



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos.

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

WEBQUALIS - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil): - WebQualis/áreas de conhecimento (triênio 2010-2012) - **Educação: B4, Psicologia: B3, História: C e Artes – Música: C**
GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>
GOOGLE SCHOLAR – <http://scholar.google.com.br>
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

n. 14 (jan. – jun. 2013), jun./2013

PLANEJAMENTO DOCENTE NA AULA DE HISTÓRIA: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

PLANNING IN THE CLASSROOM TEACHER OF HISTORY: PRINCIPLES AND PROCEDURES THEORETICAL-METHODOLOGICAL

Crislane Barbosa Azevedo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

Artigo recebido em 28/fev./2013. Aceito para publicação em 31/maio/2013. Publicado em 15/jun./2013.

Como citar o artigo:

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.

RESUMO

Refletir sobre planejamento de ensino é pensar na dimensão pedagógica da prática docente. O ponto de partida deste trabalho deveu-se à identificação de dificuldades de graduandos em História quanto ao exercício de planejamento de aulas ou de unidades de ensino ao chegar aos estágios supervisionados. Assim, neste estudo explicitamos o significado e as finalidades do planejamento na aula de História, apresentamos diferentes formatos de planejamento e, de forma específica, explicamos os requisitos necessários para a elaboração de um planejamento de aula. Não existe um modelo único ou inflexível de planejamento a ser seguido e existem diferentes abordagens para o assunto. Apesar da diversidade de tipos de planejamentos é necessário que se considere as especificidades da História. As ações ocorridas no meio escolar sofrem efeitos de influências econômicas, políticas e culturais. Dessa forma, o planejamento em História é recheado de implicações sociais e possui um significado político, refletindo igualmente as opções pedagógicas e historiográficas do docente. Palavras-chave: Ensino de História; Planejamento; Processo ensino-aprendizagem; Métodos e técnicas de ensino.

ABSTRACT

Reflecting on teaching planning is thinking about the pedagogical dimension of teaching practice. The starting point of this work was due to difficulties in identifying students in history as the year of lesson planning or teaching units to reach supervised. In this study, we make explicit the meaning and purpose of planning in history class, we present different forms of planning and, specifically, explained the requirements necessary to prepare a lesson plan. There is no single model or inflexible planning to be followed and there are different approaches to the subject. Despite the diversity of types of planning is necessary to consider the specifics of history. The actions occurred at school suffer effects of economic influences, political and cultural. Thus, the planning history is filled with social implications and has a political significance, reflecting also the options of historiographical and pedagogical teaching. Keywords: Teaching of History, Planning, Teaching-learning process, methods and techniques of teaching.

REFLEXÕES INICIAIS

Em toda e qualquer ação humana, quando pensamos de forma a atender nossas metas, estamos planejando. Ao definirmos o que queremos fazer, para que e como fazer adequando

nossas atividades no tempo estamos planejando, ainda que não necessariamente criando um instrumental técnico ou teórico que norteie nossas ações. Em outras palavras, planejar é pensar. Em aulas de História, uma diferença faz-se presente. O objetivo de formar um cidadão social capaz de refletir sobre diferentes experiências humanas em diferentes tempos e espaços imputa ao profissional da docência, a necessidade de definição de princípios teórico-metodológicos. Estes farão parte da organização da aula de todo docente.

O planejamento é um processo que exige organização e sistematização de ideias tendo em vista a tomada de decisões em prol da garantia da eficiência e da eficácia de uma ação, seja qual for a esfera de tal ação. O ato de planejar está presente em vários setores da vida social. Do ponto de vista educacional, podemos afirmar que o planejamento é um ato político-pedagógico posto que é detentor de intenções. Tal intencionalidade expõe o que desejamos realizar e o que pretendemos atingir. Ao pensarmos no trabalho escolar executado a partir da disciplina História, essa intenção torna-se mais específica e explícita no que se refere à formação de um tipo de homem e de sociedade.

Com base em pesquisa bibliográfica, este estudo de caráter propositivo toma como ponto de partida questionamentos surgidos em meio às experiências de prática de ensino com licenciandos em História integrantes de atividades de estágio supervisionado de formação de professores. Questionamentos como: o que significa planejamento no ensino? Quais as suas finalidades pedagógicas? O que é o planejamento docente? Em que consiste um plano de aula? E um plano semestral? Qual influência de aspectos teóricos em um plano? Por que o professor deve planejar? Quais os procedimentos, os instrumentos, as técnicas, os métodos, os recursos e as finalidades pedagógicas do planejamento de ensino? Fizeram-nos refletir sobre a importância e as implicações do ato de planejar no processo ensino-aprendizagem em História.

Diante do exposto, pretendemos explicitar o significado e as finalidades do planejamento no ensino escolar; apresentar diferentes tipos de planejamento de aula com base em propostas de estudiosos do assunto; e, de forma específica, explicar os requisitos necessários para a elaboração de um planejamento de aula, especialmente, de História. Assim, buscamos contribuir para um melhor delineamento de situações de ensino-aprendizagem de professores de História, especialmente, daqueles ainda em processo de formação inicial. Não é raro licenciandos em História apresentarem dificuldades de pensar a organização de uma aula. Esse aspecto acrescido da ausência de estudos com foco específico sobre o ato de planejar aulas de História motivou este trabalho.

Antes de desenvolver algumas das questões anteriormente citadas é imprescindível afirmar que é importante, do ponto de vista do ensino, que o professor planeje, reflita sobre sua ação, pense sobre o que faz, antes, durante e depois. Planejar no ensino significa, portanto, pensar sobre a própria ação, pensar refletidamente. Da mesma forma é preciso deixar claro que existem diferentes perspectivas teóricas para o assunto. As abordagens diferenciam-se pela forma como tratam a temática, todavia se afinam quanto aos seus elementos constitutivos. A partir disso, afirmamos que o planejamento no processo de ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, a contextualização da matéria, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do próprio professor. As diferenças nos planejamentos de aula decorrem do tratamento que cada abordagem dispensa para o processo a partir de aspectos políticos, técnicos, sociais, culturais e educacionais.

Diferente de planejamentos desenvolvidos em outras áreas de conhecimento, o planejamento no ensino possui aspectos que lhes são específicos visto que lida com os sujeitos em processo de formação intelectual e humana. No que se refere à História, especificamente, significa ainda considerar essa formação em perspectiva, estabelecendo, junto aos alunos, laços culturais localizados em diferentes tempos e, mesmo, espaços. Fica, assim, evidente que o ato de planejar consiste em um ato intencional e no exercício docente em sala de aula o professor

precisa estar atento à concretização da sua intencionalidade para redimensionar ações que se fizerem necessárias para a efetivação dos objetivos da aula. Do contrário,

[...] tantas vezes, supondo ter ensinado, verifica-se que os alunos pouco ou nada aprenderam. O fato reforça a ideia de que a ação de ensinar é sobretudo uma intenção e indica que na maior parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e sua realização. Para tanto, entram em cena procedimentos ditos *didáticos*, visando um encontro entre o ensinar e o aprender. (CASTRO, 2012, p. 15).

Os procedimentos didáticos remontam ao contexto da sala de aula e tomam como base a necessidade de levar o aluno a um processo de transformações tendo em vista o seu aperfeiçoamento seja em termos morais, intelectuais ou físicos. O professor é detentor de mensagens que serão trabalhadas em sala de aula mediante a materialização dos seus princípios e execução de procedimentos teóricos e metodológicos. A mensagem do professor “[...] Será recebida se tiver significação para o aprendiz e tanto mais construtiva para sua personalidade, quanto mais puder ampliar a sua autonomia” (CASTRO, 2012, p. 17). Dessa forma é que, no exercício do planejamento, o professor necessita lançar mão de ações que se interligam na prática docente: decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, avaliar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O constante pensar sobre a prática docente está presente na ação do professor reflexivo como bem lembra Donald Schon (1992). Planejar requer, por isso, que o professor pense o fazer didático-pedagógico como uma atitude científica.

Pensar a aula cientificamente, tendo em vista o significado e os fins a que devem atender um planejamento, requer a consciência de que as fases, as opções e as escolhas, implicam em situações diversificadas de ensino-aprendizagem, que estão presentes durante as vivências em sala de aula, em um processo de avanços e recuos. Contribui para o bom funcionamento das atividades previstas no planejamento e o conseqüente êxito deste, a realização de um diagnóstico (com descrição e interpretação) sobre o público escolar para o qual o plano foi elaborado. Aspectos como: a quantidade de alunos em sala, as condições físicas da instituição, os recursos materiais e humanos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas dos alunos e o nível intelectual destes, as condições socioeconômicas dos discentes, entre outros, são denunciadores das condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino se desenvolverá e por isso são ingredientes basilares para a construção do planejamento.

De acordo com Padilha (2001, p. 30), o ato de planejar consiste, pontualmente, sempre em processo de reflexão, de tomada de decisões sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. Planejamento, em sentido amplo, significa por sua vez um processo que “visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro” (2001, p. 63). Com atenção ao planejamento na aula de História significa ainda considerar como imprescindíveis as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem planeja e para quem se planeja.

Planejar é uma atividade inerente à educação escolar, visto que esta tem como características básicas: estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação e, obviamente, evitar a improvisação. Esta que no caso da disciplina História, pode levar à

ocorrência de “delitos” para com a formação do conhecimento histórico dos alunos, tais como nominalismos, voluntarismos e anacronismos e, finalmente, a um esvaziamento do conteúdo histórico substituído por interpretações superficiais à semelhança de recortes jornalísticos. Ações arranjadas de forma frágil pelo professor poderão influenciar na realização de práticas igualmente falseadas pelos alunos na demonstração das suas aprendizagens. A aula, assim, estará comprometida.

É impossível improvisar uma boa aula e, ao entrar em sala, todo professor precisa estar ciente **do tema que vai apresentar e por que vai apresentá-lo.** Qualquer tema de qualquer disciplina é sempre **parte de um todo que necessita sempre se ligar ao que foi mostrado antes e aos assuntos que virão depois.** Um equívoco que alguns professores cometem é justamente não possuir essa visão abrangente e não mostrá-la com extrema clareza a seus alunos. (SELBACH, 2010, p. 127).

7

Afastado de práticas improvisadas, o planejamento pode ser também considerado um processo de pesquisa-ação, posto que parte de uma organização e da coordenação da atividade docente, articuladas à atividade escolar e a uma problemática do contexto social tendo como fim último, a ocorrência de mudanças nos alunos, ainda que de pensamentos, ocorridas através da aprendizagem de conteúdos, conceitos e práticas. Assim é que tendo em vista os objetivos deste artigo, questionamos: o que, para quem e como planejar na aula de História?

No primeiro momento do planejamento na aula de História é necessário definição das convicções historiográficas e pedagógicas sobre a direção que queremos dar ao processo educativo na nossa sociedade e o papel direto a ser exercido na colaboração da formação dos nossos alunos.

Para alcançarmos os objetivos planejados são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça a uma sequência lógica progressiva. Não queremos dizer que na prática, os passos não possam ser invertidos. O plano é um orientador e não uma disposição inflexível. O que não devemos aceitar é a falta de conexão entre o plano e a realidade na qual se vai aplicar. O planejamento não assegura por si só o bom andamento do processo de ensino, mas sem ele o processo adquire um grande risco de dar errado, da mesma forma que um plano desconexo com as especificidades escolares dos alunos com as quais trabalhamos.

Ao considerar que o planejamento é um guia orientador das situações de aprendizagem e que ajuda os estudantes a alcançar os resultados desejados, a ação de construí-lo é predominantemente importante para incrementar a eficiência da ação a ser desencadeada no âmbito escolar. Assim é que podemos afirmar que a sala de aula pode ainda ser considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos.

A sala de aula pode ser esse espaço formador para o aluno. Espaço que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade. (GARRIDO, 2012, p. 125).

Para uma compreensão mais abrangente do significado do planejamento, segue uma sequência de definição sugerida por Gandin (1994), que afirma que planejar é: organizar a própria ação de grupo; organizar um processo de intervenção na sociedade; agir racionalmente;

dar clareza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo); realizar um conjunto de ações para aproximar uma realidade de um ideal; realizar o que é importante e, além disso, sobreviver.

Além desses aspectos gerais, para planejar na aula de História o professor se serve de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas da História e de outro, da sua própria experiência prática. Em outras palavras, além dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, o professor se vale de saberes experienciais para dar concretude a sua prática (TARDIF, 2002). A cada etapa do processo de ensino, convém que o professor vá registrando no plano de ensino e plano de aulas novos conhecimentos e novas experiências. Com isso desenvolve condições para criar e recriar sua própria didática, enriquecer sua prática profissional e conseqüentemente ganhar mais segurança. Ao agir assim o professor usa o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática, além de tornar menos pesado o seu trabalho. Dessa forma, o professor se auto-qualifica constantemente ao (re)alimentar o seu processo de formação docente inicial.

Pelo significativo apoio que o planejamento possibilita à atividade do professor e dos alunos, deve ser considerado etapa obrigatória de todo o trabalho docente. O planejamento tende a prevenir ou minimizar as vacilações do professor ao proporcionar-lhe maior segurança na execução de sua proposta de trabalho e no alcance dos objetivos previstos, bem como na verificação da qualidade do ensino que oferece. O exercício de planejar as suas aulas, assim como o seu próprio fazer docente em sala de aula, pode ser considerado um momento de auto-qualificação do docente.

A sala de aula pode ser também um espaço formador para o professor. A formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca. A sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem. (GARRIDO, 2012, p. 125-126).

Ainda no âmbito do significado mais amplo e mais precisamente das finalidades do planejamento em sala de aula, vale destacarmos, com base em Sacristán (1998, p. 278-280), as seguintes utilidades do plano:

- Facilita o enriquecimento profissional, por ser uma atividade que é motivo de reflexão sobre a prática e um esquema-guia flexível para uma ação consciente do professor.
- O plano torna-se um momento privilegiado de potencial comunicação entre o pensamento e a teoria com a ação.
- Os planos, assumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática, proporcionam segurança ao professor, assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do docente. O plano delimita a prática mas oferece um marco de possibilidades abertas (SALINAS, 1987 In: SACRISTÁN e GOMEZ, 1998).
- Os planos do professor, discutidos e conhecidos pelos alunos, são uma forma de comprometê-los na atividade, comunicar-lhes seu sentido, proporcionando-lhes uma lógica que não se legitima pela simples autoridade do docente, mas por seu sentido.

O professor de História, ao elaborar seu planejamento deixará impressa sua concepção de educação e sobre a disciplina com a qual trabalha. É importante conhecer consistentemente seus pressupostos teórico-metodológicos para não simplificar a sua prática gerando resultados negativos para o processo ensino-aprendizagem. Isso ainda é importante para que o docente tenha claros os fins que atingirá com a sua prática teórico-metodológica. Conforme Azevedo e Stamatto (2010a, p.77):

Em decorrência da grande variedade de correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil, [...], muda-se não apenas o lugar do aluno no processo didático modifica-se, igualmente, o lugar ocupado pelo professor. Este pode variar desde aquele caracterizado pela transferência de informações: sendo um reprodutor de conteúdos elaborados por outrem; passando pelo lugar daquele que ao problematizar os conteúdos históricos a partir da realidade de seu público escolar provoca reflexão em seus alunos: sendo um orientador crítico e reflexivo; até aquele lugar definido pela orientação de ações didáticas que incorporam o instrumental básico da produção do conhecimento histórico (fontes e métodos): sendo, o professor, um orientador da aprendizagem e produtor de conhecimentos contextualizados, por exemplo. Esse fato aponta para a importância do conhecimento também de diferentes teorias da história e suas relações com o ensino escolar.

Em outros termos, as concepções pedagógicas e historiográficas do professor interferem diretamente nas suas ações em sala de aula e têm implicações na aprendizagem dos alunos. “Objetivos de aprendizagem, metodologia, lugar do aluno e do professor no processo escolar e mesmo os conteúdos históricos selecionados podem ser diferentes se trabalhados a partir de diferentes abordagens teóricas” (AZEVEDO e STAMATTO, 2010a, p. 87).

Um professor em seu planejamento de aula pode utilizar-se de mais de uma teoria pedagógica desde que seus princípios orientadores não sejam excludentes. Ele não pode, por exemplo, basear-se fundamentalmente em aulas expositivas não dialogadas, nas quais somente ele fala, descreve, discorre, e, ao final do período didático, solicitar do aluno em avaliações escritas que eles expliquem, problematizem, relacionem eventos, analisem contextos etc. isso seria trabalhar de forma incoerente do ponto de vista teórico-metodológico. No entanto, pode o docente basear sua aula na transmissão de informações e exigir do aluno a memorização destas como sinônimo de aprendizagem, utilizando-se para tanto de diferentes linguagens e recursos materiais, ou seja, o professor pode enfatizar no processo didático o uso de técnicas e recursos tendo como fim a fixação dos conteúdos escolares, caracterizando-se como um professor de metodologia com enfoque tradicional. Nesse caso, não haveria incoerência teórica.

As opções metodológicas concretas, as atividades, as técnicas e os recursos a serem utilizados com alunos em um determinado momento e para uma unidade concreta de conteúdos, devem ser decididos por cada professor de acordo com suas possibilidades, segundo exigências do conteúdo e das necessidades dos alunos. A liberdade metodológica dentro dos limites da ética profissional é um direito do professor. Mas, como lembra Sacristán e Gómez (1998) o direito dos alunos a uma melhor educação, as exigências de um trabalho razoável, a necessidade de atender a objetivos comuns e atividades culturais gerais exigem o trabalho coordenado dentro de uma linha metodológica coerente que leve em conta, no mínimo:

os objetivos gerais não atribuídos a disciplinas ou áreas em particular, o fomento de um clima favorável à aquisição de cultura, a capacitação do

interesse do aluno por aprender, o fomento de habilidades e capacidades básicas, uma visão histórica da construção do conhecimento, a tolerância frente às discrepâncias, sensibilidade frente às diversidades culturais, sociabilidade entre os alunos, utilidade do aprendido para atender melhor o meio circundante, aproveitamento de recursos diversos, entre outras variáveis possíveis. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 257).

Assim, em que pese o respeito à autonomia teórico-metodológica do professor é importante considerarmos como ingredientes de uma prática docente compatível com o público escolar atual, o planejamento de objetivos de aprendizagem com princípios interdisciplinares; o estabelecimento de estímulos para o aprender; a adoção de ações, recursos e linguagens plurais; a busca pelo desenvolvimento de competências e diferentes capacidades; o respeito à diversidade étnico-cultural; uma atenção ao processo de historicização da produção do conhecimento alvo da aula e, obviamente, a proposição e execução de uma aula contextualizada em termos de conteúdos e práticas.

Nesse sentido, apesar das diferentes possibilidades de condução de uma aula de História, é que há pesquisadores que acreditam na existência de uma determinada concordância entre os profissionais da docência em História quanto à forma de se ensinar e aprender a disciplina. Afirmam que,

Hoje em dia, os professores de História assumiram plena consciência de que exercem papel ativo e dinâmico na construção do conhecimento de seus alunos e de que são plurais as maneiras de se estudar o passado. Reconhecem que o produto essencial de seu trabalho é levar os estudantes a estabelecer relações entre problemáticas de sua época e problemáticas históricas de muitas outras épocas. (SELBACH, 2010, p. 107).

Em que pesem nossas dúvidas quanto a esse consenso geral entre os docentes de História, acreditamos que o viés formativo que ele apresenta, mostra-se condizente com a realidade atual dos alunos e das escolas de Educação Básica e assim salientamos a sua relevância como base de um planejamento de aula.

O docente, durante o período letivo (ano ou semestre), pode organizar pelo menos três tipos de planos para suas aulas. De acordo com a sua abrangência podem ser classificados em três ordens de finalidades: a) delinear, globalmente, toda a ação a ser empreendida no semestre ou em um ano letivo (Plano de Curso); b) disciplinar partes da ação pretendida no plano global (Plano de Unidade); e, c) especificar as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores (Plano de Aula). É sobre as possibilidades de construção de planos de aula que nos deteremos a partir de agora.

DIFERENTES FORMATOS DE PLANOS, DIFERENTES POSSIBILIDADES DE AULAS?

É importante explicitarmos os requisitos necessários para a elaboração de um planejamento de aula. O plano de aula é o detalhamento do plano de ensino. As unidades didáticas que foram previstas em linhas gerais são, a partir de então, especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação da aula é uma tarefa indispensável

e, assim como o plano de ensino, deve resultar em um documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências, a construção contínua e avaliada contribui para isso. Sem um planejamento sistemático e documentado pode-se criar limites para a avaliação cuidadosa do processo.

Na elaboração do plano de aula devemos levar em consideração, de imediato, que a aula é um período de tempo variável. As ações que interferem em uma aula nem sempre são coordenadas pelo docente. A depender da organização maior da escola, os imprevistos podem ser muitos. Assim, poderá ser difícil completamos em uma só aula o desenvolvimento de um capítulo do livro didático, por exemplo. Também é necessário lembrarmos que o processo ensino-aprendizagem é formado por uma sequência articulada de fases, ou seja, precisa obedecer a uma lógica. Essa lógica pode ser descrita da seguinte maneira: a) definição e apresentação dos objetivos e conteúdos; b) desenvolvimento da matéria com base em métodos, técnicas e recursos; e, c) verificação da consolidação da aprendizagem dos alunos por meio de atividades (exercícios, sistematização, leituras interpretativas etc.). Há diferentes modelos de planejamento de aula. No entanto, todos eles obedecem a esta estrutura lógica. A seguir, apresentamos alguns modelos de planejamento que podem ser úteis aos professores de História em suas aulas:

Modelo de Pilletti

Tema central: Objetivos: Conteúdo:		
Procedimentos de ensino	Recursos	Procedimentos de avaliação

PILETTI (2003, p. 60-85).

Tal modelo pode servir para a organização de aulas tanto fundamentadas em propostas didáticas centradas na ênfase da transmissão de conteúdos (preleção, memorização) quanto em propostas calcadas em uma perspectiva de reflexão crítica e mesmo voltadas para uma construção ativa do conhecimento por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Esse modelo de plano de aula permite tal flexibilidade teórica por não exigir um detalhamento mais complexo das ações de aula, podendo assim ser considerado um modelo genérico de plano. Para o docente iniciante pode não exigir reflexão mais aprofundada acerca da aula, inclusive, pode permitir que o professor não relacione os vários aspectos do planejamento. O risco da utilização desse modelo de plano para o professor novato é o de incidir em incoerências ou até mesmo em uma simplificação da aula, o que já em um curto prazo pode levar o docente iniciante a um descrédito quanto aos efeitos do ato de planejar.

Modelo de José Carlos Libâneo
(Pedagogia crítico-social dos conteúdos)

Escola:	Disciplina:	Data:
Série:	Professor:	
Unidade didática:		

AZEVEDO (2013). **Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos.**

Objetivos específicos	Conteúdos	Nº. de aulas	Desenvolvimento metodológico
			- Preparação: - Introdução do assunto: - Desenvolvimento e estudo ativo do assunto: - Sistematização e aplicação - Tarefas para casa:
Avaliação: Referencial teórico:			

LIBÂNEO (1991, p. 221-247).

12

Baseado na proposta de um ensino reflexivo, mas com destaque para o trabalho com os conteúdos sistematizados, há no modelo de Libâneo (1991), uma ênfase no detalhamento dos assuntos a serem estudados, compreendido pelo autor como chave do desenvolvimento da metodologia. Ou seja, seria preciso dar ênfase na aprendizagem dos conteúdos. A garantia dessa aprendizagem seria considerada a base para a reflexão acerca da realidade na qual o aluno estaria inserido. Essa perspectiva (crítico-social dos conteúdos) foi

Sistematizada no Brasil a partir dos anos de 1970, tem como pressuposto principal a escola como a instituição responsável pela socialização da cultura, visando à democratização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade em seu processo histórico. Em tal perspectiva o professor é considerado um mediador entre o aluno e o meio a partir dos conteúdos. Não basta que estes sejam ensinados, é preciso que se relacionem e sejam trabalhados a partir de uma metodologia que favoreça a correspondência entre eles e os interesses do aluno. Considera-se que o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais ensinados pelo professor, à medida que os assimila ativamente, apoiando-os em uma estrutura cognitiva já existente. Em outras palavras, busca-se promover a interação entre conteúdos e realidades sociais. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010a, p.74).

Modelo de Celso Vasconcelos

Assunto:
Necessidade:
Objetivo:
Conteúdo:
Metodologia:
Tempo:
Recursos:
Avaliação:
Tarefa:
Observações:

VASCONCELOS (1999, p. 148-151)

Do modelo de planejamento de Vasconcelos (1999) é importante destacarmos os itens: “Necessidade”, “Tarefa” e “Observações”, por serem eles considerados o diferencial em relação

Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013.

aos demais modelos aqui expostos. O autor aponta como teor correspondente ao item “Necessidade” a explicitação das necessidades percebidas pelo grupo e que justificam a proposta de ensino. O item “Tarefa”, por sua vez, tem por finalidade principal o aprofundamento e a produção de uma síntese do que seria trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, viria a contribuir para que o discente desenvolvesse o raciocínio e a sua capacidade de abstração podendo, dessa maneira, inclusive, estabelecer relações entre os conteúdos estudados. Ao final, o item “Observações” corresponderia às anotações, descrições, reflexões e avaliação do professor sobre o trabalho desenvolvido com a turma. Poderia ser considerado assim, um breve relato da aula, que seria tomada como ponto de partida para novas experiências. A aula, dessa forma, não seria considerada finalizada, ela seria tratada como um meio de investigação sobre a própria prática docente.

A ação de escrever sobre a própria prática qualifica o profissional da docência, leva-o a ter condições de sistematizar melhor suas ideias e a alimentar melhor suas futuras decisões. O modelo de plano de Vasconcelos (1999) como o modelo de Pilletti (2003), pode ser utilizado por professores de História seguidores de diferentes fundamentos teórico-metodológicos.

Outro modelo de plano de aula que podemos citar é o de Bordenave e Pereira (1989). Ao observarmos cada um dos itens previstos, podemos dizer que na “preparação da classe”, o professor inicia o relacionamento com seus alunos, faz-se conhecer se é novo, conhece os alunos e, em geral, define seu papel de orientador democrático. Na “apresentação da situação problema”, o professor coloca um desafio para os alunos, o objetivo é que a curiosidade dos discentes seja aguçada e que eles sejam levados a pensar, a procurar a solução para o problema. Este pode ser apresentado como uma pergunta, como uma afirmação a ser constatada ou com outro formato que melhor convier ao docente, desde que apresente um questionamento, cuja resolução necessite de estudos e pesquisas dos alunos sob a orientação do professor.

Além da “pesquisa conjunta da solução”, prevê-se exercício de “teorização”. As descobertas dos alunos necessitam ser organizadas, explicadas, relacionadas. Dessa maneira, seria possível haver teorização e um exercício de generalização acerca do que foi aprendido. Assim, aprender fatos históricos não se limitaria à memorização destes. As observações feitas ao longo do processo precisariam ser problematizadas em nível teórico. A responsabilidade do professor neste processo é grande. Ele precisa ajudar os alunos na elaboração de variáveis do problema bem como em suas muitas e diferentes relações. Ao final, os alunos precisam ser orientados na “aplicação” do resultado da aprendizagem. Assim, precisariam testar a validade do que foi aprendido fazendo relações com a realidade sócio-histórica. O resultado de cada aprendizagem seria incorporado às novas e futuras experiências didáticas em um ciclo constante de ensino-aprendizagem.

Modelo de Juan Díaz Bordenave e Adair Martins Pereira

Preparação da classe:
Apresentação da situação-problema:
Pesquisa conjunta da solução:
Teorização:
Aplicação:

BORDENAVE e PEREIRA (1989, p.117-118)

O modelo de Bordanave e Pereira (1989) apresenta estrutura completamente diferente dos demais até então aqui expostos. Suas características denunciam a organização da aula a partir de uma perspectiva prática. Ao considerar a importância da problematização dos conteúdos, da participação dos alunos e das atividades investigativas, tal modelo de planejamento de aula pode

orientar o professor de História adepto tanto da perspectiva de um ensino voltado para a reflexão crítica quanto para a construção ativa do conhecimento.

A partir de estudos bibliográficos e da prática efetiva de sala de aula tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, verificamos a adoção de um outro modelo de planejamento de aula. Este é o modelo que orienta a prática de ensino dos licenciandos em História nas experiências de Estágio Supervisionado de Formação de Professores de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte:

Modelo adotado nos Estágios – História – UFRN

Tema:
Objetivos específicos:
Questões norteadoras:
Conteúdos (conceitos, procedimentos, atitudes):
Contextualização:
Procedimentos metodológicos:
Recursos didáticos:
Avaliação:
 Atividade de aula:
 Atividade de casa:
Sugestões de leituras para aprofundamento do tema:

AZEVEDO (2010b)

Este último modelo de planejamento, utilizado pelos alunos de estágio nas escolas durante o exercício docente, tende a desenvolver mais o professor iniciante e aproximá-lo mais dos alunos, pois o leva a pensar uma aula planejada na qual objetivos sejam melhor alcançados por meio da relação entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos e o conhecimento histórico seja estudado em sala de aula de modo que proporcione ao aluno um melhor conhecimento de si mesmo. Verificamos a partir da leitura deste modelo de plano, a necessidade de planejar cuidadosamente cada momento da aula, interligando-os, refletindo sobre as ações a serem desenvolvidas pelos alunos em sala de aula e fora dela, ou seja, com atenção à aprendizagem destes. Partindo desse último modelo, explicaremos os requisitos necessários para a elaboração de um planejamento de aula em História.

PLANEJAMENTO DE AULA: REQUISITOS BÁSICOS

O primeiro passo na elaboração do plano é indicar o tema central da aula, que no caso da História exige clara delimitação temporal, como, por exemplo, “A mulher na sociedade brasileira (séculos XIX e XX)”. Em seguida, devem-se estabelecer os objetivos da aula. A busca deverá ser de que, ao final das atividades propostas, o aluno seja capaz de, por exemplo: a) Identificar as conquistas históricas da mulher a partir do século XIX, b) Avaliar as conquistas e dificuldades da mulher na vida pública e privada; c) Refletir sobre a situação atual da mulher para propor possíveis soluções às políticas públicas.

Os objetivos consistem na descrição clara do que se pretende que o aluno alcance. Não são as ações do professor. Os objetivos são alvos de aprendizagem e a aprendizagem que se busca é a do aluno. Mas, é importante que o docente esteja atento não só aos alunos no momento

da definição dos objetivos da aula. É necessário que o profissional da docência conheça a escola, a comunidade e muito bem a disciplina com a qual trabalha. De nada adianta, por exemplo, o docente traçar um objetivo que exige do aluno uma pesquisa na *internet* se na instituição de ensino não há laboratório de informática à disposição do estudante. O risco de a investigação não ocorrer poderá ser grande. Objetivos são, assim, sempre para o aluno, devem ser pensados, portanto, de acordo com as condições dispostas ao discente. Em termos de diferenciação no que concerne aos objetivos gerais e específicos, podemos afirmar que o objetivo geral corresponde às metas que se deseja alcançar em longo prazo, a exemplo de um ano, semestre ou mesmo unidade de ensino. Para os momentos mais pontuais, como a aula, os objetivos são circunscritos, restritos ao momento determinado da aula, são, por isso, chamados de objetivos específicos. As metas são, dessa maneira, mais particulares e próprias para um grupo de alunos.

Pensar na definição dos objetivos de aprendizagem é pensar no objeto de ensino. A relação entre esses não é automática, como registra Moura (2012) nem todo objeto de ensino é também de aprendizagem, para ser objeto de aprendizagem e, logo, transformar-se em objetivo da aula é necessário que haja relação com as experiências dos sujeitos aprendentes. Isso não significa uma redução dos objetivos às definições dos alunos.

Dar atenção aos desejos dos alunos significa colocá-los em sintonia com a necessidade que desencadeia a busca de conhecimento que deverá satisfazer a um motivo de aprendizagem. É claro que não estamos querendo dizer que os objetivos de ensino devam ser definidos em conjunto com os alunos, mas sim que é preciso ficar atento para que possamos dar resposta ao que poderá contribuir para uma integração efetiva destes alunos com os objetivos de sua comunidade de aprendizagem. (MOURA, 2012, p. 157).

Na redação, o professor transformará tópicos das unidades em uma proposição (afirmação) que expresse o resultado esperado e que deve ser atingido por todos os alunos ao término da unidade didática. Os objetivos podem ser de conteúdo e de habilidades, ou seja, podem estar relacionados aos conhecimentos trabalhados em sala de aula nos mais variados formatos (conceitos, fatos, princípios, interpretações, ideias etc.) ou podem fazer relação às capacidades que os alunos aprimorarão diante das atividades propostas (ler, escrever, comparar, argumentar, desenhar, representar etc.).

As questões norteadoras, por sua vez, integram o planejamento visando levar o professor a trabalhar as representações dos alunos sobre a temática estudada em sala de aula e ao mesmo tempo problematizar o conteúdo. Ao iniciar a aula chamando a atenção dos alunos por meio das questões norteadoras, o professor terá possibilidade de envolver os alunos no assunto a ser estudado. Outro aspecto é que permite ao professor perceber o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e identificar o grau de informações da turma acerca do conteúdo escolar. Dessa forma, tem o professor melhor delineado o caminho a seguir na aula, se detalha demais ou se já pode iniciar uma discussão, por exemplo, trabalhando o conteúdo de forma mais aprofundada. O êxito de tal empreendimento dependerá, no entanto, da condução contextualizada do professor. É preciso, por exemplo, que o docente ao lançar os questionamentos, conceda tempo para que os alunos formulem e apresentem as suas respostas e, em seguida, discuta-as com os discentes levando-os a experimentação de um “conflito cognitivo” ao discutir as suas respostas com outras interpretações dadas por outros alunos e analisadas no grande grupo.

Lançar mão de questões norteadoras significa considerar representações e conceitos espontâneos dos alunos como elementos integrantes da aula. Trabalhar com o conhecimento

prévio não se confunde com relativismo inconsequente e nem com metodologias pós-modernas. Requer também planejamento. “[...]. O essencial é que, embora ouvindo os alunos, o professor tenha referência sobre o tema e a realidade de seus alunos, deduzindo respostas para as muitas situações que proporá” (SELBACH, 2010, p. 77). Dessa forma, como afirmam Carvalho e Perez (2010, p. 114):

É preciso que os professores *saibam* acerca dos conceitos espontâneos, mas é preciso também que eles *saibam fazer*, através de questões problematizadoras bem formuladas, com que os alunos explicitem suas concepções espontâneas e que essas apareçam com um *status* de hipótese a serem testadas e não como um confronto entre a ideia pessoal do aluno e a ideia científica.

Os conhecimentos prévios devem ser trabalhados a partir de questões norteadoras articuladas aos objetivos da aula. No decorrer desta, o conhecimento prévio do aluno deverá ser discutido levando em consideração a narrativa textual do livro didático, documentos históricos e outras possibilidades de acesso à informação. Esse exercício aproxima os alunos do conhecimento histórico, localizando-os no tempo e no espaço por meio de suas respostas e da compreensão destas. Vejamos, a seguir, um exemplo a partir da relação entre objetivos de aula e questões norteadoras:

Objetivos de ensino	Questões norteadoras
Identificar as conquistas históricas da mulher a partir do século XIX.	A mulher sempre teve os mesmos direitos que o homem? Explique.
Avaliar as conquistas e dificuldades da mulher na vida pública e privada.	Na vida pública e privada a mulher já adquiriu igualdade em relação ao homem? Explique.
Refletir sobre a situação atual da mulher para propor possíveis soluções às políticas públicas.	Em sua opinião, nos dias atuais, o que precisa ser feito em relação às leis e políticas públicas para a mulher?

As questões norteadoras podem ser lançadas em diferentes momentos da aula de acordo com a sua complexidade. Mas, sem dúvida o seu tratamento no início da aula contribui para a uma melhor definição das ações pelo docente. No início dos trabalhos, momento em que o docente apresenta o tema da aula aos alunos, inicia-se uma série de questionamentos a fim de verificar o que os alunos sabem sobre o assunto, seja em forma de opiniões, ideias fragmentadas ou sedimentadas, parte delas apresentada muitas vezes sob a forma de hipóteses e mesmo de dúvidas. Assim, “como o tema ainda não foi estudado, o questionamento deve provocar associações entre o que se irá estudar, a vida do aluno e seus interesses, provocando comparações entre os desafios do tema e questões alusivas a novelas, notícias de jornal, temas políticos ou sociais do cotidiano” (SELBACH, 2010, p. 77).

Ao trabalharmos com questões norteadoras contribuímos para a implantação de uma atmosfera interativa em sala de aula. A participação dos alunos com o passar do tempo passa a ser um dado natural do processo ensino-aprendizagem coordenado pelo docente que por meio de

questionamentos diversos busca explorar aquilo que os estudantes já sabem procurando no decorrer do processo ampliar os horizontes de conhecimento dos discentes. Cunha (1994), ao analisar o que seria considerado o “bom professor”, elenca uma série de comportamentos atribuídos a este profissional. Entre eles, destaca a capacidade de levar os alunos à participação em sala de aula, sendo esta associada ao exercício de formular questões. Declara a autora:

Outro grupo de comportamentos foi reunido por mim como uma evidência de habilidades de incentivo à participação do aluno. Entre estas surge principalmente a capacidade dos BONS PROFESSORES de formularem perguntas. As indicações são as formas mais usuais para incentivar a participação do aluno. [...]. A maior parte das indagações usadas com este intuito são as de natureza exploratória. O valioso é o fato de os alunos falarem, de se disporem a intervir no processo ensino-aprendizagem. A pergunta exploratória, assim como a pergunta encaminhadora, dá margem ao envolvimento da classe no assunto em discussão e mantém o professor informado sobre o nível de atenção dos alunos. (CUNHA, 1994, p. 139)

17

O trabalho com indagações em sala de aula proporciona, assim, condições de o docente perceber qual o melhor encaminhamento a ser dado no tratamento dos conteúdos definidos para a aula. Em relação a essa definição do conteúdo no planejamento, obviamente, para toda e qualquer aula é preciso que fique claro para o aluno aquilo que se vai estudar. O conteúdo mediará o percurso entre os alunos e os objetivos da aprendizagem. Para que a aprendizagem dos conteúdos históricos escolares ocorra, isto é, seja significativa, é preciso que o conteúdo seja estudado de modo que o aluno possa estabelecer uma rede de significações. “‘Conteúdo’, portanto, não é informação que se acumula, mas **ferramenta com a qual se aprende a aprender e, por saber aprender, conseguir se transformar**” (SELBACH, 2010, p. 46).

Ao pensarmos no “conteúdo” da aula é importante atentarmos para os vários sentidos que o termo possui. De acordo com esse aspecto, os conteúdos podem ser classificados em: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os primeiros, como o próprio termo já indica, abordam conceitos, fatos, teorias, hipóteses e princípios e se referem à construção ativa e dinâmica das capacidades intelectuais para que os alunos possam operar símbolos, signos, ideias, imagens que representam a realidade. A relevância dos conteúdos conceituais é algo evidente para todo docente. Mas, tal importância não retira os méritos dos conteúdos procedimentais.

Em História, esses conteúdos correspondem aos **modos de buscar e aplicar, organizar e comunicar** os conteúdos conceituais. Repare que os primeiros não se isolam dos segundos e de nada adianta um saber se o conhecimento o isola de sua ação. Assim, **a observação, a experimentação, a comparação, a elaboração de hipóteses, o debate oral sobre essas hipóteses, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura, a produção e a interpretação de textos são ‘ferramentas’ que solidificam a verdadeira aprendizagem.** (SELBACH, 2010, p. 48-49).

Os conteúdos atitudinais, por sua vez, estão ligados “[...] às **normas, valores e virtudes que, em última análise, são ‘atitudes’ que devem se apresentar e permear todo conhecimento escolar.** A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares pode levar os alunos a atitudes pouco aceitáveis” (SELBACH, 2010, p. 50). Esses três tipos de conteúdos não são trabalhados de forma isolada. Sem conteúdos conceituais não podem

haver conteúdos procedimentais e somente a existência desses dois pode concretizar as atitudes desejadas pelo docente. Em relação a essas atitudes valorativas é importante salientarmos que, [...] trabalhar valores não significa um aconselhamento piegas que entra por um ouvido e sai pelo outro, mas desafios à reflexão, propostas às inteligências. Deve haver envolvimento de dúvidas existenciais, **estreita relação entre outros tempos com os tempos que agora se vive**, [...]. (SELBACH, 2010, p. 98).

Dessa forma, podemos afirmar a existência de uma relação entre “conhecer o conteúdo histórico” a ser trabalhado em sala de aula e “como trabalhar com o aluno”, transformando-o em “conteúdo histórico escolar”. Se o professor domina o conteúdo, terá condições, com base em um bom planejamento, de desenvolver uma aula com base em um conteúdo escolar. A divisão dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais é o resultado de uma concepção de ensino que busca romper com um processo centrado na simples memorização de fatos e na assimilação mecânica de conceitos. Essa visão ampliada a respeito dos conteúdos é sugerida por César Coll, o qual recomenda ao professor que este “[...] planeje e desenvolva atividades de ensino que permitam que seus alunos trabalhem de forma inter-relacionada esses três aspectos do conteúdo” (CARVALHO e PEREZ, 2012, p. 110).

Fica, assim, evidente o importante papel ocupado pelos conteúdos no processo ensino-aprendizagem. Não devem ser trabalhados de forma isolada, precisam ser selecionados e estudados de forma relacionada com as questões sociais que marcaram suas épocas bem como com aspectos concernentes ao tempo presente. Ao serem tratados dessa maneira, abrem-se, inclusive, condições para que o lugar da História no currículo escolar adquira maior relevo e venha a ocupar lugar estrategicamente central no processo educativo das escolas. Esse aspecto torna-se evidente quando consideramos que os conteúdos “[...] são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados na exposição de fatos e de conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes, seja em sala de aula, seja no projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 2006, p. 86).

Nas atuais propostas curriculares para o ensino de História, é sugerida a organização dos conteúdos a partir da adoção de eixos temáticos (BRASIL, 1997, 1998 e 2000). Essa proposta leva o professor a não se esquecer de levar em conta a realidade de seus alunos. Esse ponto merece reflexão, pois demonstra que a definição dos conteúdos não se trata de tarefa simples, mecânica. Definição de conteúdo implica em domínio de conteúdo. Como bem assinala Kenski (2012, p. 98):

O domínio do conhecimento pelo professor em sua área de atuação é um dos pontos básicos de sua ação profissional como *agente de memória educativa* em todos os tempos. Este domínio, no entanto, precisa ser compreendido não mais apenas como aquisição de seu acervo próprio de conhecimentos, mas também pela capacidade permanente do professor de questionar a sua relação com esse conhecimento, de refletir e ir além. Nesse sentido, colocar-se em *estado permanente de aprendizagem* é um aspecto estrutural da ação docente. Esta disposição reflete-se no papel do professor *em sala de aula* como uma atitude propícia à interação e ao questionamento [...]. (grifos da autora).

Da mesma forma, ao trabalhar os conteúdos é importante que o professor esteja apto para levantar a ideia central do conhecimento que deseja trabalhar. Para que tal ocorrência se verifique, é indispensável que o professor conheça em profundidade a natureza do fenômeno que

pretende que seus alunos conheçam. Não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Ao investigar o que poderia ser considerado como um “bom professor”, Cunha (1994, p. 143) assim declara:

Percebo que, para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem de ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito. [...].

De alguma maneira ficará evidenciada para a turma de alunos alguma fragilidade na condução da aprendizagem acerca do conteúdo cujo domínio pelo professor é frágil. A falta de conhecimento acerca dos conteúdos próprios da sua disciplina comprometerá o trabalho do docente, que terá dificuldades para melhor selecionar os conteúdos adequados e suficientes para a turma bem como para, em seguida, avaliar a aprendizagem real dos seus alunos. Em relação à escolha dos conteúdos, vale registrar, conforme Sacristán e Pereira, que

[...]. Na decisão do conteúdo estão presentes orientações epistemológicas importantes relativas a uma área ou tema definido, como, por exemplo, seguir uma determinada concepção de história [...]. As decisões na seleção afetam também a escolha de estimular ou não as relações com os problemas cotidianos, as aplicações tecnológicas, as preocupações sociais. Estas opções são valorizadas também desde posições pedagógicas e psicológicas sobre a aprendizagem e o ensino, o respeito aos interesses do aluno/a, etc. (SACRISTÁN e PEREIRA, 1998, p. 282).

Percebemos, assim, que o processo de seleção e escolha dos conteúdos é complexo. Na prática em sala de aula, as opções dos docentes sobre temas e objetos tratados pela historiografia relacionam-se às posições metodológicas e por vezes também às tendências ideológicas dos professores. É compreensível que a busca por um consenso acerca de que conteúdos trabalhar revele-se um caminho difícil, pois ele pode ser até mesmo considerado arbitrário, uma vez que não é admissível apontar determinadas teorias como mais adequadas para a prática docente na Educação Básica, seja em relação ao conhecimento histórico, seja no que se refere aos preceitos didático-pedagógicos. O fato é que qualquer que seja a escolha do professor, ela será denunciadora das suas concepções acerca da História e da Educação, da escola e da sociedade.

Diante do exposto, fica evidenciada a dimensão que envolve o trabalho com o “conteúdo” em sala de aula. Assim, é importante que o docente perceba as relações que o conteúdo da aula possui com outros conteúdos, com outras histórias, com outros tempos. O domínio pelo professor sobre a própria história do conteúdo a ser ensinado leva-o a uma melhor compreensão da história da humanidade e, conseqüentemente, amplia a sua consciência acerca dos processos de como os conhecimentos são produzidos historicamente. Como bem afirma Moura (2012, p. 149):

Aprofundar-se no conteúdo é definir uma maneira de ver como este se relaciona com outros conhecimentos e como ele faz parte do conjunto de saberes relevantes para o convívio social. É também definidor de como tratá-lo em sala

de aula, pois o professor, ao conhecer os processos históricos de construção dos conteúdos, os redimensiona no currículo escolar. Aprender a dimensionar os conteúdos no conjunto dos conhecimentos escolares deveria ser uma das competências a ser desenvolvida nos professores em sua formação inicial.

De modo especificamente histórico e tendo em vista o processo de seleção e escolha dos conteúdos escolares pelos professores, sobretudo, os iniciantes, é importante salientar as orientações de Ferro (1989) quanto ao que se contar a respeito da História, ou seja, acerca deste ato seletivo diante das inúmeras variáveis que podem interferir nesse processo. Segundo o historiador, alguns aspectos justificam a escolha de determinados acontecimentos. Com a consciência dos silêncios presentes na história institucional, ressalta a importância de selecionarmos acontecimentos que de uma forma ou de outra envolveram e mobilizaram populações no seio de uma mesma sociedade, assim como grandes eventos que foram mantidos na memória de diferentes sociedades. Também ciente das influências ideológicas que podem marcar as explicações históricas em determinados momentos, ressalta a importância da seleção de acontecimentos que provocaram mudanças em longo prazo, seja na vida de Estados ou de sociedades. Por considerar o conhecimento da História complexo e com múltiplos significados, considera relevante tratar de conteúdos que possibilitam diferentes interpretações. Ao concluir que acontecimentos com caráter mais isolado podem dizer muito sobre a época em que ocorreram, avalia como importante serem considerados os acontecimentos cujas consequências atingiram diferentes espaços e épocas. E, ao considerar que o homem moderno está exposto a conhecimentos de cunho histórico por diferentes meios, acredita que se devem selecionar acontecimentos que permanecem vivos por diferentes meios e obras, de cunho histórico ou não.

Todos esses aspectos deixam evidente a relevância das dimensões temporais inerentes ao conhecimento histórico, a importância do estabelecimento de relações entre presente e passado, o que nos encaminha em sala de aula para um processo de contextualização. Na elaboração do planejamento é preciso que o docente esteja atento à contextualização do conteúdo. Essa consiste na explicitação da importância do conteúdo relacionado à vida prática do aluno. Busca deixar evidente para professor e, principalmente, para os alunos a relevância de se estudar determinada matéria. A contextualização consiste na busca dos significados das interpretações históricas passadas e presentes, no estabelecimento de relações e comparações entre situações e problemáticas presentes e passadas. Por meio da contextualização busca-se a compreensão dos significados dos conhecimentos aprendidos na escola para o contexto da vida presente.

Ao ensinar História, o professor precisa criar condições para que seus alunos consigam refletir de forma crítica e pertinente sobre suas experiências e possam perceber as relações que suas vivências possuem com experiências históricas de diferentes sujeitos, de outros tempos e de espaços diversificados. Isso significa trabalhar com atenção à historicidade das ações do homem em sociedade, condição básica para que os alunos perspectivem os eventos, afastando-se da percepção de vivência em uma espécie de “eterno tempo presente”. O caminho para que isso se concretize, é o da contextualização. “[...] o trabalho de contextualização busca compreender a correlação entre as dimensões de realidades local, regional e global, sem o que se torna impossível compreender o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico” (BRASIL, 2006, p. 69).

Assim, para contextualizar o docente precisa articular diferentes conteúdos, sujeitos, eventos e temporalidades, sem se afastar da perspectiva da História, ou seja, sem incorrer em anacronismos. Trabalhar dessa maneira, portanto, requer que os conteúdos não sejam trabalhados de forma isolada ou sem qualquer relação de continuidade. Há pesquisadores do ensino de História que apontam a existência de barreiras no processo ensino-aprendizagem da História, entre elas destacam a “[...] tendência de isolar acontecimentos históricos como se cada um deles

expressasse uma circunstância singular, momento único que surge sem um ‘antes’ e um ‘depois’” (SELBACH, 2010, p. 39). Ao trabalhar com a temática da mulher na sociedade brasileira nos séculos XIX e XX, por exemplo, pode-se justificar que estudar sobre o lugar ocupado pela mulher na sociedade brasileira ao longo de tal período permite-nos compreender as mudanças por que passou o país não apenas nos aspectos sociais, mas também políticos e econômicos no decorrer do período, além de compreendermos as razões de mudanças e permanências nas representações e práticas relativas à mulher. Permite-nos assim compreender visões de mundo e ações humanas acerca da mulher hoje, contribuindo para minimizar preconceitos e formar/consolidar identidades.

Em seguida, para efeito de organização do planejamento, estabelecem-se os procedimentos metodológicos e os recursos de ensino, isto é, planejam-se as formas de trabalhar o conteúdo selecionado para atingir os objetivos propostos. Esse aspecto do planejamento merece por isso, especial atenção. Nas discussões sobre a dimensão pedagógica da prática de ensino, o planejamento é um dos temas mais presentes. Contudo, o que se observa, muitas vezes, é a ênfase na ação de planejamento como um conjunto de etapas pré-definidas, mecanicamente seguidas sem um questionamento mais crítico. Ou seja, pensa-se no planejamento como uma atividade técnica, muitas vezes afastada de qualquer teoria.

É importante ressaltar que no planejamento, a escolha de procedimentos e recursos consiste em uma tomada de decisões do docente acerca das suas diversas e diferentes ações diante dos alunos e que terá consequências na forma como os alunos apropriar-se-ão dos conteúdos e experiências em sala de aula. Dessa forma, é preciso cuidado para que, inclusive, não se confunda procedimentos metodológicos com recursos didáticos ou técnicas de ensino. Não é incomum ouvirmos alguém afirmar: “Minha metodologia consiste na utilização do livro didático”; “Para desenvolver as minhas aulas estou utilizando a metodologia do trabalho em grupo”, ou ainda “A minha metodologia é aula expositiva”.

Recursos e técnicas de ensino integram um movimento mais amplo de ações do profissional da docência no que vem a ser chamado de metodologia (ou procedimentos metodológicos). Recursos e técnicas em si de nada valem, é preciso que estejam sendo orientados por uma tendência, abordagem, perspectiva teórica. A metodologia, assim, configura-se como uma postura do docente diante da realidade na qual atua. Relaciona-se com a forma como o professor compreende e interpreta a realidade e como relaciona o resultado disso a uma prática específica – o processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, as atividades que propomos, a bibliografia que indicamos, a forma como avaliamos, as técnicas de ensino que utilizamos, os recursos materiais que escolhemos, o relacionamento que estabelecemos com nossos alunos, as relações que estabelecemos entre o nosso trabalho e a formação mais ampla dos alunos, tudo isso forma a metodologia. Ou seja, tudo isso revela a forma como interpretamos e compreendemos a vida do homem em sociedade. A metodologia, portanto, está relacionada com a nossa concepção pedagógica, com a visão de educação, de homem e de sociedade construída criticamente a partir da reflexão que fazemos sobre o trabalho que realizamos. Dessa forma, o próprio planejamento da aula torna-se instrumento metodológico da prática pedagógica.

Ao planejarmos os procedimentos metodológicos não é suficiente fazermos uma listagem de técnicas que serão utilizadas, como aula expositiva, estudo dirigido, discussão etc. e de recursos didáticos. “[...]. Existem professores que aprenderam bem todo aspecto ‘técnico’ da manipulação de um recurso, mas se mostram incapazes de associar seu uso a novos desafios e à consolidação de novos saberes. [...]” (SELBACH, 2010, p. 103). Assim, devemos prever como utilizarmos o conteúdo selecionado para atingirmos os objetivos propostos a serem alcançados pelos alunos. As técnicas e os recursos estão incluídos nesse processo. Em relação aos recursos é preciso conhecimento básico para bem integrá-los à metodologia. O uso de fontes como recurso didático bem como de diferentes linguagens em sala de aula de História na Educação Básica exige cuidados teórico-metodológicos (AZEVEDO e LIMA, 2011).

A escolha dos recursos depende de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O domínio metodológico decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio da técnica de manusear determinados suportes tecnológicos. O simples manuseio de diferentes suportes materiais gera como consequência para a incorporação de fontes e linguagens o seu uso apenas como simples ilustração. Dessa maneira é que concordamos com Kenski (2012, p. 105) quando defende que na sociedade digital em que vivemos hoje, o papel do docente amplia-se, ao invés de se extinguir. “[...]. Para isso, além do domínio competente para promover ensino de qualidade, é preciso ter um razoável conhecimento das possibilidades de uso do computador, das redes e demais suportes mediáticos em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. [...]”.

A fim de possibilitar incentivos constantes à aprendizagem dos alunos, os procedimentos de ensino selecionados precisam ser diversificados, apresentar coerência em relação aos objetivos traçados, adequar-se às necessidades dos alunos e por isso atender à contextualização dos conteúdos e, servir de estímulo à participação do aluno no que se refere ao ensino de História, ou seja, um ensino que tem por base a descoberta. Sem partir de uma visão tecnicista, Cunha (1994) ao discorrer acerca do que seria um bom professor, afirma que os professores cuja prática investigou,

[...] valorizam o uso adequado e correto dos meios de ensino, até como uma forma de respeito à pessoa do aluno. O fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em classe é valorizar o ato docente e influir no comportamento que o aluno desenvolve frente ao estudo e frente ao mundo. É um indicativo da seriedade com que o professor encara o seu ensino. É preciso não ver nisto uma visão reducionista. (CUNHA, 1994, p. 144).

Diante do exposto, fica evidente a importância de o professor de História manter-se atento a um diálogo com a didática geral. Ao pensarmos em recursos e meios de ensino para a aula de História, não estamos transformando o ensino da disciplina em um conjunto de encaminhamentos ou prescrições voltados, basicamente, ao saber fazer pedagógico. Dialogar com aspectos próprios de uma didática geral não significa excluir discussões que têm a epistemologia da História como referência. Discutir sobre diferentes procedimentos metodológicos e técnicas de ensino para a aula de História não significa afastar a exigência de que essa aula contemple discussões relacionadas à provisoriedade, à ideia de mudança e à de permanência, ao sentido e significado da História, à ideia de evidência histórica, progresso e verdade, por exemplo. Dialogar com princípios orientadores da didática geral não implica em defender que a aprendizagem é, basicamente, resultado de bons métodos e boas técnicas de ensino. Dar sentido e significado ao ensino de História é uma condição básica óbvia para o desenvolvimento de um trabalho efetivo de um docente de História.

Consideramos que o professor não é alguém que pensa somente em termos de saberes disciplinares, nos moldes definidos por Tardif (2002), ou seja, não pode ser aquele que domina sua área específica apenas, mesmo que brilhantemente em termos teóricos e metodológicos. A ação do professor atento às particularidades dos seus alunos e da escola de Educação Básica na qual atua, vai muito além do trabalho com os conteúdos específicos da sua disciplina escolar. Ser docente é ser um profissional que constrói planejamento para as suas atividades, executa metodologias, reproduz conteúdos, interpreta conteúdos e produz conhecimentos, observa e interpreta comportamentos, avalia processos, elabora e põe em prática ações que levam seus alunos a diferentes processos de apropriação de conhecimentos, observa e avalia assim como

produz diferentes experiências cognitivas junto a seus alunos. A complexidade que caracteriza o sujeito como um profissional da docência não pode restringir-se à posse de saberes disciplinares.

Ao considerar que “[...] a atividade docente é constantemente desafiada pela natureza imprevisível, ambígua e contraditória das interações dentro e fora da sala de aula” (GARRIDO, 2012, p. 136), salientamos a necessidade de que a metodologia docente seja pensada de forma cuidadosa, procurando para o público escolar atual, entre outras ações: buscar tornar a aula mais atraente, estimular a participação do aluno, expressar-se com linguagem clara tendo em vista a compreensão de todos, induzir os alunos à crítica, à curiosidade e à pesquisa. Em síntese, a metodologia de ensino não pode apenas se resumir a um conjunto de etapas de atividades ou de instrumentos a serem utilizados e, em muitas situações, definidos *a priori*. É importante termos em mente que ela é a base da postura docente, ponto de partida da orientação global que o professor imprimirá em sua sala de aula e que por isso permeará todo o trabalho pedagógico, dando coerência e sentido a tudo o que se desenvolve em sala de aula no decorrer de um ano letivo.

No transcorrer das aulas o professor buscará verificar a consolidação do processo ensino-aprendizagem por meio de atividades variadas. Em outras palavras o planejamento da aula deve prever como será feita a avaliação. A clara concepção do docente acerca da sua metodologia de ensino deixará de forma evidente para ele os possíveis caminhos avaliativos. Ou seja, as definições e decisões quanto à avaliação são resultantes daquilo que o professor entende como objetivos do tipo de ensino que ministra. André e Passos (2012, p. 177) dão um bom exemplo que bem ilustra esse aspecto. Segundo os autores:

A avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica. Quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, ideias copiadas do livro ou do texto está-se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva, baseada na memória e na repetição acrítica das informações. Quando se pede ao aluno que exponha seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma ideia, produza um texto, participe da elaboração de um projeto, proponha soluções para um problema, está-se acentuando a importância da reflexão, do pensamento autônomo, da participação, da criação.

Em relação ao que se busca hoje no processo ensino-aprendizagem de História, as atuais discussões baseadas nas políticas públicas para esse ensino bem como na produção acadêmica atualizada é que a avaliação seja considerada de forma ampla e plural. Assim, em termos operacionais, no plano de aula o docente poderia operar a avaliação por meio de diferentes recursos. Esses poderiam ser pensados tanto para o momento de desenvolvimento das aulas quanto para outros contextos, mediante a realização de atividades extraclasse, por exemplo, sempre corrigidas em aulas seguintes. No planejamento da avaliação é importante considerar a necessidade de: a) selecionar situações de avaliação diversificadas e coerentes com os objetivos propostos; b) selecionar ou produzir instrumentos de avaliação de acordo com a dinâmica impressa nas aulas ao longo da unidade de ensino; c) definir critérios aos dados da avaliação; e, d) interpretar os resultados da avaliação para poder considerá-los como dados para a definição de ações nos planejamentos posteriores. Essas características apontam para outras mais amplas em termos de concepções de avaliação de acordo com as atuais discussões sobre o assunto. Assim, são exemplos de aspectos característicos da avaliação de aprendizagem:

É **formativa**, traz benefício ao aluno, situando seu progresso e seus limites e destaca os pontos em que precisa melhorar.

É **global**, oferece informações não apenas sobre os avanços matemáticos conquistados pelo aluno, mas também sobre seus interesses e suas motivações, sobre o estado de suas necessidades e habilidades.

É **contínua**, leva em conta as provas, mas baseia-se também em lições, trabalhos em grupo e, sobretudo, na observação do desempenho cotidiano do aluno.

É **diversificada**, utiliza diferentes fontes de informação e assim considera o desempenho nas provas e em aula, em trabalhos individuais e em grupo, como também no empenho em apresentar tarefas de desafios propostos.

É **integradora**, leva em conta a diversidade cultural e linguística do aluno e sua situação na escola, como aluno novo e em processo de integração, ou não.

É **apaziguadora**, e dessa forma o aluno a percebe como instrumento normal do acompanhamento de seu progresso, não causando tensões e ansiedades.

É **explícita**, e informa aos pais não apenas resultados, mas etapas de conquistas e progressos. (SELBACH, 2010, p. 146-147).

Em princípio pode parecer que pensar a avaliação de forma ampla e plural acarretará em sobrecarga de trabalho docente. Mas, é válido afirmarmos que muitas das características acima expostas não representariam um novo trabalho do professor. Na verdade o que elas apontam é a necessidade de que a avaliação seja vista como processo e a ele agregada a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Dessa maneira, o docente teria já no início do ano letivo, meios para entender o funcionamento das suas classes. O ato de avaliar objetiva, assim, a identificação e a interpretação de dados relativos à aprendizagem dos alunos tendo em vista, além da informação sobre as potencialidades e fragilidades dos alunos para eles próprios, suas famílias e mesmo a sociedade, um processo de trabalho que tenha por fim o aperfeiçoamento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para que o docente adquira mais segurança em um processo avaliativo que toma por base uma multiplicidade de aspectos, torna-se válido: a) A organização de fichas de observação sobre o desenvolvimento da turma. Ao longo de um mês ou um bimestre letivo será possível possuir uma quantidade considerável de dados; b) Corrigir de maneira clara as atividades proporcionando ao aluno condições de perceber seu processo de aprendizagem e como se apresentam as necessidades de melhorias; c) O desenvolvimento de diferentes atividades e a elaboração de diversificados instrumentos de avaliação com o cuidado de levar os alunos a testá-los ao longo do processo. Há professores que ao longo de uma unidade de ensino trabalham predominantemente com atividades de interpretação de texto ou que exigem de alguma forma uma produção escrita dissertativa dos alunos e no instrumento final da unidade, na qual concentra a maior parte da avaliação, exige dos discentes a resolução de uma prova com questões de múltipla escolha. Inicialmente, os alunos tendem a aceitar, pois avaliam ser esse tipo de instrumento mais fácil. Contudo, muitas vezes os resultados em termos matemáticos são negativos, em grande medida, devido à falta de familiaridade dos estudantes com o formato do instrumento avaliativo durante as aulas. Em outras palavras, a diversidade de instrumentos avaliativos precisa ser trabalhada no decorrer da unidade de ensino.

PARA CONTINUAR A REFLEXÃO

Diante do exposto, percebemos que uma boa aula começa no seu preparo, ou seja, diante de tudo isso é importante que o docente revise o seu plano ao final da sua elaboração com

atenção à administração do fator tempo. Para isso precisará, entre outras coisas: observar os objetivos da matéria e das atividades propostas; verificar a coerência da sequência das ações no plano da aula; observar se os alunos estão preparados para o estudo do novo conteúdo e a administração das atividades elencadas; conferir se os procedimentos metodológicos são interessantes e estimulam a participação ativa do aluno; conferir se foi definido algum tipo de avaliação (atividade) para a aula ou extraclasse. Toda a pesquisa realizada pelo docente para o planejamento será percebida pelos alunos no decorrer das respectivas aulas, inclusive, pelo fato de o professor (pesquisador) sempre buscar sugerir aos alunos, durante ou no final das aulas, novas e diferentes fontes de informação sobre os assuntos estudados na escola.

Da mesma forma que uma boa aula começa antes da chegada do docente à turma, ou seja, no planejamento, é preciso considerarmos que uma boa aula precisa de uma revisão após o encerramento dos trabalhos com os alunos. Em outros termos, nos anos iniciais de atuação profissional, momento em que as percepções acerca dos meandros de sala de aula podem estar mais lentas por estarem ainda em formação, é válido o docente buscar, sobretudo, analisar as aulas ministradas procurando responder questões como: os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos para suscitar atividade mental e prática dos alunos? Os alunos foram avaliados no decorrer da aula? O relacionamento professor-aluno foi satisfatório? As atividades foram organizadas de forma segura? A linguagem empregada foi clara? Os alunos consolidaram a aprendizagem da matéria em grau suficiente para introduzir novo conteúdo?

Em síntese, um adequado trabalho docente tem por base uma atividade consciente e sistemática e tem como fim a aprendizagem dos alunos tanto no que se refere a conhecimentos científicos quanto ao desenvolvimento de capacidades. O professor de História, para suas aulas, precisa compreender o planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, um momento de tomada de decisões que precisa articular a atividade escolar e a problemática do contexto sócio-histórico. Em outros termos, na sociedade atual, na qual a rapidez das mudanças é imensurável e as muitas possibilidades de *media* integram-se ao cotidiano dos alunos, o professor de História adquire ainda mais relevo. De nada ou muito pouco adianta para os alunos terem o contato com muitas e múltiplas informações organizadas em meio a diferentes linguagens se lhes faltar capacidade de interpretação e análise. A provisoriade das informações assim como as contradições que muitas apresentam são exemplos de riscos que estão na base de uma falsa aprendizagem. Não podemos confundir a simples informação com conhecimento significativo. Assim, concordamos com Kenski (2012, p. 103) quando defende o professor ainda como *agente de inovações*. A autora declara que os muitos dados expostos aos alunos precisam ser compreendidos, discutidos e trabalhados coletivamente para poderem ser apreendidos e analisados criticamente, situação em que o papel do professor é necessário.

É em meio a esta multiplicidade de informações que o professor deve estar presente como *agente de inovações* em um novo sentido. Seu papel, neste momento, não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica diante dos dados recolhidos nas amplas e variadas fontes. Possibilitará aos alunos a triagem destas informações e o estabelecimento de oportunidades para a reflexão, o debate e a identificação da qualidade do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados. Neste sentido, ele é o profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações, em sentido amplo, requeridas pela *cultura escolar*. (KENSKI, 2012, p. 103).

Tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, questões norteadoras, conteúdos, contextualização, métodos, avaliação – estão recheados de implicações sociais, têm significados pedagógicos e políticos, aspectos que o docente de História não pode desconsiderar. Ministrar aulas de História consiste em levar os alunos a um ir além de uma simples memorização de informações, pressupõe o desenvolvimento de ações e explicações mais complexas e que não podem prescindir da prática de determinados procedimentos, tais como: a identificação e o uso de fontes; o tratamento ao conceito de tempo histórico e a aplicação de categorias temporais (duração, sucessão, ritmo, simultaneidade); a identificação e a explicação de causas e consequências; a identificação de mudanças e permanências bem como de diferenças e semelhanças nos marcos de uma explicação histórica; a identificação e utilização de vocabulário específica da História; e, sem dúvida, o processo de produção e exposição de resultados de aprendizagem em História, ou seja, a elaboração de sínteses de caráter histórico. Todos esses aspectos encontram lugar no processo de planejamento de ensino nos moldes aqui tratados.

Ser professor de História significa, sem dúvida, dominá-la teórica e metodologicamente e demonstrar para crianças, adolescentes, jovens e adultos, tal domínio. Mas, diante das várias influências sofridas pelo meio escolar, significa também compreender de forma mais ampla as múltiplas “questões de ensino”, as quais atingem o trabalho de todas as disciplinas escolares, uma vez que permeiam toda a relação pedagógica estabelecida na escola, envolvendo seus agentes e abarcando todos os seus desafios. Para isso é condição básica a execução de um trabalho pautado em um consistente planejamento no qual aspectos da didática específica e da didática geral dialoguem. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações historiográficas e educacionais. Planejar é agir de forma consciente e responsável, é fundamentar ações em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente situações didáticas reais, ou seja, que tome por base as problemáticas que envolvem a comunidade escolar. Ao considerar tais aspectos, o professor de História não abrirá mão de trabalhar em sala de aula conteúdos e práticas contextualizadas, não deixará de dar sentido as suas ações proporcionando aos alunos condições de cada vez mais apropriarem-se do conhecimento histórico de forma significativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de; PASSOS, Laurizete F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 177-195.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história. **Revista metáfora educacional** – versão *on-line*, n. 9, dez./2010a. p.70-89. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 01 de junho de 2012.

_____. **Planejamento de aula de História:** Apostila de texto para as turmas em atividade de estágio supervisionado. Natal: UFRN, 2010b.

_____; LIMA, Aline C. da S. Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro.** Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun-2011.

Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** História – 1ª a 4ª séries. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** História – 5ª a 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** – Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas tecnologias. V. 3, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1989.

CARVALHO, Anna Maria P. de.; Daniel G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 107-124.

CASTRO, Amelia D. de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 13-31.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERRO, Marc. **A História vigiada.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** 7 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 125-141.

KENSKI, Vani M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 95-106.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educacion.** p.1-6.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

MOURA, Manoel O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 143-162.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Âmbitos do plano. SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. [Vários autores]. (Coleção Como bem ensinar).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.