

# Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec\*

**A**poiando-se sobre os resultados de trabalhos de pesquisa realizadas no decurso dos dez últimos anos, apresenta uma tipologia das representações e das práticas interdisciplinares entre os professores primários no Quebec. Quatro tendências principais constituem os pólos de dois processos que se cruzam. Essas tendências caracterizam as representações e as práticas de interdisciplinaridade escolar que não são ou que não estão longe de um acordo com a concepção de interdisciplinaridade que assegura uma dependência recíproca, sem predominância e sem ignorância, entre as disciplinas escolares e que favorecem o estabelecimento de complementaridade e de intercalações efetivas.

## Introdução

Em vários territórios ocidentais, dentre as quais a província do Quebec, no Canadá, a interdisciplinaridade é um termo amplamente difundido e freqüentemente reivindicado no setor escolar, tanto por professores, quadros escolares, criadores de programas, quanto por formadores universitários de professores. Todavia, os estudos nos têm conduzido a constatar que esse termo estava impregnado de numerosos sentidos distintos e esta polissemia, que às vezes acentua a cacofonia, não ajuda muito a entender as significações que ele comporta.

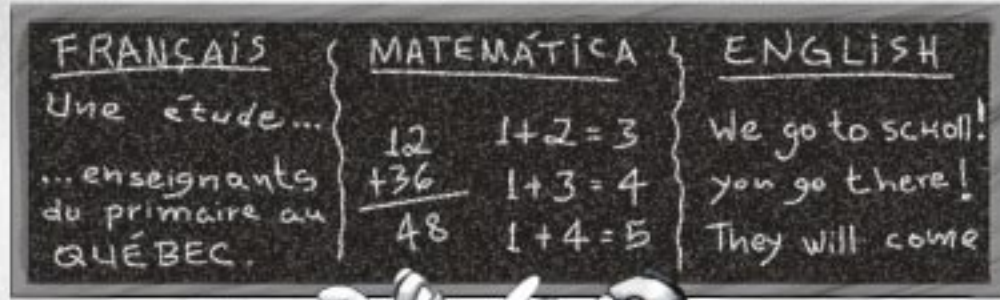
No âmbito escolar, o recurso à interdisciplinaridade serve freqüentemente de justificativa para organizar currículos, como o das práticas pedagógicas, pouco respeitoso, seja das finalidades educativas e estruturas disciplinares, seja ainda dos processos de aprendizagem. Muitos trabalhos produzidos sob a direção de Yves Lenoir entre 1989 e hoje,<sup>1</sup> com os professores do primário no Quebec, testemunham diferentes desvios daquilo que é desejado, repousam sobre preocupações não compatíveis com os objetivos educacionais. Por exemplo, um discurso promocional da interdisciplinaridade permite aos quadros escolares motivarem informalmente os professores a não mais adotarem certos programas de estudos, embora inscritos como obrigatórios dentro do regime pedagógico em vigor ou, ao menos, a reduzirem seu tempo de ensino previsto (Bacon, 1995; Lenoir, 1992). Quanto aos professores, numerosos entre eles recorrem à

Yves Lenoir  
François Larose

Palavras-Chave: escola primária; interdisciplinaridade; práticas de ensino; educação no Quebec; representações sociais.

\* Texto produzido dentro do quadro das atividades do Grupo de Pesquisa sobre a Interdisciplinaridade na Formação para o Ensino (Grife) e apoiado em diferentes trabalhos de pesquisas subvencionadas. Um muito obrigado especial à Prof<sup>ª</sup> Maria Marly de Oliveira, da Universidade Federal Regional de Pernambuco (UFRPE), pelo trabalho de tradução do texto para a língua portuguesa.

<sup>1</sup> Nós nos referimos aos seguintes trabalhos de pesquisa: *Competências didáticas e formação didática das professoras e professores do primário*, pesquisa (1995-1998) subvencionada pelo Conselho de Pesquisas em Ciências Humanas do Canadá (CRSH, programa de pesquisa ordinária, nº 410-95-1385); *As representações de titulares do ensino primário quebequense em direção à interdisciplinaridade pedagógica e sua atualização dentro da prática*, pesquisa (1992-1995) subvencionada pelo Fundo Quebequense para a Formação de Pesquisadores e Ajuda à Pesquisa (Fonds Fcar, nº 94-NC-0952); *A interdisciplinaridade pedagógica primária: estudo da evolução de representantes e de práticas no primário, dentro do quadro de uma pesquisa-ação-formação*, pesquisa sobre a formação de mestres em exercício, fazendo apelo à interdisciplinaridade pedagógica no nível de suas práticas, financiada pelo Ministério da Edu-



cação do Quebec; *Análise crítica da literatura científica recente em alguns países ocidentais relativa à interdisciplinaridade pedagógica*, pesquisa (1991-1992) subvencionada pelo Fundo de pesquisa na alocação interna da Universidade de Sherbrooke, segmento do CRSH; *Enquete sobre a concepção e a prática das ligações entre programas dentro de uma amostragem de professores do primário*, pesquisa (1990-1991) não subvencionada, Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke; *As orientações maiores da teoria e da prática interdisciplinar dentro da documentação quebequense*, pesquisa (1989-1991) não subvencionada; Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke; *As ligações entre programas no primário*, pesquisa (1985-1987) realizada pela Comissão de Escolas Católicas de Montreal, Região Norte. Para uma visão conjunta de resultados dessas pesquisas, conferir Larose e Lenoir (no prelo).

interdisciplinaridade por motivos bem mais ligados à gestão de seu ensino, buscando assim resolver os problemas organizacionais – os problemas de professores –, não problemas de aprendizagem (Larose, Lenoir, 1995, 1998; Larose et al., 1994; Lenoir, 1992, 1997, no prelo)... Ademais, isso que é qualificado de interdisciplinaridade, muito frequentemente é uma caricatura ou uma forma de interdisciplinaridade pouco enriquecedora, pouco eficaz com respeito à relação ensino-aprendizagem. As práticas interdisciplinares utilizadas pelos professores ou propostas pelos manuais escolares se inscrevem no interior de modelos didáticos de pouca ou sem importância, com uma interdisciplinaridade bem concebida.

O presente artigo visa apresentar uma tipologia das práticas interdisciplinares provenientes de diferentes estudos realizados a partir de enquetes e de observações locais no Quebec, entre os professores trabalhando no primário. Todavia, é importante sublinhar preliminarmente a importância de se levar em conta as representações sociais dos professores, a respeito da interdisciplinaridade e de sua operacio-

nalização. De um lado, essas representações exercem um papel determinante dentro da ação, e desta maneira é que nós iremos chamá-la. De outro, os resultados obtidos resultam essencialmente das declarações dadas por esses professores sobre suas práticas, recolhidas de várias enquetes através de questionários e de entrevistas. Existem estudos sobre o tema, que fazem apelo à observação direta das práticas em sala de aula, mas esses estudos, limitados a um pequeno número de práticos, não permitem fazer generalizações. Outros estudos sobre o tema são atualmente examinados ou estão no começo.<sup>2</sup>

## As representações sociais e as práticas da interdisciplinaridade

### As representações sociais e a antecipação da intervenção

A ação do professor – a intervenção educativa –, a ação humana, às vezes social e individual, é fortemente condicionada pelas representações que a vida em sociedade lhe ensina e de que ele dispõe.

<sup>2</sup> O Laridd, colocado em prática pela Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke e dirigido por Yves Lenoir, acaba de obter uma importante subvenção do Fundo FCAR (programa quebequense de apoio às equipes de pesquisa, nº 98E2859), para ajudar um programa de pesquisa de três anos (1997-2000) sobre a *Utilização das matérias didáticas para as professoras e os professores do primário: um enfoque interdisciplinar*. Uma das pesquisas trata da análise de matérias interdisciplinares. As outras tratam de matérias como matemáticas, francês, ciências humanas e avaliação.

Nessa direção, os trabalhos americanos sobre o pensamento reflexivo, como os trabalhos franceses, suíços e ingleses em psicologia social colocaram em evidência a importância das representações dentro da determinação da conduta humana. As pesquisas atuais, entre as quais as de Charlier (1989), assinalam a necessidade preliminar de se levar em conta o pensamento desse autor sobre o “*teacher thinking*”, por considerar a importância do estabelecimento de condições favoráveis à introdução de novas situações didáticas e à modificação eventual das práticas pedagógicas. Essas práticas são largamente determinadas pelas decisões tomadas na fase pré-ativa – no momento antecipatório da intervenção – ou da planificação, como têm mostrado, por exemplo, Clark e Peterson (1986) e Crahay (1989), quer seja esta planificação formal ou quer ela se reconstrua com uma “imagem mental” (Clandinin, 1986; Morine-Dershimer, 1978), com rotinas interiorizadas (Leinhardt, Weidman, Hammond, 1987; Yinger, 1987) ou com construções metafóricas que fazem da professora e do professor “uma pessoa que conta histórias” (Elbaz, 1991; Gudmundsdóttir, 1990; Raymond, Butt, Yamagishi, 1991).

As decisões que os professores tomam, tão logo planificam, influem muito sobre sua ação durante a fase interativa, repousam largamente sobre suas representações, entendidas essas segundo o significado que lhe dá a psicologia social (Abric, 1987; Deschamps, Clémence, 1990; Doise, 1986). Toda ação de formação sobre os outros necessita levar em conta as representações que esse indivíduo divide com seu grupo social de referência e o agir sobre eles (Grize, Vergès, Silem, 1987, p. 15) pois “cada vez que adquirimos ou modificamos uma representação social, trocamos na mesma ocasião um certo número de comportamentos dirigidos aos outros e a nós mesmos” (Moscovici, 1986, p. 55).

Em psicologia social, as representações são consideradas como construções<sup>3</sup> que asseguram a ligação entre a cognição e a conação e que agem também como interface entre as variáveis contextuais e as condutas dos indivíduos. As representações são sociais naquilo que elas integram, às vezes, as descrições e as declarações normativas sobre uma realidade ou um objeto simbólico de caráter

social e que elas são veiculadas, integradas e modificadas por meio de um discurso socializado. O desenvolvimento e a evolução das representações sociais correspondem, portanto, à elaboração de um objeto de caráter simbólico, cuja função é a de permitir a comunicação e a ação no seio de um grupo social definido (Abric, 1994; Elejabarrieta, 1996; Jodelet, 1989).

## As representações sociais e a interdisciplinaridade

No que concerne à interdisciplinaridade, parece que tal constatação é evidente no setor da educação no Quebec. As representações dos professores primários estão longe de ajudar a esclarecer o conceito e de favorecer práticas interdisciplinares coerentes e reflexivas. Com efeito, uma extrema confusão dentro das representações da interdisciplinaridade se desprende do discurso dos professores do primário. Nós observamos, desde 1992, que reina uma grande confusão discursiva e praxiológica no ensino, como resultado de “uma superposição conceitual de orientações não complementares e mesmo freqüentemente opostas” (Lenoir, 1992, p. 51). Entretanto, é necessário sublinhar que esta confusão se situa no nível conceitual, mas que uma certa coerência marca, todavia, as práticas. No plano empírico, os professores fazem largamente apelo a modelos técnico-instrumentais (truques, receitas, rotinas) onde as aprendizagens são freqüentemente reduzidas à aquisição de simples habilidades técnicas.

Por outro lado, pela observação, essas práticas são pouco interdisciplinares. O discurso sobre a interdisciplinaridade mascara práticas que são mais freqüentemente marcadas pela primazia de certas disciplinas socialmente valorizadas e a diluição dos conhecimentos socializados em relação às matérias ditas “secundárias”, em benefício de um aumento do tempo, conferido ao ensino das primeiras (Lenoir, 1991, 1992; Larose, Lenoir, 1995; Larose et al., 1994). Assim, o discurso “interdisciplinar” de certos professores depende do que Doise (1986) e Abric (1994) identificam como funções justificadoras das representações sociais. Se a interdisciplinaridade é compreendida pelo professor como uma necessidade social, ou responde a um “desejo” de realização, ela se

<sup>3</sup> Por oposição a um conceito que forma uma “representação simbólica constituída pelas propriedades comuns a um conjunto de representações concretas (de objetos diretamente observáveis)” (De Landsheere, 1979, p. 53), um *construct* (ou conceito hipotético ou, ainda *construct* hipotético) se distingue desse último no sentido de que “se constrói não a partir da observação dos próprios objetos, mas da observação de manifestações atribuídas a um objeto (por exemplo, a inteligência)” (p. 53). Sempre, segundo De Landsheere (ibid.), um *construct* hipotético se define como “entidade ou modelo imaginado para explicar certos fenômenos, para os prender a um fator causal inobservável” (p. 55).

revela um conceito “politicamente correto”, porém se o professor percebe no discurso da mídia ou no de sua hierarquia administrativa uma pressão sobre o aumento do tempo e da atenção dada aos objetivos da aprendizagem de certos programas (os de francês e das matemáticas, por exemplo) e se, além disso, uma certa confusão conceitual reina no seio do corpo docente em relação ao que define uma prática interdisciplinar ou integradora, então a prática poderá justificar *a posteriori* uma infinidade de atividades pedagógicas, potencialmente contraditórias, em tudo assegurando de maneira concomitante sua coerência, com relação ao discurso socializado que a hierarquia ou seu grupo de pares escolheu.

As representações sociais dos professores são idiossincráticas. Empréstam aos diferentes modelos elementos que eles modificam, adaptam e integram numa estrutura que lhe é própria. As representações sociais estão baseadas em crenças, freqüentemente inconscientes, que vivem distanciadas das teorias educativas, como mostraram Argyris e Schön (1976) distin-

guindo entre as *theories espoused* e as *theories in use*.

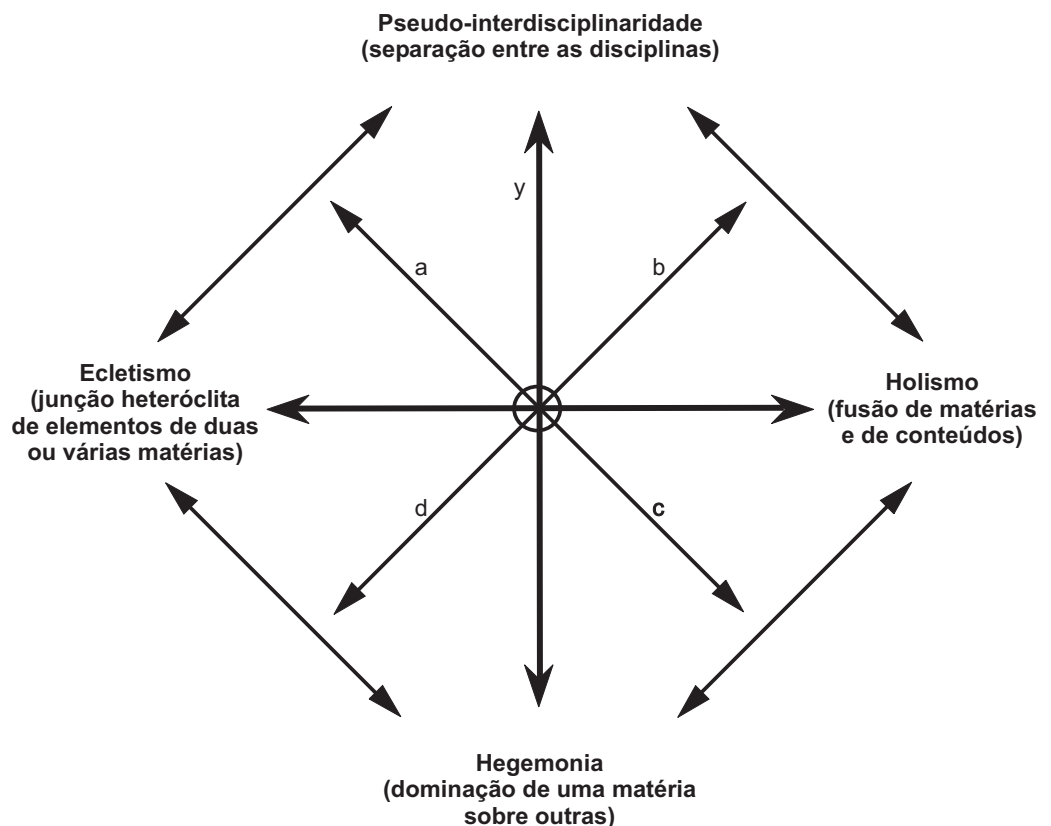
## Uma tipologia das práticas interdisciplinares: quatro tipos principais

No que diz respeito às práticas ditas interdisciplinares, os resultados de diversas pesquisas mostram que os professores recorrem às práticas que, de uma parte, vão do *pot-pourri* à “polaridade” (Jacobs, 1989), ou que de outra parte, conduzem às relações de dominação, senão à inexistência de ligações (Lenoir, 1991). Estes quatro tipos de práticas formam os pólos extremos de duas linhas que se cruzam (Figura 1).

### O primeiro pólo: o enfoque eclético

Consideremos inicialmente o primeiro eixo (eixo dos x). No primeiro caso, o ensino consiste em transmitir, em nome

Figura 1 – Os pólos das práticas interdisciplinares



das práticas integradoras que se apóiam geralmente sobre um enfoque temático, os elementos heteróclitos, desarticulados e descontextualizados, provenientes de diferentes matérias que foram reagrupadas sem que sua estruturação tenha sido previamente determinada e sua pertinência tenha sido assegurada. Facilmente nós podemos falar como Jacobs (1989) de *pot-pourri* – poderíamos também dizer “ecletismo desestruturante” – para denominar esse polvilhar de elementos desunidos.

O exemplo mais dramático, mas também o mais patético,<sup>4</sup> observado no Quebec, sobre tal prática, ocorreu no início dos anos 80, em um trabalho de integração das matérias, conduzido pelos professores de uma escola da Comissão das escolas católicas de Montreal. Estas, em face dos múltiplos problemas aos quais foram confrontadas, na sua tentativa de aplicar os programas de estudos, e diante da constatação de que “na maior parte do tempo as únicas matérias ensinadas na sua totalidade no primário são as matérias de base, ou seja, o Francês, a Matemática e o Inglês” (Bédard-Milot, 1984, p. 6), foram conduzidas a propor a integração das matérias como solução de seus problemas. Escolhendo “como base de planificação e de reagrupamento os objetivos intermediários, que são o objeto imediato de nosso ensino, e preferencial com vistas aos objetivos terminais que indiquem o objetivo desse ensino” (idem., p. 7), esses professores, constrangidos de maneira empírica, “sem plano preconcebido, tendo somente como referência nossa experiência prática” (Bédard-Milot, 1986, p. 8), reagrupam nada mais que 682 objetivos terminais e intermediários de um conjunto de programas de estudos do terceiro ano, em 21 módulos que cobrem o ano escolar e que “têm como eixo de reagrupamento uma ou outra das matérias do programa” (idem., p. 9). Essa leitura literal dos objetivos, que conduziu a um recorte e a um reagrupamento artificial dos objetivos dos diferentes programas, a uma dispersão dos elementos cognitivos cuja estrutura lógica não consideravam, teve, por exemplo, como efeito mostrar o bairro como “paradigma” (ou seja, de fato, como tema), no momento em que o espaço local, que constitui um dos campos de exploração (ou objeto de estudo) a tratar, não durante a vigésima primeira parte do ano escolar,

mas no decorrer desses dez meses, a orientação constituía com efeito não mais que uma habilidade técnica a desenvolver, mas dentro da medida que ela ajuda a apreender precisamente o espaço local e sua representação cartográfica.

Querendo centrar-se no “como fazer”, esses professores têm ignorado completamente os modos de aprendizagem que implicam os programas de estudos e as especificidades de cada um deles – as matérias –, visando à construção da realidade, à expressão dessa realidade, favorecendo sua colocação em relação à realidade construída (Lenoir, 1990, 1991), além de definir o “que ensinar” a partir de uma visão cumulativa e linear da aprendizagem e de uma nomenclatura dissociada de objetivos intermediários sem relação entre si. Num tal enfoque, a integração das matérias tende a se tornar o meio mais seguro para se chegar à desintegração das aprendizagens.

## O segundo pólo: o enfoque holístico

No segundo caso, em oposição, uma atitude interdisciplinar conduz a excluir ou a vulgarizar toda referência às estruturas conceituais próprias das disciplinas e a isolar-se dentro de uma única pesquisa de respostas às práticas da vida cotidiana. Reivindicando a necessidade de um enfoque global, holístico, da vida humana, em nome do realismo cotidiano e do modo de funcionamento intelectual da infância, esse enfoque, levado aos seus extremos, conduz a reunir num todo indistinto os diferentes objetos de aprendizagem.<sup>5</sup>

Freqüentemente, em nome da integração das matérias, aqui igualmente se observam muitas produções pedagógicas, provenientes dos professores ou de editoras que propõem enfoques temáticos que visam, mediante uma caminhada geral de aprendizagem geral (única), ligar os objetivos de ensino tirados de vários ou de todos os programas de estudos, de maneira a assegurar um ensino dito “integrado” ou global. No Quebec, vários exemplos ilustram essa tendência. Todavia, os fundamentos que estão na origem dessa opção holística são diferentes. Certos autores enaltecem uma perspectiva holística em nome do humanismo e de um enfoque orgânico (Angers, Bouchard, 1984); ou-

<sup>4</sup> Esse caso é patético, visto que, mesmo antes de qualquer avaliação, seguida de violenta condenação pelos responsáveis pedagógicos da comissão escolar, o projeto tinha recebido durante 24 meses, sem que algum enquadramento ou suporte lhe seja assegurado, o apoio moral e financeiro da direção da escola, dos responsáveis pedagógicos da comissão escolar, da direção regional do Ministério de Educação do Quebec, do *bureau* de desenvolvimento das tecnologias educativas e do *bureau* da pesquisa e inovação pedagógica desse ministério.

<sup>5</sup> Freqüentemente, trata-se do resultado de uma aprendizagem parcial e não integrada por parte dos práticos, dos conceitos próprios da psicologia genética e mais especificamente do modelo de desenvolvimento de Piaget, tal como apresentado dentro do quadro da maior parte dos programas de formação inicial em ensino do pré-escolar ou primário no Quebec, no início dos anos 80.

tros, em nome da motivação, do interesse das crianças, e, mais comumente, dos postulados da Escola Nova (Desrochers-Brazeau, 1979, 1986), outros, ainda, em nome do respeito da caminhada das crianças (Francœur-Bellavance, 1986), às vezes identificada como caminhada espontânea (Bouchard, 1986) ou “caminhada natural” (De Flandre, Charbonneau, Thibert, 1986), ou como caminhada de resolução de problemas (idem, 1986), senão em nome de interesses puramente financeiros, o que é ilustrado pelas editoras... No plano da prática, vários professores adotam igualmente esse enfoque temático por motivos pragmáticos e organizacionais.

Juntamente com esses aspectos, sem dúvida interessantes (que a extensão do artigo não permite desenvolvê-los), o maior defeito desse tipo de interdisciplinaridade reside na visão simplista do ensino, fundamentalmente centrado na aplicação de uma investigação geral. De um lado, esse tipo de enfoque privilegia uma comunhão sincrética dos conteúdos do ensino dentro de um único programa, uma visão de integração que desejaria eliminar toda especificidade que existe entre as diferentes matérias escolares constitutivas do currículo. Ora, nós mostramos (Lenoir, 1990, 1991) que cada matéria possui um lugar e uma função específica e complementar no interior do currículo. De outro lado, esse tipo de enfoque repousa sobre a idéia de que a aprendizagem deve realizar-se recorrendo a uma caminhada comum. Este passo é visto como “natural”, idêntico àquele que utiliza uma criança em sua vida cotidiana, como passo de resolução de problemas. Às vezes, mesmo, a caminhada natural e a caminhada de resolução de problemas são confundidas e julgadas idênticas. Ora, qualquer que seja a opção tomada, a idéia de um recurso a uma investigação única é inaceitável, à medida que ela escamoteia as diferentes investigações de caráter científico, que um ser humano deve aprender e utilizar: o passo de conceitualização (como conhecimento que...), a etapa comunicacional (como dizer que...), a etapa experimental (como verificar que...), a etapa de resolução de problemas (como fazer para...), a etapa estética, etc. E cada uma dessas etapas detém características específicas em função das finalidades desejadas. Nessa direção,

Fourez (1994, 1998) coloca bem em evidência a complementaridade que deve existir entre uma caminhada do estabelecimento, disso que ele chama “ilhota de racionalidade” e que nos envia a uma investigação metodológica geral e às investigações específicas que dependem de diferentes disciplinas científicas e às quais importa recorrer dentro do quadro de um trabalho interdisciplinar. Ademais, se nós já temos mostrado, quanto a reivindicação da utilização da caminhada dita natural é largamente insuficiente na escola e constitui para todos os fins práticos uma aberração (Lenoir, Laforest, 1994), a problemática se confirma numa perspectiva reducionista dos processos de aprendizagem, os quais são chamados a recorrer, não a uma investigação exclusiva que agiria em termos de panacéia, mas a diversas investigações, detendo suas próprias particularidades em função das intenções dos atores. Resumindo, é minimamente importante distinguir entre “situação-problema”, constitutiva de uma problemática dentro do significado privilegiado, em particular por Paulo Freire (1974), e o “*problem-solving*”, de caráter processual, igualmente privilegiado pelas escolas neobehavioristas e em particular por Gagné (1970) ou Flavell (1985)!

### O terceiro pólo: o enfoque pseudo-interdisciplinar

Quanto ao outro segmento que emerge do estudo das práticas de ensino (eixo dos y), no terceiro caso, o da pseudo-interdisciplinaridade, a identificação de um tema serve de pretexto de seu único fio condutor, para um ensino de matérias escolares selecionadas. A análise dos exemplos observados ou recolhidos das atividades interdisciplinares faz, aliás, ressaltar uma forte preponderância sobre um enfoque temático, no qual o tema serve unicamente, em uma pseudo-interdisciplinaridade, para o desencadeamento das atividades de aprendizagem monodisciplinares. Assim, a “ligação” não existe a não ser em nível de situar o desenvolvimento das atividades que lhe são imediatas tendo ajudado de maneira autônoma, completamente separada, em função dos conteúdos de aprendizagem de diferentes programas de estudos. É interessante observar que as práticas ligadas a esse pólo podem facilmente se deslocar para as práticas

reconstruídas do *pot-pourri* ou do holismo, e reciprocamente, o que ilustram as flechas *a* e *b* da Figura 1.

Se relativamente poucos escritos vêm ilustrar essa concepção da interdisciplinaridade, na prática, como podemos observar, os professores recorrem a ela com mais frequência. A título ilustrativo, “um cenário de aprendizagem em ciências humanas sobre os índios pode se tornar uma motivação para a leitura de lendas indígenas (textos imaginários em francês)” (Martin, 1989, p. 9). Esse exemplo mostra bem o perigo de se acreditar que este enfoque é, às vezes, interdisciplinar e integrador. As ciências humanas não desempenham aqui um papel de figuração, uma vez que servem unicamente de desencadeador. Trata-se tão-somente de um pretexto, com vistas a atender aos objetivos de aprendizagem em francês. A única integração que existe neste caso ameaça desintegrar as ciências humanas, fazendo tudo simplesmente desaparecer do plano das aprendizagens. Vivem somente das aparências! Mesmo uma visita a uma fazenda, realizada a título de integração do ensino, quando do retorno à sala de aula, pode conduzir às atividades de cada matéria escolar, sem que nenhuma relação seja estabelecida entre elas, a não ser no nível do tema.

### O quarto pólo: o enfoque hegemônico

Enfim, no quarto caso, o ensino se apóia essencialmente sobre um modelo, o da matéria reconhecida como a mais importante, atenuando assim as especificidades das outras matérias, reduzidas a um estado de servidão, senão de puro pretexto. Se Jacobs (1989) adota o termo “polaridade”, Barré de Minac e Cros (1984) falam da relação de predominância para qualificar esse tipo de relações interdisciplinares, a partir do qual o ensino interdisciplinar é concebido seja como a aplicação de um passo de aprendizagem – por exemplo, a etapa comunicacional ou a etapa de resolução de problemas – a toda situação de aprendizagem, seja como utilização redutora do conteúdo de uma matéria a título de simples material (do fazer valer), pelo ensino de uma outra matéria. No Quebec, freqüentemente, não é raro se observar tais práticas, ligadas ao ensino do francês.

De nossa parte, nós as qualificamos de relações hegemônicas de uma matéria escolar, pelo fato de que sua lógica interna e a etapa de aprendizagem que a caracteriza em relação a outras matérias não fazem destas últimas meros pretextos para fazer valer o melhor dos materiais, dentro dos fatos apresentados pela matéria hegemônica.

No Quebec, tendo sido conferida a preeminência ao ensino do francês, os professores recorrem massivamente ao oral e ao escrito em uma perspectiva temática: “de uma parte, as atividades se fazem largamente com ou a partir do francês, por exemplo, “a leitura se faz a partir das ciências da natureza”; “passamos às ciências humanas em francês”; “fazemos uma exposição oral sobre seu animal preferido”; “vamos compor uma prece em francês”; “vamos fazer uma produção escrita sobre o tema”. De outra parte, o tema é freqüentemente definido pelo manual de francês ou qualquer manual de leitura complementar, não pelos objetos de estudo das ciências humanas e das ciências da natureza, por exemplo” (Lenoir, 1992, p. 49). Enfim, sempre a título ilustrativo, um manual escolar, que se mostra como interdisciplinar, (Coleção *Mémo*) tem como objetivo exclusivo a investigação comunicacional, e a quase totalidade das proposições das atividades que ele contém é estruturada seguindo o modelo de comunicação privilegiado pelo ensino de francês, língua materna. Aqui, igualmente sublinhamos que as práticas emergidas desse pólo podem afastar-se na direção das práticas que podem ser associadas ao holismo ou ao ecletismo (ao *pot-pourri*), assim como ilustram as flechas *c* e *d*.

### Conclusão

O presente artigo visava apresentar uma tipologia das práticas interdisciplinares emanadas de diversos estudos realizados no Quebec desde a metade dos anos 80, a partir de *enquêtes* e de observações de campo, junto aos professores que ensinam no primário. Essa tipologia permite fazer emergir quatro grandes tendências em interação quanto às representações e às práticas às quais recorrem esses professores. Esses quatro tipos gerais nos enviam a modelos didáticos de caráter interdisciplinar (Lenoir, no prelo),



não tratados aqui, os quais, dentro de certos casos, estão bem longe de oferecer uma real sinergia e relações efetivas entre os conteúdos das matérias escolares consideradas.

Um tal quadro pode parecer bem sombrio (nós o chamamos, dentro de suas tendências extremas, uma tipologia). Ele nada mais faz que exprimir o que pensam e o que fazem os professores do primário, quando recorrem à interdisciplinaridade. Portanto, a interdisciplinaridade na escola, antes de dirigir-se para um ou outro desses pólos, se situa no cruzamento dos dois eixos por eles formados, de maneira a assegurar uma dependência recíproca, sem predominância e sem ignorar nenhuma das disciplinas escolares, em função das finalidades de formação demandadas e por levar em conta, dentro da riqueza de suas complementaridades e de suas inter-relações efetivas e incontornáveis, no nível de seus conteúdos cognitivos e de suas investigações, necessárias para construir a realidade humana, exprimi-la e interagir com ela.

Em conseqüência, a definição que nós retemos de interdisciplinaridade na escola é a seguinte: trata-se de colocar em relação duas ou várias disciplinas escolares que, nos níveis curricular, didático e pedagógico, conduzindo ao estabelecimento de ligações de complemen-

taridade ou de cooperação, de interpene-trações ou de ações recíprocas entre si, sob diversos aspectos (objetos de estudos, conceitos e noções, etapas de aprendizagens, habilidades técnicas, etc.), com vistas a favorecer a integração das aprendizagens e dos saberes junto aos alunos.

Entender a interdisciplinaridade nessa perspectiva requer, da parte dos formadores, uma outra visão sobre suas práticas de ensino, sem dúvida, além do desenvolvimento das competências comportamentais e do domínio dos conhecimentos declarativos (os saberes) e procedimentais (o saber fazer). Exige ainda uma tomada de consciência indispensável sobre sua condição de modelo de referência para seus alunos e sobre as finalidades educativas, que ultrapassam os discursos moralizantes e as visões utilitaristas e tecnicistas da formação do ser humano. Se, como sublinha Morval (1993, p. 303), “a pesquisa interdisciplinar só é possível em torno de uma problemática comum, dentro da confrontação de várias disciplinas a propósito e a partir de um mesmo objeto”, o ensino interdisciplinar não pode dispensar uma “situação-problema” com o significado atribuído por Freire (1974), pois, tanto num como noutro caso, um tal enfoque é ao mesmo tempo investigador do real, reconhecido em sua complexidade, e acabado na sua investigação em busca de uma resposta, isto é, de uma pesquisa do significado.

---

## Referências bibliográficas

- ABRIC, J.-C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : DelVal, 1987.
- \_\_\_\_\_. Les représentations sociales : aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-36.
- ANGERS, P., BOUCHARD, C. *L'activité éducative, une théorie, une pratique : la mise en oeuvre du projet d'intégration*. Montréal : Bellarmin, 1984.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. A. *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Londres : Jossey-Bass, 1976.
- BACON, Natalie. *Les représentations de directions des services éducatifs de commissions scolaires au regard de l'application des programmes d'études au primaire dans une perspective interdisciplinaire*. Sherbrooke, 1995. Mémoire de maîtrise, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- BARRÉ DE MINIAC, C., CROS, F. *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques (Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée*



dans dix collèges, de 1978 à 1980). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1984.

BÉDARD-MILOT, R. et al. *Planification de l'enseignement des programmes d'études au primaire par intégration ou convergence des objectifs*. Montréal : Commission des Écoles Catholiques de Montréal, École Évangéline, 1984.

\_\_\_\_\_. Comment s'en sortir au primaire? *Place publique*, v. 2, n. 1, p. 8-9, 1986.

BEILLEROT, J. Le rapport au savoir : une notion en formation. In: BEILLEROT, J. et al. *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Éditions Universitaires, 1989.

BOUCHARD, C. Le processus d'apprentissage et l'intégration. In: DE FLANDRE, C., DESROCHERS-BRAZEAU, A., BOUCHARD, C. et al. *Interdisciplinarité : différents points de vue*. Laval-Montréal : Mondia/Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, 1986. p. 13-14

CHARLIER, F. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989.

CLANDININ, D. J. *Classroom practices : teachers images in action*. Philadelphie, IL : The Falmer Press, 1986.

CLARK, C. M., PERTERSON, P. L. Teacher's thought processes. In: WITTROCK, M. C. (Dir.). *Third handbook of research on teaching*. New York, NY : Macmillan, 1986. p. 255-296.

COLLECTION MÉMO. Boucherville: Graficor.

CRAHAY, M. Contraintes de situation et interactions maîtres-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, v. 88, p. 67-94, 1989.

DE FLANDRE, C., CHARBONNEAU, L., THIBERT, G. L'approche interdisciplinaire : une démarche pédagogique basée sur la résolution de problèmes réels. In: DE FLANDRE, C., DESROCHERS-BRAZEAU, A., BOUCHARD, C. et al. *Interdisciplinarité : différents points de vue* Laval-Montréal: Mondia/Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, 1986. p. 26-39.

DE LANDSHEERE, G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979.

DESCHAMPS, J.-C., CLÉMENTE, A. *L'explication quotidienne : perspectives psychosociologiques*. Cousset : DelVal, 1990.

DESROCHERS-BRAZEAU, A. Une approche intégrée des apprentissages à l'école. *Vie pédagogique*, v. 3, p. 4-9, 1979.

DESROCHERS-BRAZEAU, A. Une approche thématique et interdisciplinaire. *Liaisons*, v. 10, n. 2, p. 33-36, 1986.

DOISE, W. Les représentations sociales : définition d'un concept. In: DOISE, W., PALMONARI, A. (Dir.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1986. p. 81-94

DOLLÉ, J.-P. *Le désir de révolution*. Paris : Grasset, 1972.

ELBAZ, F. Research on teachers' knowledge : the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, v. 23, n. 1, p. 1-19, 1991.

ELEJABARRIETA, F. Le concept de représentation sociale. In: DESCHAMPS, J.-C., BEAUVOIR, J.-L. (Dir.). *Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1996. p. 137-150.

- FLAVELL, J. H. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1985.
- FOUREZ, G. *Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Bœck Université, 1994.
- FOUREZ, G. Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 24, n. 1. Numéro thématique : "Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire", sous la direction de Y. Lenoir et L. Sauvé. (Em elaboração; a ser publicado em janeiro de 1998).
- FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro, 1974.
- FRANCOEUR-BELLAVANCE, S. Pour une transdisciplinarité au primaire. In: DE FLANDRE, C., DESROCHERS-BRAZEAU, A., BOUCHARD, C. et al. *Interdisciplinarité : différents points de vue*. Laval-Montréal : Mondia/Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, 1986. p. 40-63
- GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning*. New York, NY : Holt, Rinehart et Winston, 1970.
- GRIZE, J.-B., VERGÈS, P., SILEM, A. *Salariés face aux nouvelles technologies : vers une approche sociologique des représentations sociales*. Paris : Centre National de Recherches Scientifiques, 1987.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S. Curriculum stories : four case studies of social studies teaching. In: DAY, C., POPE, M., DENICOLO, P. (Dir.). *Insights into teachers' thinking and practice*. New York, NY : The Falmer Press, 1990. p. 107-118.
- JACOBS, H. H. The growing need for interdisciplinary curriculum content. In: JACOBS, H. H. (Dir.). *Interdisciplinary curriculum : design and implementation*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. p. 1-11.
- JODELET, D. *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989.
- KOJÈVE, A. *Introduction à la lecture de Hegel* (Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau). Paris : Gallimard, 1947.
- LAROSE, F., LENOIR, Y. *L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche)*. Sherbrooke : Faculté d'Éducation, 1995. (Rapports de recherche du Laridd, n° 4).
- LAROSE, F., LENOIR, Y. La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 24, n. 1, p. 199-240, 1998.
- LAROSE, F. et al. Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative: une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 20, n. 4, p. 719-740, 1994.
- LEINHARDT, G., WEIDMAN, C., HAMMOND, K. M. Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, v. 17, n. 2, p. 135-176, 1987.
- LENOIR, Y. Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. In: ROY, G.-R. (Dir.). *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Sherbrooke : Éditions du Crp, 1990. p. 681-695. Actes du 2e Congrès des Sciences de l'Éducation de Langue Française du Canada, Tome 2: Didactique.

- LENOIR, Y. *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Paris, 1991. Thèse de doctorat (nouveau régime) en Sociologie, Université de Paris 7.
- LENOIR, Y. Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire. In: DELISLE, R., BÉGIN, P. (Dir.). *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* Sherbrooke : Éditions du Crp, 1992. p. 17-57.
- LENOIR, Y. Entre Descartes et Hegel : De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In: JONNAERT, P., LENOIR, Y. (Dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Éditions du Crp., 1993. p. 29-99.
- LENOIR, Y. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C., CAILLOT, M. (Dir.). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. p. 223-251.
- LENOIR, Y. Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Quebec. *Issues in Integrative Studies : an Interdisciplinary Journal*, v. 15, 1997. (no prelo).
- LENOIR, Y. Autonomie didactique et interdisciplinarité: la situation des enseignants du primaire au Québec. In: SACHOT, M. (Dir.). *L'autonomie, un principe didactique?* (Actes du deuxième symposium du Cirid). Strasbourg : Éditions de l'Université des Sciences Humaines. (Em elaboração).
- LENOIR, Y., LAFOREST, M. Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation/Canadian Journal of Education*, v. 19, n. 4, p. 431-447, 1994.
- MARTIN, L. L'intégration des matières et l'application des programmes d'études. *Dimensions*, v. 10, n. 4, p. 7-10, 1989.
- MORINE-DERSHIMER, G. Planning and classroom reality : an in-depth look. *Educational Research Quarterly*, v. 3, n. 4, p. 83-99, 1978.
- MORVAL, M. La recherche interdisciplinaire: une difficile intégration. In: GAULEJAC, V. de, ROY, S. (Dir.). *Sociologies cliniques*. Marseille-Paris : Hommes et Perspectives/Desclée de Brouwer, 1993. p. 297-313.
- MOSCOVICI, S. L'ère des représentations sociales. In: DOISE, W., PALMONARI, A. (Dir.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1986. p. 34-80.
- RAYMOND, D., BUTT, R. L., YAMAGISHI, R. *Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 1991. Communication présentée lors du 59e Congrès de l'ACFAS dans le cadre du colloque "Les savoirs des enseignants, leur formation et les fondements de leur compétence professionnelles".
- YINGER, R. J. Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, v. 17, n. 3, p. 293-318, 1987.

---

Recebido em 5 de outubro de 1998.

Yves Lenoir, doutor em Sociologia do Conhecimento, é professor titular do Departamento de Ensino Pré-Escolar e Primário, na Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke, Quebec; diretor do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Didática das Disciplinas (Laridd); vice-presidente da Sociedade Canadense para os Estudos da Educação (SCEE) e da Associação Francófônica Internacional de Pesquisa Científica

ca em Educação (Afirse), seção canadense, e especialista em questões relativas à interdisciplinaridade na escola e à didática das ciências humanas.

Francois Larose, doutor em Educação, é professor agregado no Departamento de Ensino Pré-Escolar e Primário da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke, Quebec, e especialista nas dimensões culturais da educação, da cognição social, da psicometria e da edumetria.

---

## **Abstract**

*Based on their last ten years researches, the authors are presenting a classification model of the interdisciplinary practices and their social representations as shared by Québec's elementary school teachers. Four main tendencies are forming the polarities of two continuums within a cartesian plan. These polarities are typical of some representations and practices which are, in their turn, coherent or not with a perception of an interdisciplinary approach that might be based on conflictual conceptions of the hierachical ordreing of the knowledges identifies to the school matters. The interdependency and equivalent weighting given to the school matters or, on the contrary, the unequal weight given to various matters and dependency of the contents based on the social importance given to some of these matters are determining the possibility of an interdisciplinary teaching or, in a reverse perspective, pseudo or uninterdisciplinary practices.*

*Key-Words: primary school; interdisciplinarity; teacher's practices; Quebec education; social representations.*

---