

## ARTIGO

**Entre a prescrição curricular e as práticas docentes: o currículo de Ciências Humanas da escola do Quebec e o seu ensino no primário*****Between curriculum requirements and teaching practices: the humanities programme and primary education in Quebec*****Guilherme Moerbeck<sup>a</sup>**

guilherme.gomes.moerbeck@uerj.br

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

anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca

**RESUMO**

Os debates em torno da concepção da disciplina História no *Programme de Formation de l'École Québécoise* (PFEQ) para o primeiro segmento do ensino fundamental (*primaire*) começaram muito antes de sua publicação em 2001 (Québec, 2006). Passados 20 anos, o que dizer da relação entre as concepções de história e do pensamento histórico veiculadas no PFEQ e aquelas expressas por professores do primário? Essa é a pergunta que anima nossa reflexão, que oferece uma análise comparativa a partir de fontes de diferentes naturezas. Utilizando-se de dados provenientes de entrevistas semidirigidas realizadas com 13 professores do ensino básico, relativas a uma atividade de ensino-aprendizagem planejada e implementada, este artigo tem como objetivo conhecer a articulação do pensamento histórico mobilizado pelos professores em suas aulas e, em que medida, ela é complementar ou divergente no que diz respeito às concepções de História veiculadas no PFEQ.

*Palavras-chave:* Universo Social. Didática da História. Pensamento Histórico. Currículo. Ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT**

The debates regarding the conception of the subject of history in the *Programme de Formation de l'École Québécoise* (PFEQ) for primary education (*primaire*) began long before its publication in 2001 (QUÉBEC, 2006). Now after 20 years, what can be said about the relationship between the conceptions of history and historical thinking manifested in the PFEQ and those expressed by primary school teachers? This question encourages our analysis, offering a comparative evaluation based on different types of sources. Using data from semi-structured interviews conducted with thirteen primary school teachers, associated to a planned and implemented teaching-learning activity, this article endeavours to discern how historical thinking is mobilized by teachers in their classes and, to what extent, this is compatible or contrasting with the conceptions of history observed in the PFEQ.

*Keywords:* Social Universe. Teaching History. Historical Thinking. Curriculum. Teaching-learning.

<sup>a</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade do Quebec em Trois-Rivières (UQTR), Trois-Rivières, Quebec, Canadá.

## Introdução: contexto, questões e metodologia utilizada

Este artigo tem como intenção central analisar as percepções conceituais atinentes ao ensino de história de professores que atuam em escolas primárias<sup>1</sup> da província do Quebec desde 2001<sup>2</sup>, traçando paralelos, quando necessário, com o *Programme de Formation de l'École Québécoise: éducation préscolaire; enseignement primaire*<sup>3</sup>, doravante PFEQ, promulgado pelo Ministério da Educação em 2001. Este programa, que ora vige, recebeu críticas desde o seu nascimento; não muito diferente, aliás, das severas apreciações feitas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em especial a do ensino médio e a de história do Ensino Fundamental, desde a sua aparição em 2018. Não é preciso se alongar no fato de que as discussões sobre currículo acabam por expressar projetos específicos de poder, bem como narrativas conflitivas de sociedade (Goodson, 2007; Laille, 1999).

É ponto pacífico ser o currículo uma construção social. Sem dúvida, isso se expressa, na prática, nas escolhas das disciplinas que lhe fazem parte e naquelas que lhe são suprimidas – a pergunta de ouro é: quais conhecimentos são considerados socialmente válidos para serem ensinados às futuras gerações? (Silva, 2007, p. 148). Não é incomum, igualmente, que os caminhos políticos pelos quais os programas escolares são aprovados deixem muitos descontentes na própria academia (Lebrun, 2014; Araújo-Oliveira, 2021). Insistimos no ponto: o que da história deve ser ensinado na escola? Quanto a isso, recentemente aprovado, embora ainda pouco conhecido para dizer o mínimo, o programa intitulado *Culture et citoyenneté québécoise* substituirá o curso de Ética e Cultura Religiosa (ECR) a partir do ano escolar de 2024-2025. Note-se que, em várias regiões do mundo, a educação para a cidadania é parte integrante do ensino da história enquanto disciplina escolar e, quando tal não acontece, as relações e controvérsias entre a história e a educação para a cidadania são debatidas em profundidade (Bouvier; Chamberland; Belleville, 2013). Alguns autores já enfatizaram que o ensino das ciências humanas deve superar o tipo de “função patrimonial”, que privilegia sobretudo sentimentos identitários e de pertencimento à sociedade (Araújo-Oliveira, 2019, p. 178). Nesse mesmo sentido, mas abordando a formação de professores para o secundário, outros pesquisadores ressaltaram a importância do campo discursivo, da reflexividade da produção e do ensino de história, assim: “não só os conflitos que atravessam a história de um povo ou de uma

---

<sup>1</sup> Mantemos o termo primário (*primaire*), outrora utilizado no Brasil, o que se aparenta muito ao primeiro segmento do ensino fundamental. No Quebec, corresponde ao ensino de crianças de 06 a 12 anos de idade. A presente pesquisa foi financiada pelo CRSH – Conseil de recherches en sciences humaines – Canada, pela FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro e pela UERJ por meio do programa Prociência. Todas as entrevistas estão registradas e preservadas em arquivos digitais na UQÀM – Université du Québec à Montréal. Por fim, gostaríamos de expressar nossa gratidão pela revisão cuidadosa feita pelo querido colega Fabiano Rubio Scarano, naturalmente, todas as ideias e eventuais erros no presente texto são responsabilidade dos autores do artigo.

<sup>2</sup> No Quebec, a situação dos professores é marcada por vários desafios. Os professores enfrentam condições de trabalho frequentemente difíceis, com turmas sobrecarregadas e carga administrativa crescente. Os salários dos professores quebequenses também são um ponto de controvérsia, sendo frequentemente considerados inferiores aos de seus colegas em outras províncias canadenses. Além disso, a profissão enfrenta escassez de pessoal, exacerbada pela aposentadoria de muitos professores e pela falta de jovens docentes. Os sindicatos de professores militam ativamente por melhores condições de trabalho, aumentos salariais e apoio maior para atender às necessidades dos alunos. A situação levou a negociações tensas com o governo provincial e a movimentos de greve ocasionais. A mais recente destas ocorreu em 2024 e perdurou mais de um mês.

<sup>3</sup> “Programa de formação da escola do Quebec: educação pré-escolar; ensino primário” (Quebec, 2006).

nação fazem parte da cultura, mas estão também integrados na tradição dos discursos que incidiram sobre esta história” (Bouvier; Martineau, 2020, p. 61).

O presente trabalho é o desdobramento de uma pesquisa iniciada e coordenada por Anderson Araújo-Oliveira, intitulada: *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire quinze ans après la refonte curriculaire et la réforme de la formation enseignante*<sup>4</sup>. Numa primeira etapa, anterior, portanto, aos trabalhos que deram origem a este artigo, foram coletadas treze entrevistas, nas quais cada docente formado após às reformas de 2001 respondeu a vinte e sete questões<sup>5</sup>.

É bom sublinhar para os leitores mais distantes do contexto da educação *québécoise*, que é possível se falar estritamente em educação do Quebec, visto que a formulação de programas escolares no Canadá é de responsabilidade provincial. É importante esclarecer que as reflexões deste texto se limitam a dialogar com o programa escolar voltado às Ciências Humanas criado em 2001. Alguns diriam Estudos Sociais, outros simplesmente Humanidades. O caso é que, no Quebec, as disciplinas de história e geografia foram unidas à educação para a cidadania com o intuito de formar uma única, denominada Universo Social (Québec, 2006, p. 170–186). Como este artigo não pretende se somar, em particular, aos muitos que debatem o programa de 2001, limitamo-nos a dizer que os conteúdos de história estão intimamente entremeados aos de geografia no caso do primário, numa espécie de Geo-história “à moda braudeliana” à qual voltaremos adiante. De todo modo, é importante ressaltar que a disciplina de Universo Social opera menos no que se refere à análise de temporalidades de longa duração e mais no exercício de um “comparatismo”, para tomar o termo de Marcel Detienne, de espaços geográficos e diferentes tempos históricos (Detienne, 2008). Tudo isso cria uma unidade de análise cronotópica, dito de outra maneira, algo que incentiva as comparações, interrelações e análises das formas de conectividade entre diferentes civilizações, ora num mesmo espaço, mas em temporalidades distintas; ora em espaços distintos, mas em uma mesma época. Assim, desde o primário, os discentes são estimulados a compreender os marcos fundamentais para “interpretar os mecanismos que organizam a sua dinâmica territorial e para compreender como ela se constrói no tempo” (Québec, 2006, p. 163).

Das vinte e sete questões mencionadas acima, apenas três foram selecionadas para serem profundamente analisadas no presente artigo. Estas foram escolhidas, pois põem em relevo o trabalho com conteúdos disciplinares específicos que captura o sentido atribuído pelos docentes ao ensino do Universo Social<sup>6</sup>, uma disciplina escolar que, como outras, pressupõe escolhas que giram em torno de temporalidades, temas e recortes de objeto. Trata-se, assim, do tipo de operação intelectual que impele o docente a refletir acerca do que escolheu ensinar e a maneira pela qual pretende ensinar. Afinal, o que se ensina é importante de fato?

As perguntas dirigidas aos docentes são: 1) Quais(s) conteúdo(s) do universo social você irá tratar nesta atividade? Poderia descrevê-lo sucintamente? 2) Por qual motivo você optou por tratar deste(s) conteúdo(s) em particular? 3) Quais questões que você se perguntou quando planejou esta atividade? Sobre qual tema, com qual propósito?

---

<sup>4</sup> A referida pesquisa foi iniciada em 2017.

<sup>5</sup> Além disso, houve outra etapa de acompanhamento e filmagem de práticas escolares. Estes dados não serão utilizados na análise presente.

<sup>6</sup> Embora se deva enfatizar que o interesse deste trabalho recai, sobretudo, nas problematizações de caráter histórico.

Concomitantemente à leitura das entrevistas, embora num segundo plano, pretende-se compreender em que medida as diferentes formas de expressão dos conceitos históricos feitas pelos docentes estão alinhadas àquelas do PFEQ de 2001. Tais correlações de formas estão alicerçadas nas seguintes variáveis: a) os temas, conceitos, justificativas e objetivos que aparecem tanto no PFEQ quanto no discurso dos professores; b) a concepção da história subjacente ao PFEQ e ao discurso dos docentes (factual, processual, crítica, temática, cronológica etc.)<sup>7</sup>; c) a articulação de alguns dos elementos do pensamento histórico, a saber: perspectiva, consciência, empatia, conceitos de segunda ordem, além das habilidades heurísticas no tratamento das fontes em sala de aula. É importante ressaltar que pensamento histórico, letramento histórico, alfabetização histórica, malgrado as devidas nuances semânticas e lexicais, costumam apontar para o mesmo sentido, o da preocupação em como os jovens aprendem a história e o que é relevante ser aprendido para além das formas tradicionais de inculcação de conteúdos cronológico-factuais. Em suma, pretende-se refletir sobre as formas pelas quais os professores organizam seus quadros conceituais e de objetivos no ensino do Universo Social e sobre se elas incentivam os próprios alunos a construir uma abordagem de carácter científico em seus estudos<sup>8</sup> (Araújo-Oliveira, 2014; 2019; Jadouille, 2014; Laville, 1993; Lebrun, 2014; Lenoir, 2014; Martineau, 1998; Moerbeck; Araújo-Oliveira, 2022; Ségal, 1990a; 1990b)

Ainda que as questões de tais entrevistas se refiram às práticas escolares que foram realizadas num espaço de tempo relativamente curto<sup>9</sup> e, ainda que tudo tenha sido gravado (audiovisual), não se pode deixar de considerar os mecanismos subjetivos da memória que incidem, em vários momentos, nesse processo. Indagações como a que segue nos são inevitáveis: de que maneiras os docentes articulam os seus discursos a situações por eles vividas em passados mais distantes? Em alguns casos, como aparece nos docentes (1), (2), (6), (13), houve menções a formações outras, em sociologia, história, adaptação escolar e até mesmo em áreas mais distantes das Humanidades. Essa narrativa faz parte da consciência de cada um e das estratégias discursivas criadas para dar sentido aos conhecimentos históricos selecionados para trabalhar em sala de aula. Esses dados apontam para um interessante fato, o de que a formação central em educação estabeleceu com outros percursos acadêmicos uma polifonia no devir de cada indivíduo em particular, e, de forma mais concreta, em sua atuação docente.

Uma hermenêutica dessas entrevistas requer especial atenção às articulações intelectuais dos docentes com a sua própria temporalidade, com a percepção de suas experiências do tempo para reconstruírem suas memórias. Como bem nos lembra Paul Ricoeur, a temporalidade é “a pré-condição existencial da referência da memória e da história ao passado” (Ricoeur, 2000, p. 184).

---

<sup>7</sup> Note-se que tais categorizações são como tipos-ideais weberianos e dificilmente serão encontrados de maneira pura, seja no discurso dos professores, seja no próprio programa. Assim, por aproximação, pretende-se avaliar em que medida essas concepções são, mais ou menos, prevalentes. Em síntese, a ideia fulcral do tipo-ideal é a da comparação entre a abstração ideal e a realidade em seu devir (Ringer, 2004, p. 115).

<sup>8</sup> Tal ideia, em geral, se refere ao desenvolvimento do pensamento histórico por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades intelectuais (não-naturais) nos alunos. Neste caso específico, o que está em jogo é a mediação do conhecimento, isto é, a intervenção educativa que se organiza por meio de uma metodologia muito semelhante àquela utilizada por historiadores na seleção, organização e tratamento de suas fontes.

<sup>9</sup> Cada entrevista durou 45 minutos aproximadamente e cada intervenção em sala de aula, uma hora.

Interessa-nos, portanto, ainda que subsidiariamente, apreender a experiência bastante seletiva da memória individual e de suas articulações coletivas em relação às práticas do ensino da história na escola (Gadamer, 2015; Rousso, 1998). Muitas das vezes, nesse processo, foi preciso se guiar pelos traços deixados pela oralidade, pelos indícios, enfim, por meio de um conhecimento indireto por excelência (Ginzburg, 2011; Pierce, 1975).

De um ponto de vista da epistemologia da história, posicionamo-nos ao lado das contribuições de Carlo Ginzburg, que preconiza a possibilidade do conhecimento histórico por meio de seus traços, seus indícios. Tal reflexão é oriunda de um longo debate, naturalmente impossível de ser resumido aqui em suas nuances, que restabelece as bases do conhecimento em história a partir de um novo paradigma, aquele que valoriza o que se pode denominar “resíduos ou dados marginais”. Em suma, o paradigma indiciário reside na dimensão da experiência, na apreensão do mundo por meio da concretude prática, por isso ele nos é tão relevante (Espada Lima, 2006). Além disso, o próprio Ginzburg, por mais de uma vez, nos ajudou a refletir sobre a história cultural e suas ancoragens em referentes empíricos, por exemplo, ao abordar o tema sensível do “extermínio dos judeus e o princípio da realidade” (Ginzburg, 2006, p. 211). Ainda que entendamos a história como representação, isto é, como uma prática de escrita que constitui seu sentido por meio de uma narrativa, de um espaço de figuração (Certeau, 1982), nos afastamos de quaisquer subjetivismos e relativismos radicais que reduzem a história e seus referentes empíricos ao problema da eficácia discursiva, como já frisou por algumas vezes Hayden White (Ginzburg, 2006, p. 223)<sup>10</sup>. Isto nos ajuda a evitar os perigos do revisionismo histórico, por um lado, e a considerar qualquer interpretação como possível, por outro (Vidal-Naquet, 2005; Rousso, 1987; Eco, 2005). Em suma, retomando dois importantes antropólogos que ajudaram os historiadores a repensarem o seu próprio objeto de pesquisa, precisamos afirmar que o passado é um recurso escasso e sua plasticidade limitada (Appadurai, 1981). Assim, há algo de verdadeiro no horizonte do historiador, no “lá fora”, e isso não pode ser reduzido apenas aos efeitos literários da produção de um gênero (Trouillot 2016, p. 38-39). Note que mesmo o ceticismo de Paul Veyne quanto à verdade histórica não o impediu de afirmar que “a história é uma narrativa de acontecimentos” (Veyne, 1971, p. 14-15).

Existem dois grandes mediadores das concepções docentes: os que envolvem processos de categorização e aqueles de organização semântica. Ambos podem ser inferidos das falas registradas nas entrevistas. De um lado, os cursos universitários e seus próprios programas inevitavelmente dialogam com PFEQ, organizando e hierarquizando os conhecimentos para a formação acadêmica; de outro, as relações cotidianas de trabalhos, no mundo da vida e nas práticas escolares, também modelam o pensamento dos professores. Portanto, é no entrelaçar desses níveis interpretativos que se colocam as ambições de um artigo que pretende refletir sobre o ensino e a didática da história na escola primária do Quebec a partir das falas docentes e de elementos curriculares.

A maior parte das práticas docentes, traduzidas sob o conceito de intervenção educativa (pedagógica), aplicada a um saber disciplinar no universo escolar *stricto sensu* (Araújo-Oliveira, 2019; Araújo-Oliveira; Lenoir, 2020) é sustentada e tensionada por um conjunto de ideias que

---

<sup>10</sup> Seja como for, não se pode esquecer a relevância do conceito de passado prático (*practical past*) nas questões relacionadas à memória cultural (White, 2014).

oscilam desde os saberes acadêmicos até aqueles oriundos do senso comum, e que funcionam como esquemas integradores da realidade (Lefrançois; Éthier; Demers, 2011). Nesse sentido, é de se esperar que as entrevistas coletadas possibilitem visualizar, ainda que nem sempre de maneira clara e direta, como os docentes se articulam entre concepções claramente estruturadas em saberes científicos ou naquelas reproduzidas a partir de outras camadas de relações e de representações sociais (Cardoso; Malerba, 2000; Jodelet, 1989). A análise que segue tenta acompanhar esse fio de Ariadne<sup>11</sup> para tentar encontrar, ao final, no labirinto das memórias e na objetivação das práticas, os sentidos empreendidos nos atos de fala de cada um desses sujeitos.

## O Universo Social e seus estratos de sentido

Nossa primeira questão refere-se a como cada um dos docentes estabeleceu os marcos espaço-temporais e temáticos para trabalhá-los com seus discentes em sala de aula. “1) Quais(s) conteúdo(s) do universo social você irá tratar nesta atividade? Poderia descrevê-lo sucintamente?” Para apresentar tal dimensão ao leitor, segue um quadro de referência:

**Quadro 1:** Síntese das opções por tema de cada professor<sup>12</sup>

Docente	Tema	Ênfase/recorte/detalhamento
01	“Sociedade do Quebec em 1905”	“geografia; (...) clima; (...) relevo; hidrografia...”.
02	“Nouvelle-France, (...) a passagem entre a Nouvelle-France de 1745 e o Canadá em 1820”	“Falou-se do território, (...) da atividade econômica, da atividade cotidiana, das pessoas daquela época, falou-se da política. (...) dos fatos marcantes e dos personagens marcantes”.
03	“A economia”	“A economia (...) a pesca, que se pratica no fundo do rio <i>St-Laurent</i> . A siderurgia (...) Fala-se de agricultura e do comércio da madeira”.
04	“A sociedade do Quebec dos anos 70”	“Causas e consequências de uma crise e ver a evolução, portanto, a mudança na sociedade com a crise, após a crise”.
05	“Os <i>Algonquiens</i> por volta de 1500”	“Vamos falar mais do território (...) O lugar onde eles estavam, portanto, a localização no território. Vamos também falar do relevo. (...) lagos e rios e diferentes tipos de florestas”.
06	“Os anos 80”	“Aspectos políticos do Quebec (os direitos humanos mudaram apesar de tudo desde os anos 80, (...) os sem-abrigo, as pessoas [com problemas de] saúde mental...não tinham direito de voto (...) as pessoas encarceradas)”.
07	“Características dos <i>Algonquiens</i> ou dos <i>Iroquoiens</i> ”	“(…) modos de transporte (...). Lidamos com o território, as casas e a organização da sociedade, quais das duas eram mais patriarcais ou mais matriarcais. Além disso, atividades nas estações”.
08	“Os políticos dos anos 1960”	“A sociedade do Quebec por volta de 1960. (...) localização da sociedade no espaço e no tempo (...) eleição de Jean Lesage, eleição de Robert Bourassa, (...) eleição de René Lévesque (...) adoção da Carta da língua francesa”.

(Continua)

<sup>11</sup> Apaixonada por Teseu, Ariadne, filha do rei Minos de Creta, toma emprestado os conhecimentos de Dédalo e auxilia o jovem ateniense a retornar do labirinto após matar o Minotauro. O labirinto da memória e o fio das entrevistas talvez sejam boas metáforas para a busca empreendida aqui.

<sup>12</sup> Note-se que está se falando de temas relativos ao 2º e 3º ciclos do primário.



**Quadro 1:** Continuação

Docente	Tema	Ênfase/recorte/detalhamento
09	“Instituições políticas contemporâneas no Canadá”	“(…) como o sistema funciona no nível federal e provincial (…) Hoje, tem-se o poder e as instituições, executivo, legislativo, judiciário, que aplica esses poderes”.
10	“Como era o Canadá antes da chegada (dos colonos), os nativos americanos, os <i>iroquois</i> ”	“(…) identificar em um território as civilizações, ver o estilo de vida (…) No território, clima, vida econômica, todo o sistema governamental, estilo de vida, população e tudo isso. A religião…”.
11	“Uma revisão sobre os <i>Iroquois</i> e os <i>Algonquiens</i> ”	“(…) o território, em particular a demografia e a distribuição da população, o território ocupado, o modo de vida, o número de habitantes. Tudo o que tem a ver com cultura (…)
12	“Estatísticas, características populacionais”	“(…) a realidade [da] sociedade [sic] ou população ou demografia… reter é saber onde está distribuída a população no território [sic] (… majoritariamente ao longo do rio <i>St-Laurent</i> ”.
13	“Vida e organização nos Incas”	“Ter-se-á a alimentação, como eles se alimentaram; (… ) uma rede de transporte; vamos estudar, como eu poderia dizer, o uso do ecossistema para a subsistência humana (…)”

**Fonte:** Arquivo digital de pesquisa – Faculté des Sciences de l’Éducation – UQAM.

Há, ao menos, um elemento importante a ser ressaltado a partir das escolhas dos docentes. Além do tema em si, naturalmente relevante e que corresponde de maneira mais objetiva ao ciclo e ao ano para os quais a aula foi preparada, a ênfase que nos interessa é a do recorte feito no objeto de estudo pelo docente. Em primeiro lugar, o quadro acima destaca um forte alinhamento ao PFEQ com as *Progressões de Aprendizagem* (Québec, 2009). Ao cabo, não há dúvidas de que os docentes estão realmente dialogando com o programa, portanto, tentando dar conta das características de uma Geo-história nele expressa.

Uma pequena digressão deverá ser valiosa nesse momento. No PFEQ, não há menção alguma a Fernand Braudel<sup>13</sup>, figura eminente da “Escola de Paris” e dos *Annales* até, ao menos, finais da década de 1960. Ele foi, decerto, um dos principais teóricos de uma possível Geo-história, em particular, aquela pensada para o Mediterrâneo e suas conectividades (Braudel, 2013; Horden; Purcell, 2000). A falta de referências não deixa de ser intrigante, em se considerando a forma pela qual o PFEQ estrutura a disposição de seus conteúdos – organizados segundo recortes sincrônicos, diacrônicos e espaciais. De Vidal de La Blache, passado por Braudel (Dosse, 2003) e chegando a Henri Lefebvre (2000), tanto na França quanto nas comunidades francófilas, muito se discutiu e se apropriou de uma epistemologia das Ciências Humanas que não prescinde das dimensões espaciais para a análise histórica<sup>14</sup>. O próprio Braudel, assim como Immanuel Wallerstein (2011) vêm sendo

<sup>13</sup> É notória a influência da geografia oriunda de Vidal de La Blache na carreira e no pensamento de Fernand Braudel, que privilegia, sobretudo, a relação entre espaço e temporalidade em suas análises (Lacoste, 1989).

<sup>14</sup> É bom lembrar que um tipo de História cujas unidades de análise são notadamente espaciais está muito em voga, pelo menos desde o final do século XX. Termos como “local, regional, global” e suas múltiplas articulações pululam em artigos que discutem toda sorte de temas. Inclusive, alguns deles são muito relevantes para o ensino da História a partir da tecitura urbana e dos processos vinculados a memórias partilhadas, sejam de grupos que reivindicam suas identidades, sejam aqueles vinculados a projetos políticos do poder público constituído (Vassallo; Cicalo, 2015).

reapropriados em estudos acadêmicos recentes da História Antiga<sup>15</sup> (Guarinello, 2013; Vlassopoulos, 2011), mas, outrossim, em reflexões macroteóricas que balançam as estruturas tradicionais de uma história eurocêntrica, supostamente universalista, à moda oitocentista (Moerbeck, 2021; Moerbeck; Sousa, 2019). Sem nenhuma intenção de dar conta desse debate aqui, é importante lembrar que alguns programas escolares aqui e ali, malgrado as incisivas críticas do pensamento pedagógico decolonial, ainda reproduzem estruturas eurocêntricas de recortes cronológicos e espaciais (Walsh, 2014)<sup>16</sup>.

Em que pese a aparente fragilidade teórica do PFEQ e mesmo o fato de a união de história e geografia não ser propriamente uma novidade<sup>17</sup>, a forma pela qual tais disciplinas foram unidas à educação para a cidadania não deixa de ser potencialmente um interessante avanço, em particular na forma como insiste em procedimento comparativo para se ensinar as humanidades.

Retomando o quadro acima, note-se que, dos treze professores, sete escolheram temas mais voltados à geografia (com ênfase na política, economia e questões físicas), enquanto outros seis optaram por temáticas históricas (com ênfase ou nas questões político-institucionais, político-factuais ou de mudanças sociais). Se de diversas formas o PFEQ pretendia fazer com que os docentes trabalhassem a dimensão do universo social, entendido como o domínio das relações espaço-temporais; nisto, vem sendo muito bem-sucedido segundo nossa amostragem. Resta saber, de um ponto de vista qualitativo, sobre quais concepções teóricas recaíram as escolhas dos docentes. As questões seguintes deverão clarificar esses pontos.

## Quem tem medo da consciência histórica?

As questões 2 e 3 articulam-se em dois níveis: num primeiro, requer que os docentes justifiquem seus recortes temáticos; no outro, que se pronunciem sobre teoria e prática. Pretende-se saber quais são as questões de fundo, quais critérios incidem na ênfase dada aos conteúdos: teórico, social, político, e outros? Por que se pretende ensinar o tema escolhido dentre tantas outras possibilidades? Quais conceitos, técnicas, habilidades, atitudes se pretendem desenvolver com tal estudo/atividade?

As respostas à questão 2 são bastante diversas, mas podem ser classificadas em dois quadros semânticos: a) o do desenvolvimento da consciência histórica; b) o formal-pragmático-normativo.

“2) Por qual motivo você optou por tratar deste(s) conteúdo(s) em particular?”

---

<sup>15</sup> Um dos conceitos articuladores dessa mudança de perspectiva foi o de mediterraneização (Morris, 2003). Deixava-se de lado as dicotomias mais tradicionais na abordagem da História grega e romana, de um lado, e a Oriental (ou próximo-oriental) de outro, mostrando a importância das conexões, relações ecológicas e intercâmbios entre os diferentes povos mediterrânicos na longa duração (Harris, 2005).

<sup>16</sup> Esse tipo de debate e o pensamento decolonial na área de educação estão certamente mais presentes no Brasil do que no Quebec.

<sup>17</sup> O Brasil possui uma versão, *mutatis mutandis*, desse tipo de empreendimento. No ambiente conturbado do regime militar foi aprovada a criação dos Estudos Sociais, união de geografia, história e organização social e política do Brasil (OSPB) para o primário. Segundo Beatriz Boclin Marques dos Santos: “Quanto aos objetivos das matérias fixadas no Parecer 853/71, cabia aos Estudos Sociais uma função integradora, promovendo o ajustamento do jovem ao meio em que está inserido...” (Santos, 2014, p. 163).



O primeiro quadro corresponde a uma das preocupações centrais dos historiadores. Assim, para o docente (1), “olhando para o passado, somos capazes de compreender o presente. Ao compreendermos o presente, somos capazes de fazer gestos e atos em relação a isto”. Mesma estratégia pensada pelo docente (5), embora a ênfase recaia nos aspectos espaciais, “começa-se pela população, na sua vida quotidiana, na forma como se deslocavam. Por isso, antes de as comparar, vamos ver onde eles moravam”. Há, aqui, uma progressão de conteúdos específicos, partindo do lugar geográfico para adentrar fatos e questões históricas. Ao falar de um direito fundamental, o voto, o docente (6) justifica: “porque é um direito fundamental. (...) o voto, o que isto tem de importância... (...) Realmente, para interessá-los sobre o que os cerca ao nível da política”. Causas, consequências, como somos hoje, segundo o docente (10), “para ver também que há impactos sobre o que estamos fazendo agora no futuro. Que sim, há mudanças. Todas as causas das mudanças, as vantagens e os inconvenientes que isso pode causar”. Nesse mesmo sentido, (9) “eu gosto muito disso e notei que os meus alunos olhavam muito para a atualidade, sobretudo para a atualidade (...) Em resumo, partiu do interesse dos alunos e do meu próprio”.

É sintomático, até mesmo preocupante, que nenhum docente tenha nomeado explicitamente o termo “consciência histórica”, assim como o PFEQ não o faz. Em outras questões aparece o termo isolado “consciência”. Mas, nesses casos, o termo é empregado de forma genérica, que relembra a antiga noção de consciência como fluxo, como autopercepção da existência ou relevância de alguma coisa (Blackmore, 2017). Note-se que o PFEQ repete o termo “consciência” 72 vezes e em acepções diferentes do termo, mesmo como “consciência territorial” (Québec, 2006, p. 340), mas jamais como consciência histórica. O mais próximo desta ideia aparece no segmento do Ensino moral: “Como membro da coletividade, esse mesmo indivíduo toma consciência das realidades da sociedade à qual pertence e questiona os pontos de referência que guiam as ações de seus membros, bem como os valores e projetos que lhe são propostos” (Québec, 2006, p. 273).

A importância da noção de consciência histórica e sua utilidade para a vida prática<sup>18</sup> recaem na vida cotidiana. Da carência humana de orientação para agir, surge uma dinâmica na qual opera a consciência histórica; segundo a lógica oriunda da Didática da História alemã, ao menos naquela sob influência de Jörn Rüsen, o processo de orientação no fluxo temporal pressupõe a apropriação do passado a partir do presente. A recuperação do passado é condição *sine qua non* para a atribuição cultural de sentido histórico – *historische sinnbildung* (Assis, 2010; Rüsen, 2001; 2020), numa relação que torna indissociável o fluxo intelectual entre passado, presente e futuro para a constituição da competência narrativa.

Dentro desse quadro teórico, jaz um debate em aberto sobre o qual vale a pena insistir, ainda que em algumas pinceladas apenas. O imbróglgio gira em torno de se a consciência histórica faz parte, isto é, se ela está contida numa espécie de grande quadro do pensamento histórico – portanto, neste caso, poderia ser uma habilidade a ser desenvolvida na escola por meio do letramento histórico; ou se ela é, ao contrário, um elemento cognitivo imanente ao ser que se situaria além dessas habilidades passíveis de serem cultivadas pela aprendizagem, pois tratar-se-ia de uma dimensão essencialmente

---

<sup>18</sup> Note-se que, para Rüsen, “o ensino de História transforma a consciência histórica em tema da didática da História” (Rüsen, 2007, p. 91).

humana (Maposa; Wassermann, 2009). Em nossa opinião, isso não passa de um falso dilema teórico, um enorme esforço usado para forçar a diferenciação de escolas filosóficas e de poder na Europa desde o século XIX, ou, em termos shakespearianos, *Much ado about [almost] nothing*. Enquanto dimensão ontológica, a consciência histórica se refere às formas da mobilização do conhecimento histórico pelos indivíduos imersos nas culturas históricas (Cardoso, 2015; 2019; Rüsen, 1994). Noutro sentido, como habilidade, portanto como algo que pode ser ensinado, desenvolvido, tratar-se-ia das formas de articulação do passado que podem ser apreendidas por meio da escola – tradicional, exemplar, crítica e crítico-genética (Cerri, 2011).

Assim, o enigma pode ser resumido em: a consciência histórica é um movimento de dentro da *psyché* para fora; ou algo que pode ser formado de fora para dentro? Sem dúvida alguma, a consciência histórica possui uma formatação *outside-in*, portanto, cultural e historicamente determinada; por outro lado, nenhuma consciência prescinde de um cérebro em bom funcionamento e organicamente apto a permitir ao ser humano se localizar numa dimensão temporal, diacrônica, espacial. Em resumo, uma abordagem não necessariamente anula a outra. Pender-se para um lado ou para o outro da questão mais cria aporias filosóficas do que soluções para o uso prático do conceito no âmbito da educação. A noção de consciência histórica é operacional, do ponto de vista heurístico, e abrangente. No entanto, deve-se ter algum cuidado em seus usos. Estudos de civilizações fora da compreensão moderna e ocidental da história mostram que há outras formas de compreensão da humanidade no devir do tempo e que devem ser consideradas. Ao não se fazer isso, corremos o risco de tomarmos por certo e definitivo, em naturalizar, traços hegemônico de ideias oriundas de um percurso restritivo “ocidentocêntrico” (Viveiros de Castro, 2017; Hartog, 2003; Benvotato; Nieuwenhuyse, 2020; Sahlins, 2012).

Em geral, embora as abordagens da relação passado-presente feitas pelos docentes entrevistados sejam, *lato sensu*, corretas, carecem de um aporte reflexivo mais profundo. A inquietude expressa pelos autores deste artigo é saber se os docentes têm clareza de estarem trabalhando os modos da consciência histórica dos alunos quando mencionam a fórmula passado-presente. Em caso negativo, o risco é o processo de naturalização e simplificação de uma dimensão central da compreensão humana do tempo. Assim como em um *habitus*, a história e a relação passado-presente tornar-se-iam uma paisagem emoldurada em uma parede de museu, perdendo seus dinamismos transformadores intrínsecos e as possibilidades de se lhes levantar problemas. Quando cessam os questionamentos das dimensões conceituais é que se reifica o próprio conhecimento a partir de uma convenção amplamente difundida (Bourdieu, 1989; Lahire, 2003). Sendo assim, saber que um carro tem rodas não é uma condição refletida. É uma imagem mental que corresponde ao referente empírico carro (não se está falando de um carro danificado, claro). O gênero automóvel traz consigo alguns pressupostos sem os quais tornar-se-ia *non sense* ou algo diferente de um veículo deste tipo. É possível pensar em dirigir um carro sem assentos, ou sem volante, desde que não se esteja em um desses programas de TV que fazem coisas na vida cotidiana parecerem absurdas? Abordar a relação passado-presente em sala de aula requer ir além de tão somente nomeá-la, ou pressupô-la como relevante, deve-se ter consciência dos níveis com os quais se quer operar para não a reduzir à trivialidade, ou à banalidade – afinal, todo professor de história fala disso, não é? Ao contrário, deve-se trabalhar a mencionada relação como uma competência intelectual relevante ao desenvolvimento

do pensamento histórico. Quase todos os docentes que abordaram essa questão nas entrevistas apresentaram argumentos frágeis, embora houvesse tentativas dialógicas e socioconstrutivistas importantes, como a exposta pelo docente (9) acima.

## Reflexões sobre o quadro formal-pragmático-normativo

Passando a outro nível de questões, a argumentação dos docentes parece mais preocupante. Afinal, por que se escolheu ensinar o que será ensinado? A questão é simples, embora nem sempre a resposta seja. Dar conta dessa questão é, ao mesmo tempo, justificar-se em relação às escolhas pessoais (teóricas, práticas, emocionais); inclusive no que tange às recomendações e prescrições do PFEQ e aos conteúdos selecionados, qual o tema/recorte/objeto que se pretende levar aos alunos.

Ao menos metade dos docentes recorreu ao nível formal-pragmático-normativo como resposta à questão 2. Grosso modo, eu ensino “isto” porque está no PFEQ, ponto. Por exemplo, (2) “é em função do material”; (3) “o livro segue o programa, portanto, é o que se deve ver, portanto, eu faço assim”; (7) “porque me foi imposto um pouco”; (11) “bem, na verdade, são os conteúdos que têm a ver com as sociedades *iroquoienne* e *algonquienne*”; (12) “são aqueles que estão na progressão e no programa, é isso que é preciso ensinar”; (13) “faz parte dos saberes essenciais”.

A relação entre os currículos formais, neste caso o provincial, e o que é vivido no cotidiano escolar costuma ser muito dinâmica, não raro eles são reconstruídos (ou deveriam ser) segundo as diferentes realidades regionais e socioculturais. Um bom indicador de pesquisa é tentar captar o nível da agência dos professores na estruturação de seus respectivos cursos. Nesse sentido, houve docentes (8; 12) que se empenharam em articular os conteúdos de uma forma que os tornassem mais lógicos ou operacionais.

(12) Começamos por território, depois economia, então, há uma ordem lógica em que vemos os “aspectos<sup>19</sup>” também, pois antes de falarmos de economia, temos de falar de território já que os nossos recursos no território permitem... Entrevistador: [uma compreensão] ... de como a economia funciona? Exatamente. Então, para que ela faça mais sentido.

Ou também (8), “mudamos o nosso planejamento anual e funcionamos por aspectos. Vai-se com sociedade, território, economia, política etc. Depois, íamos para a política”. O próximo passo poderia ser o de dizer que essa mudança traria novos problemas a serem resolvidos pelos alunos, ou algo nesse sentido. Dentro das relações estabelecidas nos dois quadros, é interessante notar o que diz o docente (4). Em primeiro lugar, ele quebra a lógica a que todos os outros docentes vinham recorrendo e afirma que o conteúdo por ele trabalhado: “não está no programa, eu sei...”. A justificativa está claramente baseada na relevância político-social de se estudar o seu objeto, pois: “(...) é, de fato, um período importante de mudanças, de reviravoltas (...). É também um momento impressionante da nossa história. É a primeira vez que o exército vai para as ruas, é a primeira vez de muitas coisas (...) é um momento-chave”.

---

<sup>19</sup> Neste caso, refere-se a uma sigla de uso local, que remete aos vários elementos a serem estudados, tais como: cultura, política, economia, sociedade e território.

Em síntese, o discurso docente oscilou entre duas posturas: a) o emprego simplificado de uma dimensão do pensamento histórico, em particular o da consciência histórica; b) o alinhamento a justificativas formais-pragmáticas-normativas. Enquanto a primeira pode nos servir de indício para se repensar o domínio da formação docente, isto é, em que nível os currículos atuais das universidades do Quebec respondem ou não às principais questões postas pelo próprio campo de educação e história; a segunda pode ser indício de certa apatia na relação dos docentes com o conhecimento e temas organizados no PFEQ.

Quais seriam as motivações dessa suposta apatia? Hipoteticamente, parece-nos que, em ambos os casos, pode haver uma carência formativa para que os docentes possam pensar suas próprias aulas como percursos de tipo científico e para conduzir o olhar do aluno à visão mais crítica do social com esse mesmo procedimento – o de levantar problemas, questões ao conteúdo e estabelecer um método de análise de fontes em sala de aula. Uma justificativa dessa apatia pode ser inferida pela própria grade curricular da formação de professores da UQÀM<sup>20</sup>. Será que apenas uma disciplina dentro do longo percurso acadêmico de bacharelado em educação é suficiente para que os alunos (futuros professores) consigam desenvolver uma base teórica, minimamente consistente, para enfrentar os desafios das práticas escolares? Em nosso entender, longe disso.

### Entre a prescrição curricular e as práticas docentes

A terceira e última questão posta aos docentes refere-se a dois níveis interpretativos ao menos: 3) *Quais as questões que você se perguntou quando planejou esta atividade? Sobre qual tema, com qual propósito?* Por um lado, a questão estimula os professores a refletirem sobre as problemáticas, as hipóteses, as conjunturas que antecedem a organização da atividade prática. Por outro, as perguntas requerem que o docente articule o domínio da problematização com o tema/objeto de estudo a ser desenvolvido em sala de aula. Uma possível resposta que desse conta da questão deveria transitar no trinômio: problematização-objeto-praxeologia.

As respostas dos docentes indicam prognósticos aos pesquisadores sobre currículo e sobre a formação de professores para o *primaire*, pois, ao menos 70% das respostas dão conta tão somente do nível praxeológico. Isto é, os docentes estão muito mais inclinados a pensar as práticas como elemento central, enquanto as reflexões teóricas prévias sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são minimizadas ou simplesmente abandonadas.

Assim, o docente (1) “(...) não queria apenas que as crianças captassem a matéria, aprendessem de cor (...) queria também que isso lhes servisse mais tarde e que fosse mais agradável”. Segundo o docente (2), “quando eu tenho um conhecimento específico para apresentar, eu me pergunto: ok, eles serão capazes de entendê-lo? Quais exemplos poderei dar para ilustrar bem, para garantir uma compreensão (...) Fazer bem a ligação também com a comparação”. Novamente, (3) “verdadeiramente, eu não me fiz tantas perguntas. (...) Eu poderia apresentar algo mais como suporte visual ou algo assim?” Ou ainda, (4), “pensei verdadeiramente nos saberes essenciais, nos conteúdos, na minha intenção pedagógica (...) No nível do conhecimento, dos conteúdos, dos

---

<sup>20</sup> Uma das maiores universidades da província do Quebec, localizada na cidade de Montreal.

conceitos e também ao nível da gestão de classe”. E, assim por diante: (9) “de que forma vão [os alunos] conseguir fazer um debate. De que modo serão capazes de chegar ao debate prontos, chegar ao debate sem estresse, sem embaraços”; (12) “o que poderia atraí-los um pouco, dar-lhes o sabor? Muitas vezes, um filme ou um documentário pode ser interessante, pode ser diferente”; (13) “é certo que me coloco no lugar da criança, onde é que pode ser difícil? Depois disso, procuro uma sequência lúdica e lógica ao mesmo tempo”.

Todas as repostas acima, *mutatis mutandis*, abordam com significativa preocupação e sensibilidade o nível da intervenção pedagógica, tais como: o de se evitar a memorização como um fim em si; de como apresentar em sala de aula saberes que interessem aos alunos; o de utilizar elementos explicativos que se aproximem aos saberes dos alunos; o de comparar; o de ilustrar e, até mesmo, o de tornar as atividades mais lúdicas e agradáveis. Houve aqueles que reconheceram a importância de construir uma atividade na qual os alunos fossem protagonistas, chamando atenção às modalidades ativas de aprendizagem:

(7) Como poderia tornar a informação que eles aprenderam mais concreta? (...) E foi por isso que eu pensei que poderia fazer uma comparação para que eles [os discentes] vissem as semelhanças e as diferenças (...) Sim, porque no universo social, é fácil dar-lhes a matéria, passar matéria e eles não serem ativos; então, eu procurei maneiras de fazer diferente.

Num sentido diametralmente oposto, felizmente minoritário, encontramos respostas absolutamente lacônicas: (6) “de fato, não pensei nisso. Esta atividade foi criada primeiro pelos meus dois colegas do mesmo nível que eu”.

Dos treze docentes entrevistados, apenas quatro compreenderam a questão como uma articulação entre teoria (conhecimentos históricos e conceituais que subjazem à atividade) e prática (como envolver os alunos em uma intervenção educativa). Ainda assim, as respostas variaram significativamente em profundidade e qualidade de análise. Houve aqueles que se despreocuparam com os princípios conceituais, processuais e mesmo as práticas para enfatizar uma dimensão puramente factual da história política, (8) “a primeira coisa a fazer era ir ver a progressão dos políticos [entenda-se num quadro cronológico]. (...) Para ir buscar o máximo de nomes de políticos para a minha classe, mas, realmente, visando aqueles que eram alvo de progressão”<sup>21</sup>.

Três docentes deram respostas mais abrangentes e passamos a avaliá-las com mais vagar. É o caso do docente (5):

Como vamos começar uma nova seção sobre os *algonquiens* e como nela vai haver uma nova canção, é certo que uma das perguntas que me faço é sobre as letras das canções (...) ter certeza de que o vocabulário dentro [das músicas] vai corresponder ao vocabulário com o qual os alunos estão familiarizados e vão reconhecer. Quais são as palavras que vou ter que explicar (...) Então, eu tenho que me preparar para isso, para o vocabulário e possíveis perguntas dos alunos. Também tenho de me preparar ao nível do vestuário porque, como estou mudando de nativo ameríndio, tenho de mudar alguns dos meus acessórios para que os alunos possam fazer a diferença entre a personagem de Angeni, que eles conheciam como a mulher *iroquoienne* que ensinava antes, e o novo personagem *algonquien* que vai ensinar agora.

---

<sup>21</sup> Note-se aqui uma preocupação marcadamente factual – saber os nomes dos políticos.

Em primeiro lugar, define-se um tema geral que se encontra no PFEQ – os *algoquiens*. Num segundo nível, definem-se as fontes de trabalho – canções tradicionais cujas letras serão trabalhadas em sala de aula. Subjaz, aqui, uma preocupação da relação dos alunos com a interpretação por meio do aprendizado de um vocabulário específico de canções de populações autóctones. Segue-se, então, às dinâmicas a serem estabelecidas em sala de aula para que os alunos possam se envolver com o tema selecionado. O docente (5) utiliza uma metodologia clara de trabalho em sala de aula, combinada com elementos heurísticos centrais debatidos dentro do quadro do pensamento histórico, especialmente, a centralidade do uso de fontes para a aprendizagem da história (Carrasco; Molina; Puche, 2014; Carretero Rodríguez; Lopez Rodríguez, 2009; Éthier; Lefrançois; Audigier, 2018; Moerbeck, 2023; Moerbeck; Magalhães Dos Santos, 2023; Vansledright, 2010; Wineburg, 2001). Afinal, como bem ressaltou a pesquisadora grega Irene Nakou, “as fontes [estão] na base das quais as questões e inferências históricas são produzidas” por qualquer pessoa (Nakou, 2003, p. 61–2). A preocupação do docente (5) com o nível vocabular deve ser ressaltada, pois sublinha a importância do conhecimento da estrutura lexical na interpretação de alunos pertencentes ao mundo atual que os separa significativamente do passado e de diferentes grupos étnicos. Em suma, são discentes que estão acessando canções autóctones antigas e que foram transmitidas por tradições orais específicas. A compreensão do docente dessa distância (aluno-fonte) é fulcral, pois evidencia a intenção, implícita neste caso, de se evitar os perigos do presentismo (Hartog, 2003; Hobsbawm, 2013). A abordagem do docente (5) teria sido completa se tivesse tornado explícito algum tipo de questionamento particular em relação às fontes, direcionando o olhar dos discentes a um tipo de indagação específica. De toda forma, dada a ótima estruturação da atividade, pode-se mesmo imaginar que isto possa ter sido apenas omitido, como só acontece em exposições orais.

No caso do docente (10):

No fundo, eu pensei o que seria relevante para dar conta desse assunto. Eu realmente queria saber o que iria me provar que eles [os discentes] entenderam. Então, isto é realmente o que tange às mudanças. Eu, de fato, fui mesmo fazer umas pequenas pesquisas de fotografias, se as tinha. Fui fazer pesquisas sobre fotos do antes e do depois (...) então, o tempo dos nativos americanos, *iroquois*, e a vinda dos franceses.

Embora menos complexa do que a resposta anterior, deve-se notar: a) a escolha de um conhecimento de segunda ordem, portanto conceitual, como as mudanças que ocorrem do decurso da história; b) uma pesquisa que envolve fontes primárias de natureza iconográfica, como as fotografias; c) um recorte temático explícito, como as relações entre povos autóctones e os franceses no processo de colonização das terras ameríndias. Ainda que limitada, o docente tornou mais evidente seu interesse em se apropriar da noção de mudança social para orientar a sua abordagem.

Por fim, o docente (11):

Eu gostaria de fazer uma atividade que vai me pedir menos gestão de material. Deparei-me na internet com uma ideia de jogo que uma professora estava a fazer no universo social e disse a mim mesma: “porque não lhes peço que criem um jogo para as oficinas?” E foi aí que me ocorreu a ideia e fiz esta atividade para que os alunos pudessem ter prazer em revisar, mas também pudessem saber o que aprendem e por que lhes peço que indiquem as diferenças entre as duas sociedades (...) eu o escolhi fazer porque isso iria motivá-los e ao mesmo tempo



iria permitir-lhes desenvolver certas competências pelas quais, às vezes, deixamos de lado no caderno. Eu disse a mim mesmo que, se eu só pedisse perguntas sobre o vestuário, eles iriam me dizer: “o que os *algonquiens* estão vestindo?” “O que usam os *iroquois*?”. Eles não me fariam perguntas em relação às diferenças e às semelhanças.

Das diferenças entre as sociedades e de um impulso à construção de ateliês, o que nos parece é que o docente está mais preocupado com as indagações oriundas dos seus alunos e menos em introduzir o assunto a partir de problemas a serem respondidos. Em primeiro lugar, a menção à formulação de questões por parte dos alunos fornece indícios que se trata de uma atividade preparada por um docente que pretende dialogar com seus estudantes, evidentemente, isso é muito positivo. De certa maneira, aqui, confirma-se o que fora anteriormente visto em geral: houve significativo empenho no processo de uma intervenção didática (na programação de práticas pedagógicas), mas não no que se refere ao objeto de estudo – a não ser problemas mais elementares, embora estruturantes do PFEQ, como aprender por meio da comparação – traçando diferenças e similitudes no tempo e espaço.

## Epílogo

No decorrer deste artigo, vimos que os temas escolhidos pelos docentes variaram bastante, muito embora houvesse ênfases, ou espacial, ou política, nos recortes dos objetos. A comparação foi o heurístico mais utilizado para se tratar de quaisquer que fossem os objetos, a abordagem tendeu a apoiar-se no binômio tema-marco cronológico, mas com saltos incentivados pela comparação. O elemento factual também está muito presente, insistindo-se muito em figuras e nomes importantes da política de cada época. No âmbito do pensamento histórico, alguns conceitos de segunda ordem saltaram aos olhos, como: causa e consequência ou, ainda, mudança, o que pode fazer pensar, igualmente, nas permanências. A reflexão sobre os conceitos tempo/temporalidade ou, ainda, de empatia é muito fraca, quase inexistente nos discursos docentes. Já a noção de consciência aparece algumas vezes, mas sempre descolada de seu predicativo – (consciência) histórica. Apesar disso, as relações passado-presente estão lá.

A que se deve a essa articulação pouco conceitual dos docentes? Talvez uma investigação dos programas docentes de didática das ciências humanas nas universidades do Quebec possa trazer luz mais conclusiva à indagação. Uma solução poderia estar na proposta de Catherine Duquette, uma vez que a autora sugere pensar conceitos como consciência histórica, compreensão histórica e pensamento histórico dentro de um quadro procedimental para professores do ensino básico (Duquette, 2015). Existe uma forte relação entre o desenvolvimento de uma consciência histórica reflexiva e a habilidade em se pensar historicamente, mas que não pode prescindir de dialogar com uma longa tradição historiográfica (Moerbeck, 2021).

Talvez, esse seja o desafio a ser posto: pensar sensivelmente em cada faixa etária, em como as crianças podem ser iniciadas no universo indagador e investigativo do pensamento histórico. Pouco a pouco, chega-se à conclusão de que desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo a partir de uma percepção mais clara da importância da perspectiva histórica poderá evitar que os alunos cheguem ao secundário parecendo “bebês na floresta”, em particular no que se refere a

levantar perguntas elementares às fontes que avaliam (Wineburg, 2019, p. 2). Se quanto às práticas pedagógicas, os professores do primário *québécois* parecem não apenas bem preparados, mas cômicos da relevância de se pôr em sala de aula práticas centradas nos alunos, permanecem muito frágeis quando a discussão recai no âmbito teórico-conceitual.

## Referências

APPADURAI, Arjun. The Past as a Scarce Resource. *Man*, v. 16, n. 2, p. 201-219, 1981.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? In: LAROUICHE, Marie-Claude; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. (Org.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014. p. 175-196.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement. *Éducation et Francophonie*, v. 47, n. 2, p. 172-193, 2019. <https://doi.org/10.7202/1066453ar>

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson; LENOIR, Yves. Integrar a didática na análise de práticas docentes: apontamentos para discussão. *Trabalho (En)cena*, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V5N2e020003>

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. La recherche en didactique des sciences humaines et sociales au primaire: entre la logique du système, de l'acteur rice et de l'action. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 47, n. 3, p. 108-137, 2021. <https://doi.org/10.7202/1084531ar>

ASSIS, Arthur A. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

BENTROVATO, Denise; NIEUWENHUYSE, Karel Van. Confronting "dark" colonial pasts: a historical analysis of practices of representation in Belgian and Congolese schools, 1945-2015. *Paedagogica Historica*, v. 56, n. 3, p. 293-320, 2020. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1572203>

BLACKMORE, Susan. *Consciousness: a very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOUVIER, Félix; CHAMBERLAND, Philippe; BELLEVILLE, Marie-Line. L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? *Bulletin d'Histoire Politique*, v. 21, n. 3, p. 115, 2013. <https://doi.org/10.7202/1015327ar>

BOUVIER, Félix; MARTINEAU, Stephane. La pensée critique et l'histoire nationale du Québec-Canada chez les futurs enseignants du secondaire : une étude exploratoire. *Formation et profession*, v. 28, n. 3, p. 49, 2020. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.577>

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir. (Org.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000.

CARDOSO, Oldimar. Cultura histórica e responsabilização científica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 92-109.

CARDOSO, Oldimar. The social flow of historical narratives and its many names. *Esboços: Histórias em Contextos Globais*, v. 26, n. 43, p. 573-596, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2019.e61832>

CARRASCO, Cosme Jesús Gómez; MOLINA, Jorge Ortuño; PUCHE, Sebastián Molina. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 5-27, 2014. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>

CARRETERO RODRÍGUEZ, Mario; LÓPEZ RODRÍGUEZ, César. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, n. 8, p. 75-89, 2009. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127628009.pdf>

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DETIENNE, Marcel. *Os gregos e nós: uma antropologia comparada da Grécia antiga*. São Paulo: Loyola, 2008.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Bauru: EDUSC, 2003.

DUQUETTE, Catherine. Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In: ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter (Org.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 2015. p. 51-63.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESPADA LIMA, Henrique. *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David; AUDIGIER, François. Introduction. In: ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David; AUDIGIER, François (Org.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Sup, 2018. p. 13-23.

GADAMER, Hans-George. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2015.

GINZBURG, Carlo. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. In: MALERBA, Jurandir (Ed.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 211-232.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>

GUARINELLO, Norberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

HARRIS, William (Org.). *Rethinking the Mediterranean*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HARTOG, François. *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre a História*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

HORDEN, Peregrine; PURCELL, Nicholas. *The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2000.

- JADOULLE, Jean-Louis. Une décennie de recherche et de réflexion sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au Québec. In: LAROUCHE, Marie-Claude; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson (Org.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014. p. 281-300.
- JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- LACOSTE, Yves. Braudel géographe. In: LACOSTE, Yves (Org.). *Ler Braudel*. Campinas: Papyrus, 1989.
- LAHIRE, Bernard. *O Homem Plural*. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.
- LAVILLE, Christian. "Quelle histoire au primaire?" *Traces*, v. 31, p. 14-19, 1993.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>
- LEBRUN, Johanne. Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. In: LAROUCHE, Marie-Claude; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson (Org.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014. p. 107-124.
- LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 2000.
- LEFRANÇOIS, David; ÉTHIER, Marc-André; DEMERS, Stéphanie. Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des "idées vraies" ne prennent pas, tandis que des "idées fausses" ont la vie dure. *Les Ateliers de l'Éthique*, v. 6, n. 1, p. 43, 2011. <https://doi.org/10.7202/1044301ar>
- LENOIR, Yves. L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire: face à la déliquescence de l'humain et du social, vers une reconceptualisation épistémologique des fondements. In: LAROUCHE, Marie-Claude; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson (Org.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014. p. 301-327.
- MAPOSA, Marshall; WASSERMANN, Johann. Conceptualizing historical literacy - a review of the literature. *Yesterday and Today*, n. 4, p. 41-66, 2009. [https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-03862009000100006](https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862009000100006)
- MARTINEAU, Robert. La réforme du curriculum: quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? *Traces*, v. 36, n. 1, p. 38-47, 1998.
- MOERBECK, Guilherme. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Revista Brathair*, v. 1, n. 21, p. 50-91, 2021. <https://doi.org/10.18817/brathair.v1i21.2525>
- MOERBECK, Guilherme. Nothing will be like before: Some thoughts on teaching ancient history. *Everyday Orientalism*, n. 1, p. 1-7, 2023.
- MOERBECK, Guilherme; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 3º cycle du Primaire no Québec. *Tempo e Argumento*, v. 14, n. 37, p. 1-34, 2022. <https://doi.org/10.5965/2175180314372022e0204>
- MOERBECK, Guilherme; MAGALHÃES DOS SANTOS, Juliana. Ao menos aqui, as mulheres têm voz? Temas sensíveis, percursos temáticos e a História da Grécia Antiga para o Ensino Fundamental. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 24, 2023. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.970>

MOERBECK, Guilherme; SOUSA, Francisco Gouvea de. Apresentação - Teoria, escrita e ensino de História: Além ou aquém do eurocentrismo? *Revista TransVersos*, n. 16, p. 6-20, 2019.  
<https://doi.org/10.12957/transversos.2019.44729>

MORRIS, Ian. Mediterraneanization. *Mediterranean Historical Review*, v. 18, n. 2, p. 30-055, 2003.  
<https://doi.org/10.1080/0951896032000230471>

NAKOU, Irene. Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu (Children's historical thinking within a museum environment). In: BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus: actas dos Serviços de Biblioteca e Documentação da FLUC*. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 37-59.

PIERCE, Charles. S. *Semiótica e Filosofia*. Trad. de Octanny Silveira Mota; Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.

QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2006.  
<http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>

QUÉBEC. *Progression des apprentissages Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009.

RICOEUR, Paul. *Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil, 2000.

RINGER, Fritz. *A metodologia de Max Weber: unificação das ciências culturais e sociais*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Edusp, 2004.

ROUSSO, Henri. *Le syndrome de Vichy, (1944-198...)*. Paris: Seuil, 1987.

ROUSSO, Henri. A Memória não é mais o que era. In: FIGUEIREDO, Janaína Amado Baptista de; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 93-102.

RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. 1994  
[http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura\\_historica.pdf](http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf)

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História - Fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História viva: Teoria da História III*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Historische Sinnbildung: Grundlagen, Formen, Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio Janeiro: Zahar, 2012.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. *Ensaio*, v. 22, n. 82, p. 149-170, 2014.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100008>

SÉGAL, André. Enseigner la différence par l'histoire. *Traces*, v. 28, n. 1, p. 16-19, 1990a.

SÉGAL, André. L'éducation par l'histoire. In: DUMONT, Fernand; MARTIN, Yves (Org.). *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC), 1990b. p. 241-266.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Trad. Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VANSLEDRIGHT, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education*. New York: Routledge, 2010.

VASSALLO, Simone; CICALO, André. Por onde os africanos chegaram: o Cais do Valongo e a institucionalização da memória do tráfico negreiro na região portuária do Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 43, p. 239-271, jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000100010>

VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire?* Paris: Seuil, 1971.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Les assassins de la mémoire: "Un Eichmann de papier" et autres essais sur le révisionnisme*. Paris: Découverte, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Ubu, 2017.

VLASSOPOULOS, Kostas. *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History beyond Eurocentrism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. *The modern world system. 1: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Berkeley, Calif.: University of California Press, 2011.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: En Cortito Que's Pa'Largo, 2014.

WHITE, Hayden. *The practical past*. Evanston: Northwestern University Press, 2014.

WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, Sam. Porque o pensamento histórico não é sobre História. *OPSIS*, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2019. <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/60688>

---

## **GUILHERME MOERBECK**

Doutor em História Social, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; Professor Associado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

## **ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA**

Doutor em Educação, Universidade Sherbrooke, Sherbrooke, Quebec, Canadá; Professor Titular, Universidade do Québec à Trois Rivières (UQTR), Trois Rivières, Quebec, Canadá.

## **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

Autor 1 – Concepção do artigo; análise e interpretação dos dados e redação de 60% do texto.

Autor 2 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados e redação de 40% do texto.



## APOIO/FINANCIAMENTO

FAPERJ – Jovem Cientista do Nosso Estado - 201.274/2022 SEI-260003/003323/2022 BBP.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

A pesquisa é regida por um certificado de ética da Universidade do Quebec em Montreal (UQAM). Os dados são confidenciais e são disponíveis unicamente através dos artigos publicados.

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

MOERBECK, Guilherme; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Entre a prescrição curricular e as práticas docentes: o currículo de Ciências Humanas da escola do Quebec e o seu ensino no primário. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e84470, 2024. [https://doi.org/10.1590/1984-0411.84470\\_](https://doi.org/10.1590/1984-0411.84470_)

*O presente artigo em português foi revisado por Fabiano Rubio Scarano. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 28/01/2022

**Aprovado:** 03/07/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

