

# O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO HISTÓRICA ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UM PROJETO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 3º ANO DO ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

*Joana Pimentel*

*Instituto de Educação, Universidade do Minho*

*Glória Solé*

*Instituto de Educação, Universidade do Minho*

## **Introdução**

O presente trabalho pretende dar a conhecer um projeto que se insere na área de investigação em Educação Histórica, realizado no âmbito da prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a supervisão da Doutora Glória Solé (Universidade do Minho, Portugal), com o tema “O desenvolvimento de compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Pimentel, 2013). O desenvolvimento deste projeto de investigação desenrolou-se em contexto real de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3º ano de escolaridade, numa escola da periferia de Braga (Portugal). Com base nas observações das primeiras semanas da prática de ensino supervisionado, verificou-se que a maioria dos alunos possuía fracas competências ao nível da relação com os outros e no

---

1. This work is funded by CIEd- Research Centre on Education, Instituto de Educação, UMinho, through national funds, of FCT/MCTES-PT.

trabalho cooperativo. Da mesma forma, foi visível como os alunos dessa turma estavam pouco habituados à construção do seu próprio conhecimento, revelando serem pouco críticos e reflexivos em relação a qualquer conteúdo/temática a ser trabalhada, visando este projeto promover nesses alunos o pensamento histórico e avaliar as suas ideias à luz da investigação em cognição histórica.

Posto isto, escolheu-se a temática de investigação referida, uma vez que colocaria particular ênfase no papel dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico e da sua compreensão (Fosnot, 1999; Barca, 2004; 2011), integrando a área curricular do Estudo do Meio (nas Ciências Sociais, com destaque para a História) e tendo em conta a abordagem de aprendizagem cooperativa (Freitas; Freitas, 2002).

### **Enquadramento teórico**

Vários estudos em Educação Histórica têm demonstrado que crianças mais novas podem aprender História. Alguns desses estudos analisam o desenvolvimento de conceito de tempo e do pensamento histórico das crianças, através de entrevistas, utilizando fontes icônicas (Barton; Levstik, 1996; Hoge; Foster, 2002; Solé, 2009). Outros estudos referenciam e analisam as potencialidades de algumas estratégias e contextos de ensino e aprendizagem, para promover o desenvolvimento do pensamento histórico, nomeadamente através de uma abordagem da História mais centrada nos aspetos sociais e da vida do cotidiano (Cooper, 1995; Harnett, 1993; Hodgkinson, 2003; Hoodless, 1998; Levstik; Barton, 1996).

Assim, a implementação de qualquer projeto que coloque particular ênfase na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências de aprendizagem, tendo por base o uso de fontes históricas diversas, a partir da área curricular de Estudo do Meio, enfatizando o ensino da História, é, com certeza, um benefício maior que contribui, segura e eficazmente, para a formação pessoal, intelectual, cívica e social dos alunos.

O pensamento histórico e reflexivo é, claramente, fomentado através da exploração de fontes, uma vez que proporciona aos alunos um maior conhecimento do seu passado próximo e/ou longínquo (Cooper, 1995; 2012; Solé, 2009). Isto porque alicia a percussão de diversas questões que permitem a entrada, mais formal, da História no currículo e possibilita a iniciação do pensamento histórico estruturado.

Assim sendo, a interpretação de fontes históricas, nomeadamente icônicas, representa uma extrema importância para a análise do tipo de evidências históricas que os alunos constroem quando usam e exploram diversas fontes (Ashby, 2003). Segundo Cooper (2012), “o que caracteriza as fontes como intrigantes é que elas não revelam seus segredos facilmente. Nós geralmente temos que ‘adivinhar’ o que elas podem estar falando, baseados no que mais nós podemos saber” (p. 21), de um mesmo modo possibilitam “fazer inferências... escutar o ponto de vista de outros, estar preparado para mudar a sua mente, ou para aceitar que frequentemente não há resposta única, correta” (p. 25).

Dada a sua natureza de evidência histórica, a exploração de fontes cativa as crianças porque, além de serem uma evidência do passado, permite-lhes imaginar formas de vida que não está ao seu alcance experienciar (Ashby, 2003, Cooper, 1995; 2005). A imaginação e as comparações com as atuais formas de viver tornam-se inevitáveis, resultando, algumas vezes, em comentários mais ou menos engraçados e/ou pertinentes. Torna-se, por isso, fundamental que as crianças sejam incentivadas a desenvolver as suas capacidades e competências cognitivas através de exercícios de inferências, a partir de evidências (Cooper, 2005).

Sendo a História “a dialéctica da mudança” (Bloch, 1976), a compreensão da mudança através dos tempos torna-se imperativa. O conceito de mudança ao longo dos tempos, tal como o de evidência histórica, constitui um elemento estruturante e fundamental do conhecimento histórico e da compreensão histórica.

Barca (2011) refere que, em qualquer país, é urgente favorecer a compreensão de relações complexas na mudança da diversidade em

simultâneo, dos vários ritmos evolutivos, das principais causalidades e diferentes consequências dos fenômenos, conforme os setores e as dimensões da sociedade específicas. Será este um dos caminhos no sentido de contribuir para estimular a construção (pelos jovens e pelos menos jovens) de novas hipóteses de um futuro melhor para os seres humanos.

A implementação deste projeto visou ao ensino da História, centrado nos conceitos estruturais de mudança e evidência, através de uma abordagem cooperativa. Esta abordagem prevê a construção do conhecimento por parte dos alunos num trabalho contínuo em grupo.

A aprendizagem cooperativa é capaz de responder, adequadamente, às exigências que são contidas em contextos heterogêneos diversos, além de permitir alcançar os objetivos educativos conceituais e não conceituais, como a tolerância e a solidariedade (Díaz-Aguado, 1996). A permanência numa metodologia tradicional, focada, quase exclusivamente, nas aprendizagens conceituais, acarreta, como consequência, o individualismo, a competição entre os alunos, reforçando a exclusão social e a inadaptação dos alunos menos capazes, não preparando as crianças para os exigentes desafios colocados pela sociedade e cultura atuais (Lopes; Silva, 2009).

Somos, então, conduzidos a reconhecer as potencialidades educativas da aprendizagem cooperativa como alternativa à competição e individualismo já referidos. A abordagem cooperativa surge como fator de desenvolvimento de competências cívicas e sociais a par da realização das aprendizagens cognitivas. Trata-se, então, de um modelo de ensino no qual os alunos trabalham em pequenas equipes, grupos (três/quatro/cinco elementos), heterogêneos, ajudando-se mutuamente na aprendizagem e construção de conceitos, cujo objetivo primário é facilitar o desenvolver de uma sociedade efetivamente cooperativa e democrática.

Vários autores (Bessa; Fontaine, 2002; Johnson; Johnson, 1999; Freitas; Freitas, 2002) sustentam que a aprendizagem cooperativa é uma das técnicas mais eficientes para a promoção do desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para promover o desenvolvimento de competências de trabalho em equipe e de relacionamento interpessoal.

## Metodologia

O projeto de intervenção apresentado baseou-se numa abordagem metodológica com contornos de investigação-ação, integrado numa perspectiva interpretativa aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula e em conformidade com os intervenientes (Cohen; Manion; Morriison, 2001). Trata-se de um estudo de caso exploratório de natureza qualitativa (Yin, 2003), implementado numa turma do 3º ano (16 alunos) de uma escola da periferia de Braga (Portugal), no contexto de supervisão pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É um estudo qualitativo e interpretativo, que visa analisar o desenvolvimento da compreensão histórica e, posteriormente, a reflexão/avaliação das estratégias abordadas na prática de ensino. Essa abordagem de investigação-ação permitiu modelar continuamente todo o processo de ensino, tendo em conta os efeitos e resultados apresentados, na medida em que esse método visa “o estudo de uma situação social para melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1991 apud Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Neste sentido, a investigação-ação exige ao professor investigador inúmeras responsabilidades e uma série de procedimentos e tomadas de decisões constantes que poderão determinar não só a sua prática educativa, como o rumo da investigação, em que esta metodologia se assume como uma forma de investigar para a educação (Cohen; Manion; Morriison, 2001).

Procurou-se, ainda, compreender como se processava o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos, mediante uma abordagem cooperativa de ensino, refletindo e avaliando as estratégias implementadas e todos os procedimentos, para melhorar a qualidade do processo de aprendizagem desses alunos. Essa abordagem permitiu modelar continuamente o processo de ensino tendo em conta os efeitos e resultados apresentados, visando ao desenvolvimento da compreensão das diversas matérias por parte dos alunos. Através de estratégias reflexivas, foi possível uma análise interpretativa e crítica dos dados a fim de modelar e reformular o processo de ensino-aprendizagem.

Todo o processo educativo assentou, igualmente, numa perspectiva construtivista da aprendizagem, segundo a qual o aluno possui um papel ativo em todo o processo de construção do seu saber (Fosnot, 1999). Na perspectiva do socioconstrutivismo, no ensino da História surge o modelo da aula-oficina (Barca, 2004). As aulas iniciam-se por meio de questões-chave, a fim de detectar as concessões e ideias iniciais que os alunos possuem sobre determinado tema. Mediante a análise dessas respostas, foi possível selecionar quais os recursos e fontes documentais mais apropriadas e eficientes para o debate e construção de conceitos significativos. Desta forma, o professor molda a investigação, tendo em conta as discussões apresentadas pelos alunos, das ideias e conhecimentos evidenciados sobre a temática em estudo. Este modelo reserva o papel principal ao aluno na construção das suas aprendizagens, uma vez que vai desmistificando e reconstruindo conceitos mais completos e corretos, mas sempre tendo em conta as suas ideias iniciais. Por fim, recorreu-se a um momento de avaliação/sistematização das aprendizagens alcançadas. Esses momentos são muito importantes, uma vez que permitem, tanto ao professor como aos alunos, refletir sobre a estratégia adotada e sobre os processos cognitivos na construção do conhecimento e pensamento histórico dos alunos.

Tendo em conta a importância do socioconstrutivismo, a apropriação dessa metodologia tornou-se evidente no âmbito da implementação deste projeto. A possibilidade de serem os alunos a construir os seus próprios conhecimentos permite, ainda, que esses desenvolvam o seu espírito crítico e reflexivo e adotem uma postura mais ativa, tendo sempre em conta as suas experiências passadas, tornando todo o novo saber significativo.

### *Estratégias pedagógicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Durante todo este projeto foram utilizados diversos métodos e técnicas de recolha de dados: observação direta, sistemática e participante; notas de campo; diários de aula reflexivos; trabalhos efetuados

pelos alunos (fichas de trabalho e de regulação das aprendizagens) e entrevistas informais para melhor aferição das repostas dos alunos.

No trabalho com os alunos, foram utilizadas diferentes estratégias promovidas numa abordagem cooperativa, tais como: tarefas de papel e lápis previamente preparadas – fichas de trabalho orientadas para tarefas de pesquisa e recolha de informação sobre o tema e os subtemas que estavam a ser trabalhados da área de Estudo do Meio –; o comércio e sua evolução ao longo do tempo; interpretação de fontes diversas (icônicas e textuais); atividades que promoveram a produção de textos escritos (narrativas); desenhos (ilustrações e banda desenhada); construções de linhas de tempo; e todas as atividades que incluíram a participação da turma e da comunidade – construção da feira “A evolução dos mercados e feiras ao longo dos tempos”.

A análise deste projeto será, ainda assim, holística e não exaustiva.

### *Questões de investigação*

Quando do início do projeto, foi formulada a questão de investigação:

“Como constroem os alunos o conhecimento histórico e desenvolvem competências de aprendizagem, através de uma abordagem cooperativa de ensino centrada no modelo de aula oficina?”

Ao longo do mesmo, outras questões foram sendo descortinadas intrinsecamente ligadas à primeira:

“Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino?”;

“E os alunos?”;

“Como conseguir envolver a turma num ambiente de trabalho cooperativo?”;

“Como motivar os alunos para a aprendizagem do Estudo do Meio Social (centrado na História)?”.

## Objetivos

Tendo em conta as observações iniciais, a temática, as estratégias pedagógicas e as questões de base que o projeto pretendeu ver respondidas, o mesmo teve como principais objetivos:

- a) Implementar na sala de aula uma prática de ensino da História alicerçada numa abordagem de aprendizagem cooperativa;
- b) Compreender e descrever, no contexto dessa prática, alguns processos que estimulam e promovem a construção de conhecimento histórico e a compreensão histórica sob uma perspectiva socioconstrutivista;
- c) Proporcionar a pesquisa autônoma, a seleção e a exploração de fontes diversas através da abordagem de aprendizagem cooperativa;
- d) Desenvolver o trabalho cooperativo tendo em conta um objetivo final comum;
- e) Explorar o pensamento histórico dos alunos numa abordagem de aprendizagem cooperativa centrada nos conceitos de mudança e evidência histórica;
- f) Desenvolver o espírito crítico, de reflexão e de construção de conhecimento histórico.

## Implementação e descrição das atividades

Todo o projeto foi desenvolvido ao longo de seis fases principais. Estes momentos foram planejados de acordo com as avaliações que iam sendo realizadas para garantir a construção de conhecimentos críticos e significativos pelos alunos.

A reestruturação dos grupos de trabalho, seguindo critérios específicos e comuns, revistos na contextualização teórica, foi o primeiro e o passo fulcral para o desenvolvimento de um projeto de investigação acerca da abordagem de aprendizagem cooperativa (Freitas; Freitas, 2002). Houve essa necessidade de reestruturação, pois, apesar dos alunos já terem trabalhado em grupo, esses não funcionavam da melhor forma, não respondiam a todas as necessi-

dades dos alunos e em determinadas situações geravam-se conflitos. Pretendeu-se que os pequenos grupos agissem de modo diferente de qualquer um dos seus elementos considerados individualmente, criando uma consciência coletiva que fosse além da soma das consciências individuais. O fundamento para o grupo é a confiança interpessoal e a motivação para a realização de uma tarefa comum.

Numa segunda fase, houve a necessidade de compreender quais eram os conceitos prévios dos alunos relativamente ao tema e aos subtemas que viriam a ser estudados – o comércio e a sua evolução. Com a realização de um debate inicial e a resolução de uma ficha de trabalho em grupo (respeitando os grupos formados anteriormente e todas as indicações revistas tendo em conta a metodologia de abordagem cooperativa), foi possível concluir que os alunos da turma possuíam algumas ideias aproximadas relativas aos conceitos associados ao comércio, embora um pouco incipientes.

Essa atividade foi essencial para melhor preparar e construir os materiais que viriam a ser utilizados na exploração da temática em questão. Esses instrumentos pretendiam tirar um maior partido das ideias iniciais apresentadas pela turma, para que as futuras aprendizagens construídas se tornassem coerentes e significativas.

A terceira, quarta e quinta fases seguintes do projeto pretendiam explorar, avaliar e sistematizar os conceitos fulcrais para a compreensão da temática do projeto. Foram construídas atividades de grande grupo (como um *brainstorming* inicial; debates analíticos a partir da observação de fotografias; exploração de fontes diversas, como por exemplo, icônicas – pinturas e gravuras – e construções de linhas de tempo); de pequenos grupos de trabalho (execução de fichas de trabalho e tarefas diversas com apoios pedagógicos distintos – manual, dicionários, textos descritivos e empíricos; elaboração de linhas de tempo), criadas oportunidades de sistematização/avaliação dos conhecimentos construídos (jogo de tabuleiro; mímicas; dramatizações, questões orais; palavras mistério); e elaboradas tarefas individuais (criação de uma banda desenhada temática; idealizados e concretizados marcadores de livros).

Nessas fases, abordaram-se os conceitos essenciais à construção de conhecimentos significativos relativamente ao comércio e à sua evolução – a compreensão de todo o circuito comercial, desde a origem do produto até ao momento de venda ao consumidor; as diferenças entre o comércio tradicional e o grande comércio; e foi crucial despertar nos alunos as evidentes diferenças entre o comércio do passado e do presente. Do mesmo modo, foi essencial permitir que estas diferenças fossem constatadas através da observação e análise de fontes icônicas (conceito de evidência e mudança). Os alunos puderam comparar e, conseqüentemente, perceber as mudanças do comércio (evolução) ao longo dos tempos e as suas permanências. As pesquisas efetuadas pretendiam desenvolver competências de investigação, pesquisa e de consolidação de conhecimentos.

Foram desenvolvidas atividades que consistiram na análise crítica de algumas fontes icônicas: fotografias e pinturas de mercados e feiras de diversas épocas (Mercado Romano; Feira Medieval; Feira do Séc. XVII; Feira do Séc. XIX; Feira dos anos 1950 e Feira atual). Os alunos interpretaram essas fontes icônicas e, a partir delas, promoveram debates e realizaram atividades de sequencialização. As fontes foram colocadas por ordem, da mais antiga até a mais recente, e foi justificado o posicionamento das mesmas, explicando porque consideraram a mais afastada, a da esquerda, como a mais antiga e a da direita como a mais recente.



**Figura 1. Sequencialização de imagens de feiras e mercados**

Após o conjunto das diversas atividades, estratégias e motivações, a perspectiva temporal de evolução/progresso/permanência do comércio foi compreendida pela turma e pelos grupos de trabalho. Preferencialmente, a continuidade dessas estratégias levaria a um

maior entendimento da evolução temporal e da perspectiva histórica subjacente a qualquer conteúdo programático.

A fase final do projeto desenrolou-se durante algumas semanas e precisou do envolvimento de toda comunidade educativa. Foi preparada e realizada uma feira representativa da evolução dos mercados e feiras ao longo do tempo.

Durante várias semanas, os alunos envolveram-se na preparação e construção do conjunto dos mercados e feiras representativas da evolução do comércio, desde o passado até o presente. Nessa fase de preparação, selecionaram-se os períodos históricos sobre os quais a feira iria retratar; realizaram-se pesquisas sobre os produtos a ser representados, a moeda e as principais características temporais da altura; selecionou-se informação; construíram-se os materiais que se venderiam posteriormente; analisou-se o vestuário a usar; elaboraram-se panfletos informativos que estiveram expostos na feira; elaboraram-se os convites (e respectiva estrutura textual); os pedidos de autorização para a realização do evento, entre outros.

Durante toda essa atividade, os alunos encarnaram completamente o papel cooperativo. Todas as atividades foram desenvolvidas tendo em conta a estratégia cooperativa e organizadas em grupo. Durante a preparação da feira, toda a turma se manteve envolvida na construção, pesquisa e partilha de informação. Como cada grupo esteve principalmente envolvido na preparação de uma época histórica a representar, a comunicação entre a turma foi fundamental durante todo o processo. Essa preparação envolveu os grupos num trabalho cooperativo efetivo e o resultado final comprovou por si o trabalho de equipe que foi conseguido pela turma.



**Figura 2. Reconstituição de feiras e mercados de várias épocas (Romana, Medieval, Moderna, Contemporânea)**

## Discussão dos resultados

No final do projeto, foram analisadas as várias tarefas realizadas em grupo, com ênfase nas tarefas que consistiram na comparação do comércio no passado e no presente: a análise e discussão da imagem de uma feira antiga, realizada em grande grupo, geraram contributos interessantes, demonstrando que os alunos são capazes de inferir e proceder a deduções em ambientes que promovam a discussão e o diálogo, geradoras e potenciadoras de ideias e de pensamento histórico nos alunos; a tarefa de ordenação das imagens relacionadas com feiras e mercados de várias épocas, realizada em grupo, permitiu verificar que os alunos atenderam mais ao suporte material da fonte do que à análise do conteúdo – colocaram, majoritariamente, primeiro as fotografias a preto e branco como mais antigas e só posteriormente as pinturas e as fotografias a cores. Um dos grupos, apesar de focalizar aspectos técnicos da fonte (serem a cores ou a preto e branco), referiu outros indicadores, relacionados com a cultura material (vestuário das pessoas) e aspectos sociais (“parecem ser príncipes e princesas”, “camponeses”). Os resultados obtidos tenderam a alertar para cuidados que se deve ter na seleção das imagens, tal como é salientado por vários investigadores como Barton (2001; 2002), Hodkinson (2003) e Solé (2009). Deve-se evitar usar numa mesma tarefa imagens a cores e imagens a preto e branco, o que leva a um maior enfoque no suporte material da evidência, em vez da interpretação do conteúdo ao nível da cultura material (vestuário, habitação, transportes, etc.); numa outra tarefa, cada grupo comparou a mesma atividade comercial no passado e no presente (padaria, peixaria, talho, loja de roupa) com o objetivo de analisar que inferências e deduções produzem em contato com fontes icônicas de épocas diferentes (pintura e fotografia) relacionadas com a mesma atividade econômica, identificando mudanças (permanência/alterações). Verificou-se que a análise das fontes é predominantemente descritiva, sendo que os alunos enumeraram o que viram nas fontes, inferindo qual era a atividade comercial representada, e dois dos grupos introduziram nas suas respostas referenciais temporais (passado/presente, desse tempo/antigamente) quando as compararam.

O pensamento da criança evolui com as suas aprendizagens. O ser social, que existe em cada uma, evolui com as vivências do partilhar e do viver em comunidade. Ser grupo é ser capaz de ouvir e aprender com os outros, é ser capaz de dar aquilo que se tem para pôr ao serviço dos outros. Dessa experiência resultou a crença que as crianças aprendem partilhando e são seres mais cooperantes se forem levadas a agir como seres cooperantes. Valorizando-se o saber do qual o aluno é portador e sendo-lhe facultadas oportunidades para usufruir experiências educativas diversificadas, a criança evolui no ser e no saber em contextos facilitadores de interações sociais, quer com os seus pares, quer com os adultos, favorecedoras de uma intervenção ativa no seu próprio desenvolvimento/aprendizagem e no processo de desenvolvimento/aprendizagem dos outros.

Assim, cabe aqui refletir sobre as questões orientadoras a que este projeto pretendia responder e, respondendo à primeira questão colocada quando do início deste projeto, podemos concluir que a abordagem cooperativa favorece a construção do conhecimento histórico. Isto porque as estratégias cooperativas dão preferência aos debates e discussão de ideias e essas auxiliam o desenvolvimento de inferências na exploração de fontes, permitindo a construção do conhecimento e pensamento histórico. A interpretação de fontes icônicas tornou-se algo de suma importância para o desenvolver do sentido crítico e reflexivo. A atenção aos pormenores e as inferências essenciais sobre os mesmos tornaram-se o primeiro fator no desenvolver dessas competências.

A turma em questão, que inicialmente se caracterizava “com falta de sentido crítico e reflexivo, assim como, com falta de autonomia”, evoluiu. Foram observados diversos alunos a colocar questões pertinentes e significativas para a aprendizagem de todos. Os debates e discussões de ideias entre a turma, sobre os mais diversos assuntos, permitiram a exploração da partilha enquanto método de aprendizagem e motivação para a compreensão do outro.

Foi, no entanto, necessário que a professora-investigadora conhecesse a verdadeira essência da abordagem cooperativa e, complementarmente, compreendesse o modelo da aula oficina, enquanto metodologia englobada no socioconstrutivismo. O conhecimento



teórico funcionou como base de uma boa planificação e na construção de instrumentos adequados à promoção do desenvolvimento desse conhecimento: quer fossem realizados individualmente ou em grupo. Neste projeto, o foco da aprendizagem dava relevância à realização de tarefas em grupo, o que veio a favorecer uma interação entre os alunos no processo de aprendizagem. Por isso, é importante realçar o papel do professor nesse processo, pois cabe a ele não só construir instrumentos adequados, como também saber gerir as situações não previstas, para que os mesmos, constituam momentos de aprendizagens significativas.

Por sua vez, os alunos, uma vez envolvidos nestas práticas, devem criar estratégias entre si de forma a debater, compreender, explorar, partilhar e evoluir em conjunto, num crescimento global da turma, teórico e cívico. Sendo que, para isso, importa que, no contexto de sala de aula, exista um verdadeiro ambiente de trabalho cooperativo e, acima de tudo, a compreensão de que essa partilha comum permite um maior crescimento pessoal. A evolução do sentido crítico dos alunos e o seu envolvimento e partilha nos trabalhos de grupos sofreram uma evolução notória.

### Considerações finais

Este projeto veio concretizar que as crianças, através de uma abordagem cooperativa, crescem e aprendem enquanto seres humanos e enquanto alunos. Tal como os estudos já referidos demonstraram, também este projeto permitiu concluir que uma estratégia de abordagem cooperativa é uma mais-valia, embora, muitas vezes, seja subvalorizada quando comparada aos simples trabalhos de grupo. O papel reflexivo que essas abordagens metodológicas envolveram permitiu a construção de um conhecimento histórico completo e complexo, assim como o desenvolvimento de valores morais necessários à construção do ser humano cívico – objetivos que estavam inicialmente propostos.

A motivação para a aprendizagem do Estudo do Meio Social, centrado na História, deve partir da curiosidade natural que os alu-

nos mostram pelo conhecer as suas raízes; o seu passado, enquanto indivíduo e enquanto comunidade. Uma vez questionados pelo seu passado, e pelo passado em geral, os alunos tendem a procurar saber e compreender a *história* por trás do presente através da investigação, da exploração e interpretação das fontes e posterior partilha de ideias construídas sobre o passado. Dos procedimentos metodológicos históricos, os alunos valorizam o papel das fontes como essenciais para a construção do seu conhecimento e da compreensão histórica.

Embora não houvesse tempo para ajustar as práticas desenvolvidas e dar continuidade ao projeto, construiu-se uma sequência de aprendizagem baseada na observação, na planificação, na ação, e na avaliação e reflexão dessa ação. Foram reforçadas as ideias preconcebidas sobre a importância da reflexão e avaliação – essas etapas foram fundamentais para a ponderação dos erros cometidos e reformulação das interações.

Ajudar as crianças a desenvolver competências no saber ser, saber estar, saber aprender, era um objetivo. A turma tornou-se mais turma e o egocentrismo que muitas crianças manifestavam foi-se diluindo com o aprender a cooperar.

Podemos afirmar, partindo dos resultados obtidos com este projeto, que é importante criar atividades apelativas e envolventes, para que as crianças se sintam elementos ativos na sua aprendizagem. O ambiente na sala de aula torna-se mais dinâmico, e o trabalho muito mais consistente se a criança interagir com convicção e segundo os seus interesses. De uma forma genérica, pôde-se concluir que a abordagem cooperativa se mostrou como algo importante, uma vez que motiva a partilha, o debate de ideias, a discussão, promovendo aprendizagens significativas mais complexas e abrangentes. Permitiu, ainda, captar as ideias históricas dos alunos acerca da mudança em história e da evidência histórica. O trabalho cooperativo fomentou nos alunos o pensamento histórico e uma melhor compreensão histórica do passado, do presente e prospecção da construção do futuro.

## Referências

- ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (org.). **Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2003, p. 37-57.
- BARCA, I. Aula Oficina em História: do Projecto à Avaliação. In: BARCA, I. (org.). **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- \_\_\_\_\_. Educação Histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**, n. 42, p. 59-71, 2011.
- BARTON, K.; LEVSTIK, L. “Back when God was around and everything”: Elementary children’s understanding of historical time. **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 2, p. 419-454, 1996.
- BARTON, K. Ideias das Crianças acerca da Mudança através dos Tempos: Resultados de Investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (org.). **Perspectivas em Educação Histórica – Cognição Histórica, Património: O que Preservar – Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIED/IEP /Universidade do Minho, 2001, p. 55-62.
- \_\_\_\_\_. “Oh, that’s a Tricky Piece!”: Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. **The Elementary School Journal**, v. 7, n. 1, p. 89-106, 2002.
- BESSA, N.; FONTAINE, A.-M. **Cooperar para aprender. Uma Introdução à aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições ASA, 2002.
- COOPER, H. **History in the Early Years**. London: Routledge, 1995.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISSON, K. **Research Methods in Education** (5<sup>th</sup>. ed.). London and New York: Routledge/Falmer, 2001.
- BLOCH, M. **Introdução à História**. Coleção Saber: Publicações Europa-América, 1976.

\_\_\_\_\_. **The Teaching of History in Primary Schools – Implementation the Revised National Curriculum**. 3. ed. London: David Fulton, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Escuela y tolerancia**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1996.

FREITAS, M. L.; FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2002.

HARNETT, P. Identifying Progression in Children’s Understanding: The use of visual materials to assess primary school children’s learning in history. **Cambridge Journal of Education**, v. 23, n. 2, p. 137-154, 1993.

FOSNOT, C. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

HODKINSON, A. **Children’s developing conceptions of historical time: analyzing approaches to teaching, learning and research**. Unpublished PhD thesis, UK, Edge Hill: University of Lancaster, 2003.

HOGUE, J. D.; FOSTER, S. J. It’s about time: Students’ Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. **Annual Meeting of The American Education Research Association**. New Orleans: Louisiana, 2002.

HOODLESS, P. Children’s awareness of time in story and historical fiction. In: HOODLESS, P. (ed.). **History and English in the primary school: exploiting the links**. London: Routledge, 1998, p. 103-115.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. Making cooperative learning work. **Theory in to Practice**, v. 38, n. 2, p. 67-73, 1999.

LEVSTIK, L; BARTON, K. “They still use some of their past”: historical salience in elementary children’s chronological thinking. **Journal of Curriculum studies**, v. 28, n. 5, p. 531-576, 1996.

LOPES, J; SILVA, H. **O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos; na realização dos alunos; no sucesso dos alunos**. Lisboa: LIDEL, 2009.

MÁXIMO-ESTEVEES, L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. (Coleção Infância, nº 13). Porto: Porto Editora, 2008.

PIMENTEL, J. **O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa**: um projeto com alunos do 3º ano do Ensino Básico. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2013.

SOLÉ, G. **A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico**: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. 2009. Tese de Doutoramento – Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

YIN, R. **Case Study Research: Design an Methodology**. 2. ed. London: Sage Publications, 2003.

i

,

Caro leitor, antes de percorrer as páginas deste livro, propo realizar um breve exercício de rememoração focalizando as aulas de História na Educação Básica, os materiais didáticos que você utilizou, os conteúdos abordados, os distintos professores que acompanharam seus estudos. Ao rememorar nossas experiências escolares, muitas vezes ressignificamos as relações que construímos com os conhecimentos das disciplinas, avaliando genericamente a qualidade de professores e livros didáticos, a importância ou a irrelevância dos textos selecionados. A partir de tais perspectivas de rememoração é incomum pensarmos na historicidade das instituições das disciplinas escolares, nos modelos idealizados de atuação docente, nos embates relativos aos currículos e aos métodos de ensino.

Entre práticas de memória e esquecimento, voluntárias e involuntárias, a disciplina escolar História se consolidou na educação nacional como um espaço de disputas. Esta coleção de textos, organizada pelos professores Mairon Escorsi Valério e Halferd Carlos Ribeiro Júnior, apresenta contribuições relevantes em mais um período de intensas discussões no campo educacional. Na instável conjuntura política de nossos dias, composta dentre outros elementos pelo anacronismo dos projetos socioculturais e acirramento dos discursos, os debates concernentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressaltam o lugar estratégico do ensino de História nas pautas de inúmeros grupos. Que conhecimentos históricos devem ser ensinados? Como ensiná-los? Que perfil de professor é desejado para atuar no ensino da disciplina?

**Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior**

Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas

ISBN 978-85-462-0898-2



9 788546 208982



/PacoEditorial



@PacoEditorial



@Paco Editorial



ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

HALFERD CARLOS RIBEIRO JÚNIOR | MAIRON ESCORSI VALÉRIO

PACO EDITORIAL

HALFERD CARLOS RIBEIRO JÚNIOR  
MAIRON ESCORSI VALÉRIO

ORGANIZADORES

# ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

**REFLEXÕES SOBRE A  
BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR,  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E  
PRÁTICA DE ENSINO**

ANABELA COSTA

GLÓRIA SOLÉ

BRUNA BALDIN

MARCEANE CATIA SANTOLIN BISCARO

RENILSON ROSA RIBEIRO

OSVALDO RODRIGUES JUNIOR

CAROLINE RIPPE DE MELLO KLEIN

DAIANA PAULA VARETTO

HENRIQUE ANTÔNIO TRIZOTO

PAULO J. S. BITTENCOURT

ELIANA ELOISA CAIMI

SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA

JOANA PIMENTEL

KATIA MARIA ABUD

NILTON MULLER PEREIRA

MARA CRISTINA DE MATOS RODRIGUES

MÁRIA DO CARMO MARTINS

GERSON LUIS SEVERO

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Ms. Gustavo H. C. Ferreira	Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

©2017 Halferd Carlos Ribeiro Júnior; Mairon Escorsi Valério  
Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra  
pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar,  
em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a  
permissão da editora e/ou autor.

---

E598

Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino / organização Halferd Carlos Ribeiro Júnior e Mairon Escorsi Valério – Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

264 p.

Inclui bibliografia  
ISBN: 978-85-462-0951-4

Ensino de História 2. Prática de Ensino. 3. Formação de Professores.  
I. RIBEIRO JUNIOR, H. C. II. VALÉRIO, M. E. III. Título.

---

CDD 372.89

 PACO EDITORIAL  
Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi Feito Depósito Legal

Para Pedro, Gael e Marina, Samuel e Benjamin, Théo, Santiago, Lucas.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
1. ENSINO DE HISTÓRIA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS, INCERTEZAS E POSSIBILIDADES <i>Katia Maria Abud</i>	13
2. ENSINO DE HISTÓRIA E PASSADO PRÁTICO: NOTAS SOBRE A BNCC <i>Nilton Mullet Pereira; Mara Cristina de Matos Rodrigues</i>	27
3. PARADOXOS ENTRE POLÍTICAS E A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO: CURRÍCULO E A HISTÓRIA ENSINADA <i>Maria do Carmo Martins</i>	47
4. O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: PLURALISMO DE IDEIAS OU GUERRA DE NARRATIVAS? <i>Flávia Eloisa Caimi; Sandra Regina Ferreira de Oliveira</i>	67
5. O LABIRINTO DAS IDENTIDADES NO BRASIL: CURRÍCULO(S) DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Renilson Rosa Ribeiro; Osvaldo Rodrigues Junior</i>	83
6. “EU ACUSO”, “EU COMPREENDO” – UMA NOTA DE CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE SOBRE LIBERDADE, IMPARCIALIDADE E “NEUTRALIDADE” EM SALA DE AULA <i>Gerson Egas Severo</i>	113
7. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL E A UNIVERSIDADE DO MINHO <i>Halferd Carlos Ribeiro Júnior</i>	125
8. A COMPREENSÃO DO TEMPO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO <i>Anabela Costa; Glória Solé</i>	141

9. O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO HISTÓRICA ATRAVÉS DE  
UMA ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UM PROJETO  
COM ALUNOS PORTUGUESES DO 3º ANO DO ENSINO BÁSICO 163

*Joana Pimentel; Glória Solé*

10. PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO ENSINO  
MULTISSERIADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DO  
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA DA UFFS/ERECHIM 183

*Bruna Baldin; Marceane Catia Santolin Biscaro; Halferd Carlos Ribeiro Júnior*

11. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O FINAL DE UMA TRÍADE... 203

*Daiana Paula Varotto; Henrique Antônio Trizoto*

12. O ENSINO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DE OBJETOS COTIDIANOS 221

*Caroline Rippe de Mello Klein*

13. DESMISTIFICANDO O TABU DO TOTEM: REFLEXÕES  
TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO A  
PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICA 235

*Paulo J. S. Bittencourt*

14. NA OFICINA DO LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS PARA A DISCUSSÃO DE  
UM DOCUMENTO RELEVANTE PARA AS ANÁLISES DE ENSINO  
DE HISTÓRIA 247

*Mairon Escorsi Valério*