



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

ARAÚJO-OLIVEIRA, ANDERSON; LENOIR, YVES; MORALES-GOMES, MARIA ALEJANDRA;
MCCONNELL, ANNE CATHERINE
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO PRIMÁRIO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E
FUTUROS PROFESSORES NO QUÉBEC
Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 117, outubro-diciembre, 2011, pp. 1125-1145
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO PRIMÁRIO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES NO QUÉBEC*

ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA**

YVES LENOIR***

MARIA ALEJANDRA MORALES-GOMES****

ANNE CATHERINE McCONNELL*****

RESUMO: O texto apresenta, numa perspectiva comparativa, os resultados de duas pesquisas que tratam das concepções de professores e futuros professores em relação a suas práticas interdisciplinares, em contexto de aplicação de novos programas curriculares no ensino primário no Québec (Canadá). Para a realização destes estudos, contamos com a participação de 289 futuros professores (oriundos de quatro universidades francófonas do Québec) e de 81 professores da Comissão Escolar da região de Sherbrooke na Província de Québec. Por meio de uma análise estatística descritiva simples e de uma análise de conteúdo das respostas dos participantes a três questionários distintos, identificamos suas principais concepções referentes à noção de interdisciplinaridade e a sua aplicação em sala de aula. Os resultados analisados revelam uma grande proximidade entre o discurso dos professores e dos futuros professores e sugerem, quando comparados a resultados de pesquisas anteriores, uma grande estabilidade temporal destes discursos.

Palavras-chave: Práticas interdisciplinares. Primário. Professores. Futuros professores.

* Os autores deste texto agradecem a Anderson Araújo-Oliveira e a Alessandra Froelich Cim, doutorandos em Educação na Université de Sherbrooke (Québec, Canadá), pela tradução para a língua portuguesa que fizeram do presente texto, possibilitando a sua publicação neste número da revista *Educação & Sociedade*.

** Doutor em Educação e professor adjunto da Unidade de Ensino e Pesquisa da Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. *E-mail:* anderson.araujo-oliveira@uqat.ca

*** Doutor em Sociologia e professor titular da Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke. *E-mail:* y.lenoir@videotron.ca

**** Doutoranda em Educação (Université de Sherbrooke) e estudante associada ao Centro de Pesquisa sobre Intervenção Educativa (CRIE) e à Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre Intervenção Educativa (CRCIE). *E-mail:* a.morales@usherbrooke.ca

***** Doutoranda em Educação (Université de Sherbrooke) e estudante associada ao CRIE e à CRCIE. *E-mail:* anne.catherine.mcconnell@usherbrooke.ca

INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN ELEMENTARY SCHOOL: CONCEPTIONS
OF TEACHERS AND PRESERVICE TEACHERS IN QUEBEC

ABSTRACT: The text compares the results of two studies that explore elementary teachers and preservice teachers' conceptions of their interdisciplinary practices in the context of the introduction of the new Quebec elementary curriculum. The studies involved 289 preservice teachers (from four Quebec francophone universities) and 81 Quebec teachers from the Sherbrooke school board. The responses to the survey, allowed us to draw conclusions regarding the participants' main conceptions of the concept of interdisciplinarity, its application and the hierarchy of school subjects. Result analysis shows that there is a great proximity between the teachers and preservice teachers' conceptions as well as a great stability through time when compared to similar studies carried out in the past.

Key words: Interdisciplinary practices. Elementary. Teacher. Preservice teacher.

PRATIQUES INTERDISCIPLINAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE:
CONCEPTIONS DES INSTITUTEURS ET FUTURS INSTITUTEURS AU QUÉBEC

RÉSUMÉ: Dans une perspective comparative, ce texte présente les résultats de deux recherches traitant des conceptions d'instituteurs et de futurs instituteurs envers leurs pratiques interdisciplinaires dans le cadre de l'application de nouveaux programmes scolaires dans l'enseignement primaire au Québec. Pour réaliser ces études, nous avons compté sur la participation de 289 futurs instituteurs (formés par quatre universités francophones du Québec) et de 81 instituteurs enseignant de la Commission Scolaire de la région de Sherbrooke au Québec. Grâce à une analyse statistique descriptive simple et à une analyse de contenu des réponses des participants à trois questionnaires différents, nous avons identifié leurs principales conceptions de la notion d'interdisciplinarité et son application en salle de cours. Les résultats analysés révèlent une grande proximité entre le discours des instituteurs et des futurs instituteurs et ils suggèrent, en comparaison aux résultats de recherches antérieures, une grande stabilité temporelle de ces discours.

Mots-clés: Pratiques interdisciplinaires. Enseignement primaire. Instituteur. Futurs instituteur.

A problemática em torno da interdisciplinaridade no ensino primário no Québec

No Québec, o discurso relativo à introdução de uma perspectiva interdisciplinar no ensino primário é promovido pelo Ministério da Educação há quase 40 anos,¹ atravessando desta maneira os três currículos de formação do ensino primário que se sucederam após a publicação do Relatório da Comissão Real de Inquérito Sobre o Ensino na Província de Québec, em 1963 (Gouvernement du Québec, 1963).²

Foi no contexto da introdução do currículo dos anos de 1970 que o Ministério da Educação do Québec passou a valorizar o que denominava então de integração

de matérias. Decorrendo hipoteticamente da tradução literal de expressões fortemente propagadas nesta época nos Estados Unidos, tais como *content integration* ou ainda *knowledge integration*, a expressão “integração de matérias” vinha se amalgamar perfeitamente a uma concepção humanista norte-americana fortemente influenciada pelos trabalhos de Rogers. Sob a égide dos currículos dos anos de 1970, esta visão da integração de matérias foi aplicada a uma concepção do ensino centrada na realização pessoal da criança, numa formação individualizada “do eu interior”, na autoformação e na necessidade “de aprender a aprender”, assim como no recurso a métodos ativos e abordagens não diretivas. Os discursos sobre a interdisciplinaridade, mais precisamente sobre a integração de matérias escolares, correspondiam, naquele momento histórico, a uma integração social dos alunos com vistas à sua realização como sujeito humano.

Dando prosseguimento a este currículo, que foi apenas temporário e que serviu principalmente para garantir a ruptura com os modelos tradicionais que haviam predominado até então, um novo currículo escolar foi introduzido gradativamente a partir de 1981. Fundado numa concepção neobehaviorista do ensino e da aprendizagem, este currículo era estruturado em torno de objetivos comportamentais fortemente hierarquizados. Um novo regime pedagógico foi então imposto. Ele previa uma nova distribuição das disciplinas escolares no primário e, sobretudo, a obrigação de dispensar cada uma delas de forma semanal, de consagrar-lhes certo lapso de tempo predeterminado, de trabalhar na tentativa de alcançar os objetivos enunciados pelos programas curriculares. A integração de matérias, que já era uma real *success story* no Québec desde a sua introdução nos anos de 1970, torna-se então um *modus operandi* que deveria resolver, no entendimento do Ministério da Educação, os problemas de aplicação tanto dos programas curriculares como do regime pedagógico em vigor. Inclusive, foi esta a recomendação emitida pelo Conselho Superior de Educação (CSE) em 1982. Em seu parecer sobre o *Destino das matérias ditas “secundárias” no primário*, o CSE recomendava a integração de matérias como um dos meios privilegiados para assegurar o ensino de todas as disciplinas do currículo (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1982). Esta noção de integração era também fortemente apoiada pelos quadros escolares (Bacon, 1996) divididos entre as exigências do novo regime pedagógico e as expectativas sociais que privilegiavam – e privilegiam ainda – o ensino do francês e da matemática. No entanto, o Ministério da Educação do Québec constatou rapidamente a não aplicação dos novos programas curriculares (mas também a sua não aplicabilidade) e, por conseguinte, a não aplicabilidade também do conceito de integração de matérias, tão desejada e defendida (Gouvernement du Québec, 1990).

A partir da segunda metade dos anos de 1980, críticas cada vez mais fortes dos modelos de ensino existentes emergiram por toda parte no discurso educativo.

Após quase uma década de realização de várias comissões de estudos e a produção de numerosos pareceres, um novo currículo finalmente foi produzido e implantado nas escolas primárias do Québec, a partir de 2001 (Gouvernement du Québec, 2001). Este currículo é caracterizado, entre outras coisas, por uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem de inspiração construtivista, por um reagrupamento das disciplinas escolares no interior de cinco áreas de conhecimento e por uma nova visão da contribuição dos saberes escolares disciplinares que devem doravante colaborar com o desenvolvimento de um saber-agir mobilizável em situações complexas (a abordagem por competências).

Este novo currículo se destaca dos precedentes pelo fato de que ele faz da interdisciplinaridade uma das suas orientações prioritárias. Com efeito, no Québec, o currículo que atualmente orienta a intervenção educativa no primário pretende, pelo menos em aparência, atribuir um novo sentido à questão da interdisciplinaridade na escola. Assim, é possível constatar no documento ministerial, por exemplo, que

(...) a escola é convidada a ultrapassar as compartimentações existentes entre as disciplinas, a fim de conduzir o aluno a melhor apreender e integrar as suas diversas aprendizagens escolares. O reagrupamento das disciplinas escolares em cinco grandes áreas de conhecimento (área de linguagem, área da matemática, da ciência e da tecnologia, área das artes, do domínio do universo social e do domínio do desenvolvimento pessoal) traduz esta vontade de estabelecer relações as mais numerosas e variadas possíveis entre campos disciplinares conexos. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 5)

Sem dúvidas, o novo currículo nos convida a ultrapassar a arquitetura disciplinar em gavetas fechadas e justapostas que reina há muito tempo no ensino primário quebequense. No entanto, não basta simplesmente reagrupar as disciplinas escolares em áreas de conhecimento – como podem pensar muitos atores do meio educativo – para que as relações entre os diferentes campos disciplinares brotem como passe de mágica. Muito pelo contrário, este repensar a arquitetura disciplinar requer necessariamente a aplicação de uma intervenção educativa na escola primária que tenha por objetivo a integração de diferentes procedimentos de aprendizagem e de conhecimentos realizados pelo aluno na escola. Neste contexto, os professores e futuros professores são interpelados, por meio das suas intervenções educativas, a estabelecerem relações de complementaridade e de reciprocidade entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar do primário. O recurso à interdisciplinaridade repousa, antes de tudo, na compreensão que diferentes interventores (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, futuros professores, formadores de professores, entre outros) detêm deste conceito, assim como das modalidades mais adequadas para sua aplicação.

No entanto, apesar de diversos estudos terem sido realizados nas últimas duas décadas sobre a interdisciplinaridade na escola primária no Québec, é necessário

reconhecer que a maneira como os diferentes atores escolares concebem e concretizam práticas interdisciplinares no novo contexto educativo é muito pouco documentada. Frente a esta constatação, uma das questões que emergem das nossas reflexões coletivas no Centro de Pesquisa sobre Intervenção Educativa (CRIE) e na Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre Intervenção Educativa (CRCIE) é de saber como os atores – principalmente os professores em exercício que experimentam, desde 2001, a aplicação de um novo currículo de formação no primário e os futuros professores que são formados atualmente na óptica de aplicação deste mesmo currículo – se representam e colocam em prática a interdisciplinaridade escolar.

Nas páginas que a seguir, apresentamos, numa perspectiva comparativa, os resultados da análise de dados oriundos de duas investigações sobre as concepções da interdisciplinaridade e de suas modalidades de aplicação no ensino primário no Québec. A primeira pesquisa (*Pesquisa FQRSC*³) visava identificar as concepções e as práticas dos futuros professores de um ponto de vista de suas concepções do processo ensino-aprendizagem, da utilização que fazem dos materiais escolares em sala de aula e do recurso às perspectivas interdisciplinares e transversais em classe. A segunda investigação (*Pesquisa CRSH*⁴) foi efetuada com a participação de professores do primário da região de Sherbrooke, na província do Québec. Ela tinha como objetivo identificar o referencial profissional, constituído de competências explícitas e incorporadas, ao qual os professores recorrem em suas práticas docentes. Após apresentar resumidamente o conceito de interdisciplinaridade escolar que nos serviu de quadro de referência, apresentaremos os procedimentos metodológicos aos quais recorreremos. Em seguida, depois da exposição dos resultados, colocaremos em evidência, no momento da discussão, algumas pistas de interpretação.

O conceito de interdisciplinaridade escolar como quadro de referência

As duas pesquisas apresentadas neste artigo recorrem ao conceito de interdisciplinaridade escolar como quadro de referência. Segundo Lenoir e Sauvé (1998, p. 121), este conceito pode ser compreendido como:

(...) o estabelecimento de relações entre duas ou mais disciplinas escolares, exercido ao mesmo tempo nos níveis curricular, didático e pedagógico e que conduz à criação de nexos de complementaridade ou de cooperação, de interpenetração ou de ações recíprocas entre elas, sob diversos aspectos (finalidades, objetos de estudos, conceitos e noções, procedimentos de aprendizagem, habilidades técnicas, entre outros), visando favorecer a integração dos procedimentos de aprendizagem e dos conhecimentos pelos alunos.

Em resumo, subjacente ao conceito de interdisciplinaridade escolar encontra-se a ideia da cooperação e da complementaridade entre diferentes disciplinas que

compõem o currículo escolar, com o objetivo de favorecer a integração dos processos de aprendizagem e dos conhecimentos no aluno. Isso significa que:

- a) a interdisciplinaridade escolar possui uma finalidade explícita que é favorecer a aplicação de procedimentos de aprendizagem integradores e a integração cognitiva dos conhecimentos;
- b) ela se concretiza por meio do estabelecimento de conexões diversas entre duas ou mais disciplinas;
- c) o estabelecimento destas conexões se traduz na criação de relações de complementaridade ou de cooperação, de interpenetração ou de ações recíprocas entre elas;
- d) estas relações podem ser efetuadas sob diferentes aspectos próprios às disciplinas escolares (objetos de estudos, finalidades, conceitos e noções, habilidades técnicas, procedimentos metodológicos de aprendizagem, entre outros).

Diferentes estudos efetuados desde o início dos anos de 1990 pelo CRIE e pela CRCIE (Larose & Lenoir, 1995, 1998; Lenoir, 1991; Lenoir & Laforest, 2004; Lenoir & Geoffroy, 2000; Lenoir, Larose & Laforest, 2001; Lenoir et al., 2000) conduziram à identificação de quatro tendências principais que permitem caracterizar os discursos e as práticas interdisciplinares no ensino primário no Québec. Estas tendências se operacionalizam, seja na pseudointerdisciplinaridade (ignorância entre as disciplinas e seus conteúdos), seja na hegemonia (dominação de uma disciplina escolar sobre as outras), seja ainda no ecletismo (adição heteróclita de elementos que provêm de duas ou mais disciplinas escolares) e no holismo (fusão das disciplinas e de seus conteúdos num todo indistinto) (Figura 1).

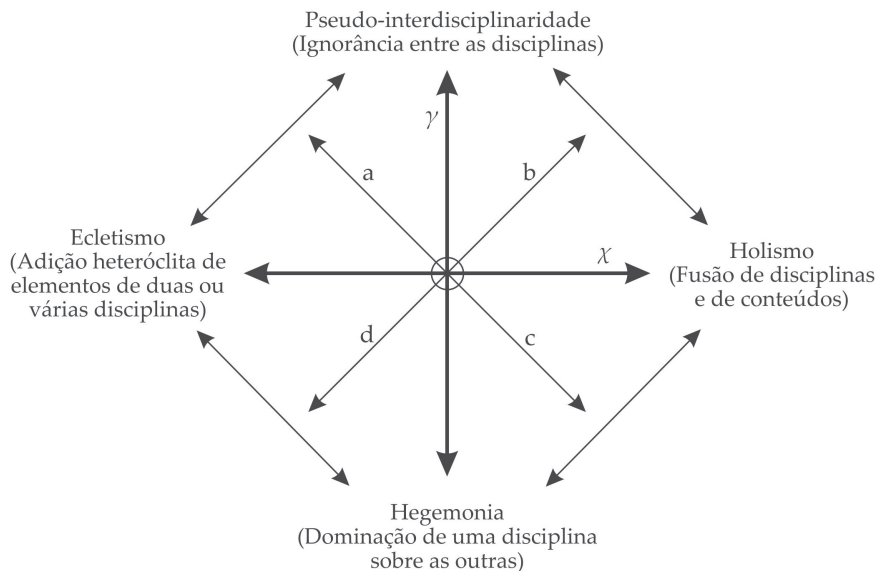
No entanto, como Lenoir, Larose e Laforest (2001) colocam em evidência, do ponto de vista operacional, antes de se inclinar na direção de um ou de outro dos polos apresentados, a interdisciplinaridade escolar deveria situar-se no encontro dos dois eixos formados pela reta das abscissas e pela reta das ordenadas (x e y). Segundo estes autores, seria nesta ótica que a interdisciplinaridade possibilitaria, por um lado, a dependência recíproca, sem predominância nem negligência, entre as disciplinas escolares em função das finalidades que elas almejam e, por outro lado, a consideração das diferentes disciplinas escolares na riqueza de suas complementaridades e de suas interdependências efetivas e incontornáveis, no que se refere a seus conteúdos cognitivos e procedimentos metodológicos de aprendizagem.

Seguindo este pensamento, é importante reconhecer que a interdisciplinaridade não pode constituir, de nenhuma maneira, um fim em si mesma. Ao contrário,

em contexto escolar, ela representa um dispositivo pedagógico operacional indispensável (uma espécie de facilitador pedagógico). A interdisciplinaridade permite ao professor conceber e colocar em prática situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ao aluno recorrer a processos cognitivos mediadores. Em outras palavras, ela promove a introdução de situações de ensino-aprendizagem que instigam os alunos a se comprometerem numa atividade cognitiva, permitindo a estes reconhecer as diversas relações de complementaridade, de cooperação e interlocução entre diferentes disciplinas escolares, na maneira como cada uma delas contribui para uma compreensão do mundo e, por consequência, para a construção e expressão da realidade humana, social e natural. Neste sentido, tal como ressalta Fourez (1998), o ensino interdisciplinar não resulta da improvisação ou de uma simples operação mental. Tal ensino requer uma reflexão teórica e prática prévia (principalmente em contexto de formação docente) sobre os aspectos epistemológicos da interdisciplinaridade, sobre a articulação dos conteúdos disciplinares (aspectos curriculares) e sobre a escolha das modalidades adequadas de intervenção (aspectos didáticos, pedagógicos e organizacionais), tendo por finalidade primeira a integração dos processos de aprendizagem e dos conhecimentos pelos alunos.

Figura 1

Os pólos da representação da prática interdisciplinar



Aspectos metodológicos das pesquisas

A pesquisa FQRSC contou com a participação de 289 estudantes do terceiro e do quarto ano de formação inicial para o ensino pré-escolar e primário, oriundos de quatro universidades de língua francesa do Québec, dos quais 53 (18,3%) provêm da Université Laval, 162 (56,1%) da Université de Sherbrooke, 28 (9,7%) da Université du Québec à Montréal e 46 (15,9%) da Université de Montréal. Esta amostra é composta essencialmente de mulheres (93,1%) com idade entre 21 e 23 anos. No que diz respeito à pesquisa CRSH, a amostra se divide em duas subamostras em função dos instrumentos de coleta de dados considerados. O *questionário de informações gerais* contou com a participação de sete professores do primário (cinco mulheres e dois homens) provenientes da Comissão Escolar da região de Sherbrooke.⁵ Já o *questionário sobre o programa de estudos e sobre as práticas docentes* contou com uma amostra mais ampla composta de 72 professores do primário, vindos desta mesma comissão escolar. Esta amostra é composta, em sua maioria, por mulheres (87,5%) com idade entre 25 e 60 anos e com um estatuto de professor permanente (80,6%). Tanto para a investigação FQRSC como para a CRSH, trata-se de uma amostra de conveniência, de tipo não aleatório, constituída de sujeitos que consentiram livre e voluntariamente em participar destas pesquisas.

Na pesquisa FQRSC, o questionário aqui considerado foi completado pelos futuros professores durante o outono 2003 e o inverno 2004, com um índice de respostas de 45,3%. Das 29 perguntas que o compõem, seis tratavam da interdisciplinaridade. Já na pesquisa CRSH, os questionários aqui referidos foram administrados junto aos professores em exercício no terceiro ano desta investigação (entre fevereiro e maio de 2007). O primeiro questionário era composto de 30 perguntas, das quais somente três abordavam diretamente a questão da interdisciplinaridade. De um total de 546 questionários enviados aos professores, 72 foram completados e devolvidos, ou seja, um índice de resposta de 13,1%. No que tange ao questionário de informações gerais, sete professores escolhidos aleatoriamente o preencheram individual e simultaneamente. Este questionário comportava 20 perguntas, das quais três estavam diretamente relacionadas com a interdisciplinaridade.

Os dados de tipo numérico (procedentes das questões fechadas) foram tratados com a ajuda do *software SPSS*. O tratamento consistiu essencialmente em uma análise descritiva, visando a documentar o número e a percentagem (%) de cada elemento apresentado nas questões de múltipla escolha, ou as médias aritméticas (\bar{x}) no caso das questões que solicitavam aos respondentes classificar ou ordenar certo número de enunciados. Os dados textuais (originários das questões abertas) foram tratados através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1998). A Tabela 1 apresenta uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados.

Tabela 1

Síntese dos procedimentos metodológicos

	Pesquisa FQRSC (2002-2005)	Pesquisa CRSH (2004-2007)	
Dispositivos de coleta de dados	Questionário sobre as representações da transversalidade e da interdisciplinaridade	Questionário de informações gerais	Questionário sobre o programa de estudo e sobre as práticas docentes
Amostra	289	7	72
Tratamento dos dados	Análise de frequência Análise de conteúdo	Análise de frequência Análise de conteúdo	

O discurso dos futuros professores com relação à interdisciplinaridade (pesquisa FQRSC)

No âmbito da pesquisa FQRSC, seis perguntas tratavam diretamente da interdisciplinaridade. A primeira pergunta solicitava aos futuros professores que inscrevessem um sinônimo ou uma expressão sinônima para diferentes termos presentes no novo currículo de ensino do primário, entre os quais o de interdisciplinaridade. 236 futuros professores, ou seja, 81,7% do total dos respondentes atribuíram um ou vários sinônimos a este termo, o que representou um total de 342 unidades de sentido. A ideia segundo a qual a interdisciplinaridade requer levar em consideração várias disciplinas escolares domina claramente (157 menções), ao passo que a ideia do estabelecimento de relações, de interdependências, é evocada apenas 56 vezes. Diversas outras respostas também foram avançadas, mas com uma ocorrência muito baixa.

A segunda pergunta pedia aos futuros professores que ordenassem as disciplinas escolares que compõem o currículo do primário, de acordo com a ordem de importância que eles atribuem a cada uma delas. Como podemos constatar na Tabela 2, o francês e a matemática encontram-se nas primeiras posições. As artes plásticas, o ensino moral, a arte dramática, a música, a dança e o ensino religioso, por sua parte, ocupam os últimos lugares. As ciências humanas e sociais (geografia, história e educação para a cidadania), a educação física e para a saúde, as ciências e a tecnologia, assim como o inglês, situam-se numa zona intermediária.

Tabela 2

Ordem hierárquica atribuída pelos futuros professores às disciplinas ensinadas no primário

Ordem	Disciplinas	Média (x)
1 ^o	Francês	1,39
2 ^o	Matemática	2,34
3 ^o	Ciências humanas e sociais	4,04
4 ^o	Ciências e tecnologias	4,74
5 ^o	Educação física e para a saúde	4,73
6 ^o	Inglês	6,60
7 ^o	Artes plásticas	7,52
8 ^o	Ensino moral	8,02
9 ^o	Arte dramática	8,66
10 ^o	Música	8,95
11 ^o	Dança	10,34
12 ^o	Ensino religioso	10,34

Em complementaridade à pergunta anterior, a terceira questão solicitava aos futuros professores que mencionassem as principais razões que os levaram a escolher as três disciplinas classificadas nos primeiros lugares, assim como as disciplinas classificadas nos três últimos. De acordo com a análise das respostas a esta pergunta, como pode ser observado na Tabela 3, as principais razões que levaram os futuros professores a escolher as três disciplinas escolares classificadas nos primeiros lugares (francês, matemática e ciências humanas e sociais) colocam em evidência uma perspectiva no mínimo utilitarista destas últimas, no sentido em que elas são consideradas importantes por permitirem ao aluno se comunicar com os outros, ser útil na vida cotidiana, assim como funcionar adequadamente na sociedade em que vive. Por outro lado, as principais razões que os levam a escolher as três disciplinas escolares classificadas como menos importantes (dança, ensino moral e ensino religioso) destacam igualmente este princípio da utilidade na vida diária, acrescentando que, devido a seu caráter “pessoal”, estas disciplinas deveriam ser tratadas fora da escola ou, ainda, ser incorporadas àquelas consideradas como mais importantes.

Os futuros professores foram convidados também a identificar, entre as matérias que compõem o currículo de formação do primário, aquelas que eles consideravam como básicas (principais ou essenciais) e aquelas consideradas secundárias. Como demonstra a Tabela 4, os respondentes retêm como disciplinas básicas o francês, a matemática e as ciências humanas e sociais, seguidas das ciências e tecnologia, da educação física e para a saúde e do inglês. As disciplinas secundárias são o ensino moral, as artes plásticas, o ensino religioso, a música, a arte dramática e a dança.

Tabela 3

Argumentos utilizados pelos futuros professores para justificar a escolha das disciplinas

Disciplinas mais importantes	Disciplinas menos importantes
- Favorecem o domínio de modos de comunicação (78 menções)	- Devem ser ensinadas fora da escola, pois se trata de uma escolha pessoal (117 menções)
- São utilizadas na vida quotidiana (72 menções)	- Não são essenciais ou úteis à vida (71 menções)
- Permitem funcionar adequadamente em sociedade (53 menções)	- Conteúdos podem ser tratados por outras disciplinas mais importantes (44 menções)

Tabela 4

Status das disciplinas segundo os futuros professores

Disciplinas básicas	%	Disciplinas secundárias	%
Matemática	97,0	Arte dramática	93,3
Francês	92,6	Dança	96,6
Ciências humanas e sociais	87,1	Música	90,3
Ciência e tecnologia	81,0	Ensino religioso	84,6
Educação física e para a saúde	71,6	Artes plásticas	84,3
Inglês	70,9	Ensino moral	70,3

Após esta classificação, nos pareceu importante conhecer os argumentos utilizados pelos futuros professores para estabelecer a distinção entre as disciplinas principais e as secundárias. É exatamente o que solicitava a quinta pergunta. A Tabela 5 apresenta sucintamente tais argumentos. As disciplinas mais importantes são caracterizadas principalmente por sua importância instrumental, seja na vida diária ou na vida em sociedade, seja como conhecimentos fundamentais e indispensáveis para a aprendizagem das outras disciplinas. As matérias secundárias são assim consideradas por não contribuírem de maneira essencial com o êxito dos alunos além dos muros da escola, ou porque, devido a seu caráter subjetivo, não representam disciplinas prioritárias para garantir o sucesso nos estudos futuros ou na vida profissional.

Enfim, uma última pergunta tratava das modalidades de operacionalização da prática interdisciplinar no primário. Ela solicitava aos futuros professores que identificassem, entre um conjunto de enunciados, os três que, segundo eles, representavam

as principais maneiras de realizar a interdisciplinaridade no primário. As modalidades de operacionalização da interdisciplinaridade privilegiadas pelos futuros professores (Tabela 6) referem-se ao ensino temático ou, ainda, ao ensino das diferentes disciplinas a partir de um ponto de partida comum (tema ou projeto comum). As modalidades que traduzem a ideia do estabelecimento de relações de interdependências, sob diferentes aspectos ligados às disciplinas escolares, aparecem somente em último lugar.

Tabela 6

Modalidades privilegiadas de aplicação da interdisciplinaridade segundo os futuros professores

Enunciados	N	%
Partir de um tema ou de um projeto para ensinar diferentes disciplinas separadamente.	172	59,5
Partir de uma situação comum para ensinar, em seguida, diferentes matérias.	163	56,4
Integrar o ensino de uma disciplina em uma outra disciplina, ou seja utilizar uma matéria para alcançar os objetivos de outra.	158	54,7
Garantir uma inter-relação entre diferentes procedimentos de aprendizagem e diferentes objetos de conhecimento.	97	33,6
Ensinar todas (ou a maioria das disciplinas) juntas, sem distinção.	92	31,8
Recorrer a habilidades técnicas e procedimentos metodológicos de aprendizagem comuns em duas ou mais disciplinas.	60	20,8
Aproveitar as circunstâncias para estabelecer conexões diversas entre diferentes componentes disciplinares.	22	7,6

O discurso dos professores em exercício com relação à interdisciplinaridade (pesquisa CRSH)

No que diz respeito à pesquisa CRSH, somente quatro perguntas serão consideradas no âmbito desta apresentação: uma tirada do *questionário de informações gerais* e três tiradas do *questionário sobre o programa de estudos e sobre as práticas docentes*.

No âmbito do *questionário de informações gerais*, os professores foram convidados a definir diferentes termos introduzidos no novo currículo de ensino do primário e em uso constante no meio escolar desde 2001, entre os quais o termo “interdisciplinaridade”. A análise das respostas faz emergir uma concepção da interdisciplinaridade

como sendo o ensino dos conteúdos de diferentes disciplinas escolares de maneira concomitante, ou seja, a integração de diferentes matérias em uma mesma atividade. Além disso, identificamos no discurso dos professores elementos ligados à modalidade de operacionalização das práticas interdisciplinares. A integração das disciplinas, como foi o caso dos futuros professores, ocorre principalmente por intermédio de um projeto temático, a partir do qual conteúdos de diferentes disciplinas serão trabalhados.

No que tange ao *questionário sobre o programa de estudos e sobre as práticas docentes*, a primeira pergunta aqui considerada pedia aos professores que ordenassem hierarquicamente, começando pelo mais importante, as áreas de conhecimento que compõem o currículo do primário. Como a Tabela 7 mostra claramente, as áreas de línguas (francês e inglês) e de matemática ocupam as primeiras posições. A área de desenvolvimento pessoal, que inclui o ensino moral, o ensino religioso católico e protestante, bem como a educação física e a saúde, aparece na terceira posição. As áreas de ciências e tecnologias, de ciências humanas e sociais (geografia, história e educação para a cidadania), assim como a de artes (artes plásticas, música, arte dramática, dança) aparecem respectivamente em quarto, quinto e sexto lugares.

Tabela 7

Importância atribuída às diferentes áreas de conhecimento pelos professores do primário

Ordem	Áreas de Conhecimento	Média (x)
1º	Línguas (Francês e Inglês)	1,32
2º	Matemática	2,23
3º	Desenvolvimento pessoal (Educação física e para a saúde, ensino religioso, ensino moral)	3,37
4º	Ciências e tecnologias	3,99
5º	Ciências humanas e sociais (geografia, história e educação para a cidadania)	4,51
6º	Artes (dança, música, artes plásticas, artes dramáticas)	4,64

A segunda pergunta pedia aos professores que ordenassem hierarquicamente, começando pela mais importante, as 13 disciplinas escolares que compõem o currículo do primário. A escolha do francês (língua materna) e da matemática ocupa as duas primeiras posições para mais de 75% dos professores. As artes (artes plásticas, música, arte dramática, dança) e o ensino moral e religioso ocupam, por sua vez, as últimas posições. As ciências humanas e sociais, as ciências e tecnologias, o inglês, a

educação física e para a saúde se situam numa zona intermediária. A tabela seguinte (Tabela 8) apresenta uma síntese dos resultados relativos a esta hierarquização.

Tabela 8

Ordem hierárquica atribuída pelos professores às disciplinas ensinadas no primário

Ordem	Disciplinas	Média (x)
1º	Francês	1,90
2º	Matemática	2,26
3º	Educação física e para a saúde	4,04
4º	Ciências humanas e sociais	4,77
5º	Ciências e tecnologias	5,80
6º	Inglês	5,89
7º	Artes plásticas	7,06
8º	Música	7,17
9º	Arte dramática	9,04
10º	Ensino moral	9,88
11º	Dança	10,04
13º	Ensino religioso	12,53

Por último, em complemento à questão precedente, a terceira pergunta pedia aos professores que justificassem sua escolha, mencionando as três principais razões que lhes levaram a escolher as disciplinas classificadas nas primeiras posições, assim como as três classificadas nos últimos lugares. Os argumentos dos professores são muito semelhantes àqueles dados pelos futuros professores, como foi possível constatar na pesquisa FORSC. Como podemos verificar na Tabela 9, as principais razões que levam os professores a escolher as três disciplinas escolares classificadas nas primeiras posições (francês, matemática e educação física e para a saúde) referem-se a uma perspectiva no mínimo utilitária destas últimas, no sentido em que o aluno deve estudá-las devido à sua importância capital para ter êxito primeiro na vida (55 menções) (ex: importante para o trabalho, para obter um diploma, útil para o futuro etc.) e, em seguida, nos estudos posteriores (46 menções) (ex: necessário para o secundário, base da escolaridade, base para as outras aprendizagens etc.). A sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos aparece apenas em terceiro e último lugares (34 menções).

As razões que os levam a escolher as disciplinas escolares classificadas nas últimas posições (dança, ensino religioso e ensino moral) se assemelham igualmente às respostas dos futuros professores já mencionadas previamente. Para os professores, estas disciplinas são em geral pouco importantes e deveriam ser tratadas fora da escola (pela família ou grupos religiosos frequentados pelos alunos) (68 menções), ou ainda pelos outros programas disciplinares julgados mais importantes, a título de atividades complementares ou paraescolares (24 menções). Elas são também consideradas menos importantes porque há pouco ou quase nenhum recurso na escola, segundo o discurso dos professores, para que possam ser ensinadas de forma apropriada (23 menções).

Tabela 9

Argumentos utilizados pelos professores para justificar a escolha das disciplinas

Argumentos associados às disciplinas mais importantes	Argumentos associados às disciplinas menos importantes
<ul style="list-style-type: none"> - São importantes para lograr êxito na vida (55 menções); - São importantes para lograr êxito nos estudos (46 menções); - Permitem o desenvolvimento de processos cognitivos (34 menções) 	<ul style="list-style-type: none"> - Não deveriam relevar da responsabilidade da escola (68 menções); - Podem ser desenvolvidas em outros programas (24 menções); - Falta de recursos para que sejam ensinadas (23 menções) - São pouco importantes (14 menções)

Proximidades e estabilidade temporal do discurso de professores e futuros professores em relação à interdisciplinaridade

Os resultados das duas investigações apresentadas anteriormente colocam em evidência não somente a proximidade entre as concepções de professores em exercício e futuros professores do primário quanto à interdisciplinaridade e a suas modalidades de operacionalização, mas também a grande estabilidade temporal subjacente a estas concepções, quando as comparamos com resultados obtidos por investigações anteriores realizadas nos últimos vinte anos, no Québec.

Em primeiro lugar, os resultados apresentados evidenciam a ausência de uma conceitualização da interdisciplinaridade tanto no discurso dos professores, quanto no dos futuros professores quebequenses do primário. Quando falam de suas práticas interdisciplinares, professores e futuros professores situam seu discurso

unicamente no plano pedagógico, o do agir imediato em sala de aula, mais próximo da ação espontânea que eles vivem como uma forma de pressão externa ou como uma urgência a ser resolvida. A concepção da interdisciplinaridade assim manifestada se reduz a generalidades, gravitando em torno da ideia de que ela deve recorrer a várias disciplinas, mas sem necessariamente mencionar os atributos que poderiam eventualmente caracterizá-la de fato.

Do mesmo modo, professores e futuros professores não fazem referência aos aspectos didáticos que permitiriam gerar uma reflexão sobre o status e a importância dos saberes disciplinares envolvidos em suas ações docentes, o tratamento didático ao qual estes devem se submeter no processo de ensino-aprendizagem, a fim de serem ensinados e aprendidos. Eles fazem também pouca referência aos aspectos curriculares que são, portanto, essenciais para garantir as condições adequadas a um recurso à interdisciplinaridade como dispositivo de formação. De fato, são muito raros os professores ou futuros professores do primário para os quais a interdisciplinaridade na escola se associaria à definição e aos atributos que mencionamos no início deste texto. Diante desta constatação, podemos apenas formular a hipótese interpretativa de que as suas práticas interdisciplinares em sala de aula são pouco fundamentadas teoricamente. Devido à falta de atributos que possam especificar as particularidades da interdisciplinaridade, esta ausência de fundamentos não lhes permite lançar mão de práticas docentes que recorram realmente a uma abordagem interdisciplinar.

Em segundo lugar, os resultados aqui apresentados, assim como aqueles acumulados pelas pesquisas efetuadas desde o início dos anos de 1990 (Lenoir, 1991, 2006; Lenoir, Hasni & Lebrun, 2008), testemunham uma grande semelhança e estabilidade de ordem hierárquica atribuída pelos futuros professores e pelos professores em exercício às diferentes disciplinas escolares que constituem o currículo do ensino primário no Québec. O francês e a matemática chegam sempre na primeira posição. Esta hierarquização das disciplinas, de acordo com Lenoir e Hasni (2006), reside na atribuição de valores sociais e culturais diferenciados às diversas disciplinas e na associação destes valores não a escolhas individuais, mas a escolhas sociais. Para estes autores,

(...) os professores do primário privilegiam claramente o ensino do francês e da matemática porque estas matérias são valorizadas socialmente, porque elas são implicitamente as únicas que fazem realmente objeto da atenção dos quadros escolares e dos pais, porque são apresentadas como as vias reais da continuação dos estudos e do alcance do sucesso na vida e porque procedem ao processo de orientação e de seleção relativo aos estudos universitários. (Lenoir & Hasni, op. cit., p. 127)

É necessário destacar também que os ensinamentos moral e religioso (seja ele católico ou protestante) se encontram há muito tempo nas últimas posições. Esta constatação mostra certamente o desenvolvimento da laicidade na sociedade quebequense

e a convicção cada vez mais propagada no meio escolar de que o ensino de tais disciplinas seria da competência não mais do sistema escolar (não confessional no Québec há pouco mais de dez anos), mas da família em função de suas crenças, de suas escolhas, convicções e aspirações. Esta constatação é ainda mais evidente no contexto quebequense atual, caracterizado por um processo de imigração crescente e por um multiculturalismo acentuado.

A presença desta hierarquização das disciplinas escolares nos leva a questionar se, no fundo, a interdisciplinaridade não se reduziria a um puro pretexto, com o propósito de beneficiar o ensino das duas disciplinas dominantes com um pouco mais de tempo semanal. A distinção entre disciplinas básicas e disciplinas secundárias é interessante neste sentido. Esta distinção utilizada pela linguagem comum nos meios da educação no Québec se estabeleceu ao longo dos últimos 25 anos de maneira muito estável (Lenoir, 2006; Lenoir, Hasni & Lebrun, 2008). Com efeito, apenas o francês e a matemática são consideradas disciplinas básicas – com exceção momentânea do inglês⁶ (Larose & Lenoir, 1995). Todas as outras matérias seriam assim consideradas, com intensidades diferentes, como disciplinas secundárias. Análises mais finas destacam a existência de um grande hiato entre as disciplinas ditas básicas e as disciplinas ditas secundárias, estas últimas podendo mesmo ser reorganizadas em dois conjuntos distintos, que variaram relativamente pouco no decorrer dos anos: as disciplinas colocadas do terceiro ao sexto lugar (inglês, ciências humanas e sociais, ciências naturais, educação física, e às vezes música e artes plásticas), julgadas mais importantes que aquelas identificadas entre o sétimo e o décimo segundo lugar (ensino moral, ensino religioso, arte dramática, dança e, frequentemente, música e artes plásticas); estas últimas sendo completamente desconsideradas e, com frequência, pouco ensinadas no meio escolar.

Esta distinção, que constitui uma realidade bem tangível no Québec, carrega consigo uma visão reducionista do ensino escolar e da interdisciplinaridade na escola primária. Por um lado, não há dúvida de que a aprendizagem da língua materna e da matemática seja essencial na vida diária e que ela constitua igualmente um passaporte importante para a continuação dos estudos. As respostas dos futuros professores, bem como dos professores em exercício, confirmam amplamente esta premissa. No entanto, porque as disciplinas básicas estariam centradas no desenvolvimento de habilidades de ordem cognitiva e as disciplinas secundárias visariam o desenvolvimento de dimensões culturais e afetivas no aluno, as ideias manifestas em relação ao ensino primário e à interdisciplinaridade se relacionam a uma visão que nós qualificamos de tecnoinstrumental, no sentido em que ela se centra nas aprendizagens básicas (ler, escrever e contar).

Desse modo, tal concepção elimina toda e qualquer possibilidade do professor de recorrer a uma abordagem interdisciplinar rica e fecunda, fundada na

interdependência entre as disciplinas que visam a conceitualização da realidade natural, humana e social (que são as ciências humanas e sociais e as ciências da natureza) e aquelas que têm por objetivo a expressão desta realidade, que são fundamentalmente a língua materna, no plano simbólico, e a matemática, no plano formal. É por esta razão que adotamos a definição de De Landsheere (1979, p. 170), segundo a qual as disciplinas básicas são “conhecimentos que funcionam como instrumentos para outras aquisições” e que qualificamos as ciências da natureza e as ciências humanas e sociais como disciplinas fundamentais, devido a suas funções primordiais de conceitualização, o que não pode se produzir sem a aquisição de uma linguagem e sem a formalização da realidade construída humana e socialmente. Portanto, o que notamos nos resultados analisados, no que diz respeito às ciências humanas e sociais e às ciências da natureza, é uma visão no mínimo reducionista da sua importância e da sua função na formação do ser humano. Neste sentido, associado ao fato de que nenhum momento seja oficialmente reservado ao ensino das ciências humanas, nem ao de ciências e tecnologia na carga horária do primeiro ciclo do primário (1º e 2º anos), e que estas disciplinas devem ser ensinadas pelos outros programas disciplinares, uma concepção destas disciplinas como sendo secundárias pode facilmente conduzir a uma negligência importante quanto ao seu ensino e quanto ao desenvolvimento das competências que lhes são associadas pelo Ministério da Educação.

Conclusão

O objetivo do presente texto foi apresentar numa perspectiva comparativa os resultados de duas investigações, tratando das concepções de professores e futuros professores do primário com relação a suas práticas interdisciplinares em contexto da implantação de novos programas curriculares no Québec. Os resultados analisados revelam uma grande proximidade entre as concepções de professores e futuros professores: pouca conceitualização das práticas interdisciplinares, forte hierarquização das disciplinas escolares, valorização das aprendizagens de base passíveis de serem utilizadas de forma imediata na vida cotidiana, secundarização das disciplinas responsáveis pela construção da realidade humana, social e natural, entre outros. Além disso, quando comparados a resultados de pesquisas anteriores desenvolvidas desde o início dos anos de 1990, tais resultados sugerem que as concepções de professores e futuros professores evoluíram muito pouco no decorrer dos anos, apesar das numerosas mudanças ocorridas no sistema escolar no Québec, nos currículos escolares e de formação inicial e no discurso ministerial quanto à interdisciplinaridade.

Estes resultados colocam a todos nós, pesquisadores, professores e formadores de professores, uma série de questões. Como lançar mão de uma abordagem

interdisciplinar fecunda, centrada na complementaridade e na reciprocidade entre diferentes disciplinas, se uma forte hierarquização é estabelecida entre estas últimas? Como conceber um ensino que não se apoie numa concepção epistemológica de tipo transmissivo e que não seja realizado por meio de processos de imposição de saberes coisificados? As respostas a tais questões não emergem de forma imediata. No entanto, em nossa opinião, algumas pistas de reflexões passariam necessariamente por um investimento importante, por um lado, em termos de formação inicial e continuada dos professores centrada numa perspectiva prático-reflexiva; ou seja, uma formação que requeira ao mesmo tempo o desenvolvimento de sólidas bases disciplinares e a aquisição de competências profissionais (didáticas, organizacionais, pedagógicas, transversais, entre outras), tendo em vista conceber e operacionalizar situações de ensino-aprendizagem que sustentem o encontro e a interrelação entre conteúdos cognitivos de diferentes horizontes disciplinares. E, por outro lado, em termos de investimentos importantes na realização de projetos de pesquisa que abordem as práticas interdisciplinares numa tripla finalidade: a produção de novos saberes relativos às práticas interdisciplinares, tendo por objetivo construir quadros de leitura e de análise das práticas efetivas (finalidade teórica), que possam eventualmente ser transferidos na formação inicial e continuada de professores (finalidade de formação) e, deste modo, bem que entrelaçados a outras fontes de saberes de natureza não científica, contribuir para a transformação das práticas docentes interdisciplinares (finalidade operatória).

Notas

1. As referências aqui utilizadas estão ligadas essencialmente aos trabalhos de Yves Lenoir, devido ao fato de que, no Québec, este pesquisador foi o único que analisou os diferentes currículos implantados a partir dos anos de 1950 e que estudou sistematicamente o discurso e as práticas dos professores de um ponto de vista da interdisciplinaridade.
2. Esta Comissão tinha a incumbência de analisar a situação do sistema escolar quebequense e propor certo número de recomendações, a fim de adaptar o sistema escolar às profundas transformações sociais e econômicas vividas no Québec a partir do final da Segunda Guerra Mundial.
3. Intitulado *Les rapports entre les pratiques des futurs enseignants et enseignants du primaire et le matériel scolaire*, este projeto de pesquisa trienal (2002-2005) foi financiado pelo Fundo Quebequense de Pesquisa sobre a Sociedade e a Cultura (FQRSC).
4. A pesquisa intitulada *Contribution au développement d'un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante*, foi realizada entre 2004 e 2007 e financiada pelo Conselho de Pesquisa em Ciências Humanas do Canadá (CRSH).
5. Uma comissão escolar é uma entidade jurídica concebida pelo Ministério da Educação do Québec, à qual este último delega certos poderes, a fim de administrar, em um dado território, as escolas primárias e secundárias aos níveis organizacional, financeiro, pedagógico, entre outros.
6. Dois fatores explicariam, em nossa opinião, esta variação momentânea do inglês como disciplina básica: 1) a situação geográfica de certos professores nos meios urbanos e industrializados onde a presença da língua inglesa é mais visível e, portanto, necessária; 2) as atitudes dos professores e as suas convicções políticas teriam uma influência na importância atribuída a esta disciplina, considerada oficialmente como uma língua segunda.

Referências

BACON, N. *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*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. 9. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (Québec). *Le sort des matières dites "secondaires" au primaire*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1982.

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

FOUREZ, G. Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, v. 21, n. 1, p. 31-50, 1998.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec, 1963.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Les régimes pédagogiques: rapport annuel sur l'application et l'applicabilité*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire; version approuvée*. Québec: Ministère de l'Éducation, 2001.

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*. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1995.

LAROSE, F.; LENOIR, Y. La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, v. 21, n. 1, p. 189-228, 1998.

LENOIR, Y. *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement primaire au Québec*. 1991. Tese (Doutorado em sociologia) – Université de Paris 7, Paris.

LENOIR, Y. La transdisciplinarité, un phénomène naturel redécouvert, mais aussi chargé de prétentions. *L'Autre Forum*, Montréal, v. 7, n. 3, p. 40-48, 2003.

LENOIR, Y. Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec primary schools: results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, Bielefeld, v. 5, n. 2, p. 19-36, 2006.

LENOIR, Y.; GEOFFROY, Y. Conceptions de l'intégration dans l'enseignement primaire aux États-Unis et au Québec: une perspective sociohistorique. *Carrefours de l'Éducation*, Amiens, v. 10, p. 118-154, 2000.

LENOIR, Y.; HASNI, A. Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In: LENOIR, Y.; BOUILLIER-LOUDOT, M.-H. (Org.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Université Laval, 2006. p. 125-166.

LENOIR, Y.; HASNI, A.; LEBRUN, J. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec-Canadá. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 29-51.

LENOIR, Y.; LAFOREST, M. Préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois: éléments de contextualisation sociohistorique. In: SACHOT, M.; LENOIR, Y. (Org.). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* Québec: Université Laval, 2004. p. 53-89.

LENOIR, Y.; LAROSE, F.; LAFOREST, M. Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, v. 5, p. 67-79, 2001.

LENOIR, Y.; SAUVÉ, L. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, v. 125, p. 109-146, 1998.

LENOIR, Y. et al. La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, v. 26, n. 3, p. 483-514, 2000.

Recebido em 17 de maio de 2010.

Aprovado em 27 de julho de 2011.