON, V. (Dir.), *Handbook of research on teaching* – American Educational Research Association, Washington, DC, p. 1031-1065, 2001.

PIVETEAU, D. J. Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In: MIALARET, G.; ARDOINO, J.; MARMOZ, L. (Org.). *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Paris: Épi, 1976. p. 473-477.

POPKEWITZ, T. S. Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In: BURLBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Org.). *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge, 2000. p. 157-186.

REUTER, Y.; COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2007.

TROUVÉ, A. *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école?* Paris: L'Harmattan, 2010.

Recebido em 3 de abril de 2012 e aprovado em 17 de agosto de 2012.