



## **PLANEJAR A AULA DE HISTÓRIA PARA UM ENSINO/APRENDIZAGEM SUBSTANTIVO (A PRÉ-PRODUÇÃO)**

*Euzebio Fernandes de Carvalho<sup>1</sup>*

Universidade Estadual de Goiás

Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

[euzebiocarvalho@gmail.com](mailto:euzebiocarvalho@gmail.com)

*Ordália Cristina Gonçalves de Araújo<sup>2</sup>*

Universidade Estadual de Goiás

Jussara, Goiás, Brasil

[ordalia\\_c@hotmail.com](mailto:ordalia_c@hotmail.com)

**Resumo:** A partir da cultura escolar acumulada e das leituras relativas podemos dividir uma aula em três momentos: a pré-produção, a produção e a pós-produção. Cada um constituído por procedimentos específicos mas que não se isolam do processo geral em que elas dialogam com toda a formação do professor, desde o momento de sua experiência escolar ao período de formação e de atuação profissional, bem como à formação continuada. O planejamento deve estar sempre e constantemente em produção. De certa forma, é preciso que o capital cultural (PESAVENTO, 2003) do professor se faça circular (BARTHES, 2007) durante todas as suas aulas, assim como os saberes profissionais adquiridos ao longo da prática cotidiana em sala (MONTEIRO, 2010). O planejamento deve passar também pela especificidade disciplinar do conhecimento histórico, em suas dimensões teóricas e metodológicas. Deve pressupor uma revisão historiográfica do tema e deve se orientar não somente para a palestra e enunciação do conhecimento, mas para a própria pesquisa, sistematização e comunicação do conhecimento histórico no novo espaço em que circula (entre as crianças e jovens). Aqui, objetivamos contribuir para a reflexão sobre alguns procedimentos e saberes a serem mobilizados durante as etapas de uma aula envolvendo, para além das questões pedagógicas, os aspectos teóricos e metodológicos da escrita da história, à luz das recentes discussões sobre a Didática da História (RUSEN, 2007; BERGMANN, 1990), em específico.

**Palavras-chave:** Plano de aula. Planejamento. Didática da História. Ensino-aprendizagem de História.

---

<sup>1</sup> Mestre em História (UEG/UnU da cidade de Goiás, Goiás, Brasil)

<sup>2</sup> Mestre em História (UEG/UnU da cidade de Jussara, Goiás, Brasil)

Ao longo da formação de professores, aprendemos a planejar uma aula de história. O “Plano de Aula” é um importante momento do ofício profissional do ensino de qualquer disciplina escolar ou universitária. Durante muito tempo, de forma preconceituosa, o plano de aula foi associado de forma preconceituosa a um ranço tecnicista e burocrático. Era uma prática territorialista do reino pedagógico. Mas se cada disciplina e área do conhecimento humano se constituiu historicamente a partir de especificidades, por que não pensar um plano de aula a partir do procedimento operatório de cada disciplina? Atualmente, com a “virada disciplinar” no ensino/aprendizagem de história, em decorrência da ascensão da Didática da História (RÜSEN, 2007; BERGMANN, 1990; SADDI, 2012) e a Educação Histórica (SCHIMIDT, 2006; BARCA, 2009) é preciso fazer uma reflexão didaticamente orientada pela história sobre o planejamento de uma aula e sobre a construção do próprio documento tradicionalmente nomeado de “plano de aula de história”.

“Como planejar uma aula de história de forma substantiva?” é a pergunta que orientará todo esse texto. Perguntamos isso porque de forma utilitarista e burocrática não temos muitos problemas em fazer um “plano de aula de história”. Na maioria das vezes, para responder (e nos aliviar) da pressão do coordenador pedagógico da escola.<sup>3</sup>

O planejamento deve estar inserido em um círculo virtuoso: produção/aplicação/avaliação/produção... Planejamos e ministramos a aula. Depois, a partir do retorno recebido dos alunos, avaliamos a aula. Atingimos nossos objetivos? Não? Por que? Esses questionamentos devem ser incorporados no momento do novo planejamento, no próximo ano. O Conteúdo é o mesmo. A aula, mesmo repetida na mesma turma, será sempre uma nova aula. O planejamento do ano passado pode ser utilizado desde que incorpore as experiências da aula realizada.

Por isso, o planejamento está em constante processo de produção. De certa forma, sempre num planejamento é preciso que o capital cultural (PESAVENTO, 2003) do professor se faça circular (BARTHES, 2007) durante o planejamento das suas aulas, assim como os saberes profissionais adquiridos ao longo da prática cotidiana em sala (MONTEIRO, 2010). O

---

<sup>3</sup> Desde 2011, em Goiás, está em curso um sistema meritocrático que, por meio de um bônus semestral no salário, “premia” quem tem “assiduidade e compromisso com os estudantes”, isto é, quem acatar e realizar todas as orientações emanadas da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/GO). Dentro desse “Programa de Estímulo à Regência”, estruturou-se um sistema de cobrança e fiscalização mútua que começa com o “coordenador pedagógico” passa pelo “grupo gestor da escola” (diretor, vice-diretor e secretário geral) ao “tutor” da escola. Eles devem se organizar para “Verificar com os coordenadores pedagógicos, a cada 2 semanas, se os planos de aula foram entregues no prazo (até 1º dia útil do período de 2 semanas em que as aulas planejadas vão ocorrer)”. Somada à assiduidade, o cumprimento dessas orientações trará o acréscimo de até R\$ 2.000,00 ao salário de quem tem carga horária de 40 horas semanais. O pagamento do bônus acontece em duas parcelas semestrais (o que corresponde a aproximadamente a R\$ 160,00 mensais).

Conteúdo, mais do mesmo, é sempre chamada numa realidade histórica e social diferenciado. E é com esse contexto de realização que a aula deve dialogar, sempre.

Em diálogo sempre fecundo com Sandra Pesavento, podemos afirmar que o professor de história não precisa falar tudo em cada texto, pesquisa ou aula, “nem é compulsório que recorra, explicitamente, às correlações entre todas as instâncias do real em cada texto ou pesquisa feita” ou aula de história ministrada (PESAVENTO, 2003, p.118). O que ele precisa sim é ter um capital de erudição, um repertório de referenciais, sempre ao alcance da situação: uma “bagagem de conhecimentos e leituras que lhe permitam recorrer sempre que necessário, e estabelecer a sua grade de correspondência” (PESAVENTO, 2003, p.118).

Nesse sentido, o presente texto está sempre em construção: para receber as contribuições dos leitores, mas também incorporar os aprendizados de cada aula ministrada e em cada novo diálogo com o colega professor. Estar em construção é condição necessária para qualquer diálogo e, portanto, condição primeira para se estabelecer uma relação de ensino/aprendizagem. Além disso, lembramos que uma das principais contribuições do conhecimento histórico é possibilitar o entendimento (e, conseqüentemente, a orientação) da/na (trans)formação constante que preside a nossa experiência em sociedade.

### **Uma Estrutura Para O “Plano De Aula” De História**

O planejamento de uma aula dialoga com toda a formação do professor, desde o momento de sua experiência escolar ao período de formação e de atuação profissional, bem como, relaciona-se aos conhecimentos adquiridos ao longo da formação continuada.

A partir da cultura escolar acumulada e das leituras relativas podemos dividir uma aula em três momentos: **a pré-produção, a produção e a pós-produção**. Cada uma dessas etapas está constituída por procedimentos específicos, mas que não se isolam do processo geral em que elas ocorrem. O planejamento deve interferir na realidade da futura aula que, por sua vez, deve pautar uma nova aula e, assim, sucessivamente.

Por pré-produção entendemos o conjunto de ações e atitudes formado pelo planejamento, ou seja, pela produção do “plano de aula”, efetivamente. Essa etapa implica no estudo, na revisão bibliográfica, e em todos os trabalhos necessários e decorrentes para a elaboração prévia da aula. A aula não inicia no momento em que é chegada à sua hora, quando a sirene é acionada ou o sininho badala. A aula deve nascer antes de si mesma. Ela

deve ser planejada, inserir-se dentro de um projeto de ação, de um projeto de ensino. É uma interferência produtiva no devir.

A produção é o acontecer da aula, ou seja, seu desenvolvimento, a experiência vivenciada da aula em si. Inclui-se aí a exposição, a exploração, a execução do que foi planejado previamente.

Chamamos a última etapa de uma aula de pós-produção, momento no qual avaliamos o seu desenvolvimento e desdobramentos. Para isso é fundamental a avaliação do que aconteceu de fato e o que esse acontecimento provocou. Aqui é central avaliar se os objetivos previamente elaborados foram atingidos. Que tipo de aprendizagem a aula oportunizou aos alunos? Uma aula não deve terminar sem que, efetivamente, aconteça sua pós-produção. E esse momento deve engendrar, no futuro, a próxima oportunidade de uma aula com esse mesmo conteúdo. Mas não só. Uma aula deve se conectar com a sua seqüência, com outra aula, com outro conteúdo.

Nesse texto a nossa atenção principal será voltada para a pré-produção.

### **A Pré-Produção Da Aula: O Nascimento Do Plano**

Um plano de aula de história é uma estrutura organizativa. Sugerimos a seguinte estrutura: a) Cabeçalho, b) Tema, c) Objetivos, d) Justificativa, e) Conteúdo (i. categorias/conceitos, ii. temporalidades, iii. linguagens/fontes, iv. inter/transdisciplinaridade), f) Abordagem teórico-metodológica de ensino/aprendizagem, g) Estratégias, h) Recursos didáticos, i) Avaliação e j) Referências. Passamos agora a desdobrar cada um deles.

#### **a) Cabeçalho**

Momento destinado à primeira identificação do documento, de quem se propõe, do que é proposto e a quem se destina. Pode ser orientado pelas guias: onde (nome da instituição com indicação de organograma), quem (professor autor da aula), para quem (ano, sala, turma etc), quando (data pontual ou período de aulas abarcado pelo plano), o quê (aula de história).

#### **b) Tema (assunto/objeto curricular)**

Geralmente, são definidos pela tradição e pela cultura escolar de cada disciplina. São legitimados e estabelecidos pelas matrizes curriculares elaboradas pelas secretarias gestoras dos sistemas escolares. O Ministério da Educação que por meio de suas secretarias e

documentos norteadores dirigem as secretarias estaduais e municipais de educação. Historicamente, os processos de ingresso no Ensino Superior também funcionam como definidores de currículo. O mais tradicional é o vestibular, cujas provas ainda são elaboradas pelos professores das áreas de conhecimento específico de cada Faculdade ou Instituto. Atualmente, é o ENEM quem está orientando o currículo, principalmente, a partir do momento em que passou a ser considerado para o ingresso no Ensino Superior. Nas escolas particulares do Ensino Médio, o currículo é pautado por essas provas. O mercado editorial de livros didáticos também segue as provas e suas metodologias. Além disso, é importante ressaltar que o currículo também está sob a forte influência de uma tradição de conteúdos que são ensinados nas escolas.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação definiu, num processo dialógico que durou de 2004 a 2007, as matrizes para os componentes curriculares do ensino fundamental (Currículo em debate, Caderno 5) e, posteriormente, sistematizou tais matrizes por bimestres tendo em vista três aspectos: o direito à equidade, o alto índice de estudantes que, ao longo do ano, transferem de escolas e de municípios e a rotatividade de professores nas unidades escolares (Bimestralidade do currículo).

Quanto ao ensino médio, a bimestralização dos conteúdos propostas pela SEE pautou-se nas matrizes de referência do SAEB e do ENEM baseada na concepção de ensino e de aprendizagem de cada componente curricular ou área do conhecimento da Proposta de Ressignificação do Ensino Médio (discutida no período de 2007 a 2010).

No ano letivo de 2012, com o argumento de “garantir a unicidade do ensino nas diferentes regiões do estado”, o novo secretário estadual da educação, Thiago Peixoto<sup>4</sup> implementou o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, que passa a ser chamado pela alcunha de “Bimestralização”. Usa a queda dos estudantes goianos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos 2007 a 2009, para revogar todo o trabalho e gastos que implicaram a ressignificação curricular descrito nos parágrafos anteriores. É este o documento atual que apresenta os conteúdos de história a serem trabalhados em cada ano (antigas séries) para o Ensino Fundamental e Médio da rede estadual goiana.

---

<sup>4</sup> Depois de eleito deputado federal em 2010, o economista Thiago Peixoto foi chamado pelo governo estadual do PSDB para assumir a pasta de secretário estadual da educação. Apoiador do movimento “Todos pela Educação”, ele elabora uma proposta de reforma educacional nomeada “Pacto pela Educação” no final de 2011. No interior dessa reforma, o secretário modifica o plano de cargos e salários dos professores, retirando-lhes a gratificação pela titularidade (especialização, mestrado e doutorado). No início de 2012, enfrenta 51 dias de greve por parte dos professores do Estado que só termina depois de restituído o direito dos professores.

A principal questão relativa ao tema da aula é que ele deve ser definido, de forma ampla e horizontalizada, em relação aos objetivos e conteúdos que serão trabalhados na aula.

### **c) Objetivos**

Os objetivos devem estar relacionados ao tema e serem orientadores dos conteúdos. A efetividade da aula nasce na precisa e clara definição de seus objetivos. O objetivo é o porto que nos dá segurança para aquela que seja, talvez, a maior dificuldade em planejar uma aula: a necessidade de selecionar entre a infinidade de conteúdo/informação disponível na historiografia sobre cada tema. Considera-se que os temas históricos escolares constituem também os temas clássicos da pesquisa histórica. Como selecionar entre todos os conhecimentos já produzidos um tema histórico? São os objetivos que possibilitará uma correta e segura seleção de conteúdo.

Os objetivos podem sofrer ênfases ou privilegiar dimensões políticas, democráticas, equitativas, libertárias, éticas, estéticas, formativas, coletivistas, críticas... visando desenvolver domínio sobre o conhecimento disciplinar acumulado... O objetivo depende do capital de erudição: “esse capital específico do historiador que deve estar à disposição para estabelecer toda a sorte de correlações possível entre um acontecimento dado e outros, de forma a revelar os significados” (PESAVENTO, 2003, p.118). Capital que o professor acumulou ao longo de sua trajetória de vida escolar e não só da acadêmica. Os objetivos dependem e devem depender também da criatividade do professor. Inventamos<sup>5</sup> o passado no presente, na pesquisa, no texto e na aula de história.

O objetivo de uma aula não pode se limitar a informar, apenas, sobre qualquer que seja o conteúdo. A não ser que se trate de um conteúdo muito restrito, de difícil acesso (o que não é a condição do currículo formal do saber histórico escolar). Pode o ser o caso de temas transversais ou de estudos monográficos, acadêmicos e recentes. Devemos lembrar que a

---

<sup>5</sup> “Na noção de invenção eu quero deixar patente a forma como se constituem tanto os objetos quanto os sujeitos históricos; parto do pressuposto que não existe nenhum objeto ou sujeito que seja natural, sua construção ocorre na própria história, pois os sujeitos e os objetos são construção da própria história. Invenção não quer dizer que algo se originou do nada, a invenção se dá a partir de alguma coisa, não há nada inventado que não tenha pressupostos, que não tenha algo que o anteceda. A palavra invenção tem esse sentido de ressaltar, de remarcar que aquilo foi construído em um dado momento, pelos homens, pelas relações sociais, que foi construído no campo da cultura, no campo do pensamento, que emergiu a partir de ações humanas, então uso a noção de invenção nesse sentido, para destacar o acontecimento, para reforçar essa idéia de que as coisas surgem historicamente num dado momento, a partir de um conjunto de fatores, um conjunto de relações, a palavra invenção tem esse sentido de ressaltar a historicidade, tanto dos objetos quanto dos sujeitos, de Analisar como eles são construídos, como as Identidades espaciais, os recortes temporais, os conceitos, os objetos são produtos de um processo histórico, produtos de uma construção que se dá no tempo”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.257)

leitura por si, já cumpre a função de informar. Para quê desperdiçar o tempo da aula informando sobre algo se a leitura pode fazê-lo? O conteúdo precisa circular; estar em relação com outros conteúdos, perspectivas e pontos de vista e de escuta; estar a favor de outros entendimentos e aprendizagens. Assim, no sentido barthesiano, o conteúdo é deslocado (BARTHES, 2007, p.17). Portanto como faz a literatura, segundo defende esse autor, as demais disciplinas precisam “fazer girar os saberes”. E não fixar ou fetichizá-los (BARTHES, 2007, p.18). Isso acontece quando, de forma covarde, não enunciamos, de forma clara e pontual, no início de toda aula, os objetivos segundo os quais comunicamos qualquer conteúdo. Se os objetivos não são “nossos” eles serão os do autor do livro didático, da classe dominante instituída, do estado, do governo...

Em verdade, como a clareza sobre cada conteúdo nos é difícil, deixamo-los subentendidos, como se óbvio ululante fosse a sua enunciação. Atentemo-nos: todo conteúdo está a serviço de algum sentido, argumento, discurso, intenção. A enunciação do objetivo é o primeiro passo para desvelar o uso, a relação, o sentido, a função que vai se estabelecer (ou reificar, caso o objetivo não seja explicitado ou constituído por nós).

É preciso “deslocar” o conteúdo para um “lugar indireto”, pois segundo Barthes, esse lugar “permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados” (BARTHES, 2007, p.18). Trazer o conteúdo para a celebração da vida: fazer do saber uma festa, trazer as palavras para aonde elas tenham sabor: “Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário [...] o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (BARTHES, 2007, p.20-21). Afinal, a “ciência é grosseira, a vida é sutil” (BARTHES, 2007, p.18). Aqui ouvimos os ecos das lições de Marc Bloch. “Para fazer a boa história, para ensiná-la, para fazê-la ser amada” segundo afirma Le Goff sobre Bloch precisamos “não esquecer que, ao lado de suas ‘necessárias austeridades’, a história ‘tem seus gozos estéticos próprios’” (LE GOFF, 2001, p.19). Na compreensão barthesiana, de forma muito resumida pelos limites que nos coloca esse texto, se assim proceder o professor, sua aula será “escritural” (BARTHES, 2007, p.16). Voltemos aos objetivos, portanto.

Além de se relacionar ao tema da aula é importante que os objetivos tenham em vista as finalidades gerais do estudo da disciplina que se constituem no desenvolvimento da capacidade do estudante de encontrar referenciais para a reflexão de si e dos outros em diferentes tempos e lugares, adquirindo a noção de pertencimento e, conseqüentemente, de identidade a partir do conhecimento da memória social que perpassa não apenas a memória nacional, mas também a memória familiar, a memória do trabalho e a memória religiosa (VOGLER *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 19).

Outro aspecto a se considerar quanto aos objetivos é que o ensino de história deve possibilitar ao estudante bases para a resolução de determinadas carências de orientação temporal da vida contemporânea tendo em vista que muitos conteúdos são trabalhados em sala de aula, mas eles não são ressignificados pelos estudantes a partir de suas vivências particulares. Nesse sentido, a criticidade de que eles necessitam para a análise de sua realidade fica comprometida enquanto finalidade intelectual do ensino de história, já que a transmissão de um saber (composto por conhecimentos e métodos) que comporta a dimensão cultural desse ensino torna-se objetivo principal das aulas de história (AUDIGIER *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 20)

Portanto, a definição dos objetivos deve levar em consideração as dimensões acima delineadas, dentre outras, para que o estudante possa desenvolver parâmetros para a reflexão do presente tendo em vista o passado e o futuro. Concordamos com Lis Cercadilho ao prefaciar a obra *Aprender história: perspectivas da educação histórica*:

O sentido social ou da formação cívica que justifica, em grande parte, a aprendizagem da História no Ensino Básico não deve obscurecer ou ocultar, nem marginalizar outros objetivos fundamentais da Educação Histórica: a aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 9).

A aquisição de tais habilidades intelectuais permite a formação da consciência crítico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica (SCHMIDT, 2006, p. 25). Fica o convite para que o leitor interessado continue a trilhar a reflexão didática da história, seja pelo itinerário da Educação Histórica ou pela Didática da História. Certamente, a partir das discussões dessas duas áreas, será menos árdua a tarefa de se definir os objetivos de uma aula de história.

#### **d) Justificativa**

É momento de enfrentar a clássica pergunta: história para quê? Fazemos o que fez Marc Bloch diante do olhar inquisitório e curioso do filho acerca do ofício de seu pai historiador. “Papai, então me explica para que serve a história” (BLOCH, 2001).

Nunca conseguiremos justificar qualquer aula de história de forma substantiva sem, inicialmente, refletir sobre a função dos conhecimentos das Ciências Humanas na sociedade (e diferenciá-los das Ciências da Natureza e Exatas, por exemplo). Em específico, precisamos fazer isso a partir de nosso lugar de fala: o do ofício da história. É o velho historiador Marc Bloch que nos chama à atenção: “Não se recua diante da responsabilidade. E, em matéria intelectual, horror da responsabilidade não é sentimento muito recomendável”



(BLOCH, 2001). Como nos fala Le Goff, para Bloch “o problema epistemológico da história não é apenas um problema intelectual e científico, mas também um problema cívico e mesmo moral” (LE GOFF, 2001, p.17). Não temos aqui a pretensão de resolver a longa discussão de fronteira tênue entre função social do conhecimento histórico e o risco utilitarista. Interessante acompanhar o início dessa discussão na introdução do texto de Bloch. “Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém” (BLOCH, 2001, p. 43).

A primeira utilidade do conhecimento histórico, segundo Marc Bloch, passa pela fruição. A história nos diverte, passa nosso tempo, é nos interessante. E que isso sirva de lição a todos nós professores. Quando nossos alunos e alunas reclamam que a história é “chata”, não estamos fazendo de forma correta a lição ensinada, em 1942, pelo antigo mestre. Ele nos lembra que a história atrai “por si só”, não precisa de um mediador para interessar às pessoas (BLOCH, 2001, p. 44). O “espetáculo das atividades humanas”, que é o objeto específico da história, afirma Bloch, é “mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens”. É a própria volúpia que preside a curiosidade das pessoas pela história. Essa atração é quase universalmente sentida. Nessa chave, a história seria um universal antropológico. Para ser menos eurocêntrico, afirmaríamos sim que a narrativa seria um universal antropológico. O conhecimento histórico exerce um apelo poderoso sobre a sensibilidade das pessoas. Esse encanto é tão forte que resistiria até às austeridades do próprio método histórico (BLOCH, 2001, p. 44). Como já disseram outros, a história é a consciência de nossa humanidade. Ela é “necessária ao pleno desabrochar do *homo sapiens*”, nas palavras de Bloch. Se ele estiver certo e o professor em suas aulas acaba fazendo os alunos desinteressarem-se pela história, o desserviço é qualificado: consegue fazer chato um objeto que não precisa de ninguém para ser interessante. “Um desperdício de forças absurdo a ponto de ser criminoso”, disse Bloch (2001, p. 44).

Mas não podemos cair no utilitarismo restrito: “o valor de uma investigação [não] se mede por sua aptidão a servir à ação”. Não é uma agenda política. Mas a equação da utilidade da história é complexa. Se pelo lado “propriamente intelectual” (o lado da ciência) Bloch afirma que “seria infligir à humanidade uma estranha mutilação recusar-lhe o direito de buscar, fora de qualquer preocupação de bem-estar, o apaziguamento de suas fomes intelectuais”, pelo lado pragmático da agência política ele também assevera: “Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor”. Por fim, questiona-nos: “para agir sensatamente, não

será preciso compreender em primeiro lugar?” O intelectual, a compreensão vem portanto, antes do político, da ação no mundo (BLOCH, 2001, p. 45).

Diante de tais considerações, as Ciências Sociais constituem-se em componente fundamental para o desenvolvimento da capacidade formativa de crianças e adolescentes assumindo um valor essencial no tocante a um projeto de educação que vise não apenas o acúmulo de informações, mas também a formação integral (intelectual, social e afetiva) dos estudantes (PRATS, 2006, p. 195) visto que:

A presença da História na educação se justifica por múltiplas e variadas razões. [Faz] parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais [e] tem, [...] um interesse próprio e autossuficiente como disciplina de grande potencialidade formativa. [...] (PRATS, 2006, p. 195).

Esta potencialidade formativa relaciona-se intrinsecamente ao pressuposto da Didática da História que define a finalidade do ensino de História a partir da formação da consciência história enquanto “pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda ação” (RUSEN apud SCHMIDT, 2006, p. 20). Isso significa que a consciência histórica constitui-se nas habilidades mentais que permitem aos seres humanos interpretarem suas experiências na vida humana prática e a si mesmos e agir intencionalmente a partir dessa interpretação (RUSEN, 2001, p. 57).

Para os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2010), a disciplina história proporciona “a compreensão da ação humana no seu tempo e espaço visando maior abordagem do conhecimento e conscientizando os indivíduos da sua função de agentes históricos, internalizando o significado da memória como construtora de identidade coletiva e individual e criando vínculos afetivos do indivíduo com a sociedade”.

Segundo a meta-reflexão alemã, a relevância científica de um conhecimento histórico se constitui, em especial, no diálogo e na consideração da função reflexiva e da função normativa da história. Para Bergmann, a Didática da História se (pre)ocupa em possibilitar uma Consciência Histórica que a) garanta uma identidade/identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos; b) favoreça uma práxis social racionalmente organizada e c) compreenda a História como processo cujos conteúdos e qualidades podem ser melhorados pela ação e intervenção de agentes históricos (BERGMANN, 1990). A função reflexiva (pre)ocupa-se com o significado geral da Consciência Histórica para a práxis social do tempo em que essa mesma consciência é produzida/criada/inventada.

Não podemos desconsiderar nessa discussão sobre a justificativa da aula de história a dimensão ideológica desse conhecimento. “Desde o seu aparecimento, [em geral,

até a segunda metade do século XX] os historiadores trabalham por conta do Estado que os emprega” [...] “Educar o Príncipe e os meios dirigentes para governar bem, ensinar o povo a obedecer; procurar, com ele ou sem ele, o sentido e as leis da História para melhor compreendê-la, seja como for, o cuidado com a eficácia aparece em todos os casos”. “Se os ensinamentos da história não atingirem um resultado, ‘o mestre terá perdido o seu tempo’” (FERRO,1992, p.80). “Ninguém escrevia a história inocentemente” (FERRO,1992, p.81), e portanto, não a ensinava também inocentemente.

### e) Conteúdo

Para não nos perdermos na incerteza do que é mais ou menos importante no mar de informações disponíveis sobre cada conteúdo, é fundamental ter em mente sempre os objetivos que nos guiarão na aula. Nesse sentido é preciso ter atenção quanto aos dados realmente imprescindíveis ao que nos propomos fazer, aos objetivos que temos com essa ou aquela aula. Do contrário, a angústia, a incerteza e a segurança podem nos paralisar. Ou, o que é igualmente pior, podemos “ligar o modo automático”, alimentando aquele comportamento que há tanto tempo prejudica nossa educação: “se está no currículo ou livro didático é porque é importante”. Pensando assim, não nos preocupamos em relacionar o conteúdo à vida prática dos alunos, nem inserimo-lo no repertório de informações úteis na constituição da pessoa humana.

O conteúdo de ensino não é a matéria em si, mas uma matéria *de ensino*, selecionada e preparada *pedagógica e didaticamente* para ser assimilada pelos alunos [...] não basta transmitir a matéria, ainda que levemos em conta as condições prévias dos alunos. É preciso considerar que a matéria de ensino está determinada por aspectos político-pedagógicos, lógicos e psicológicos, o que significa considerar a relação de subordinação dos métodos aos objetivos gerais e específicos. Os objetivos expressam não só a antecipação dos nossos propósitos em relação ao desenvolvimento e transformação da personalidade dos alunos face às exigências individuais e sociais, como também a conotação *pedagógica* dos conteúdos. Os métodos, por sua vez, são as formas pelas quais os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p.154)

Por conteúdo compreendemos o “conjunto de temas e assuntos de cunho histórico a ser organizado para fins didático-pedagógicos em sala de aula” (BRASIL..., 2006, p. 85). O conteúdo deve ser apresentado, no plano de aula, em forma de relação de tópicos, de forma a caracterizar precisamente o conteúdo a ser trabalhado.

Os conteúdos são feitos “circular” por meio da narrativa das informações, fatos, acontecimentos. É a narrativa episódica que dá corpo material aos conteúdos. Na aula tradicional, é o momento em que o professor palestra para os alunos.

Segundo Nicholas Davies (2000, p.95) o que ensinamos é “apenas uma fração infinitesimal do possível conteúdo total da história humana”. A sua fala aponta para a tarefa incontornável da seleção dos dados relacionados ao conteúdo que iremos trabalhar, referida por nós na sessão em que falávamos do objetivo.

O conteúdo corresponde ao momento informacional da aula. Em hipótese nenhuma, deve-se usar todo o tempo da aula para palestrar sobre determinado assunto. Não devemos exceder 30% do tempo da aula com a apresentação das informações. Paulo Freire chamava esta etapa da aula de tematização, ou seja, da enunciação das informações imprescindíveis do tema da aula. Antes dela, a aula deveria ser iniciada com uma verificação temática, na qual o professor cartografa os conhecimentos preexistentes à sua aula. Antes do fim da aula, o professor deve problematizar a tematização. Nesse momento, o aluno ouvinte deverá articular as novas informações às preexistentes, com melhores condições de usá-las para intervir em sua vida prática. Lembremos o pressuposto da Didática da História segundo o qual a história nos é indispensável como orientação teórica.

Para Prats (2006, p. 195)

[...] Os conteúdos [...] são úteis na medida em que sejam suscetíveis de serem manipulados pelos alunos. [...] [Além disso] deve-se [considerar] o grau de desenvolvimento cognitivo próprio de cada faixa etária, subordinando a seleção de conteúdos e os enfoques didáticos às necessidades educativas e capacidades cognitivas dos estudantes.

Em consonância à argumentação de Prats, Soares (2008, p. 41) levanta uma série de questionamentos imprescindíveis no momento de seleção dos conteúdos curriculares e, consequentemente, no planejamento da aula de história:

que aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente devem ser levados em consideração ao prepararmos aulas para as séries do ensino fundamental II e do ensino médio? Como os professores de história podem-se valer das teorias da psicologia da aprendizagem para organizar situações de ensino capazes de mobilizar os conhecimentos, interesses e desejos prévios dos alunos de tal modo a articulá-los como o conhecimento elaborado, possibilitando reelaborações de suas compreensões e visões de mundo? A cultura e os aspectos subjetivos, internos aos alunos, devem ser considerados? Como considera-los? Qual o impacto do aprendizado de história na vida cotidiana desses alunos, do ponto de vista cognitivo e social?

Tais questionamentos nos remetem à afirmação de Schmidt (2006, p. 24) de que o conteúdo de História pode ser encontrado em qualquer lugar visto que os mesmos, enquanto indícios da experiência humana do passado podem ser encontrados por professores e estudantes em diferentes formas e, portanto, ressignificados a partir de suas próprias experiências, podendo compor, com os conteúdos predeterminados pelos documentos oficiais, os materiais didáticos a serem trabalhados no contexto escolar.

Por outro lado, “os conteúdos curriculares não são fim em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (*Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, Art. 5º, I) o que permitirá que o estudante adquira capacidades que o auxiliará a “produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir”. Por esse motivo eles ocupam lugar central no processo ensino aprendizagem devendo estar vinculados às problemáticas socioeconômicas e culturais que marcam cada momento histórico. No corpo constituinte dos conteúdos estão não apenas a organização dos fenômenos sociais historicamente situados a partir de fatos e conceitos, mas também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes (BEZERRA, 2010, p. 39).

“Quando definimos objetivos e conteúdos de história”, defende Libâneo, “devem estar incluídos neles os métodos próprios de estudo dessa matéria”. Por um lado, o conteúdo determina o método, “pois é a base informativa concreta para atingir os objetivos”. Contudo, quando o método é um objeto de assimilação, ele pode ser também um conteúdo (LIBÂNEO, 1994, p.154). Os professores precisam garantir a unidade entre objetivo-conteúdo-método, defende Libâneo;

Os objetivos, explicitando propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos (LIBÂNEO, 1994, p.154-155).

Para uma correta e controlada relação com o conteúdo, precisamos ter atenção para as seguintes dimensões: i. as principais categorias/conceitos; ii. a dimensão das temporalidades; iii. a atenção e a importância às dimensões das linguagens e fontes utilizadas e por fim, pela iv. valorização de diferentes perspectivas para dar conta de uma abordagem pautada na inter/transdisciplinaridade dos conteúdos. Passemos à elas, então.

### **i. Principais conceitos/categorias históricas**

A delimitação dos conceitos para uso da disciplina de História escolar, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* prescinde de concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, visto tratar-se de um conjunto de conceitos básicos e, portanto, estruturadores da disciplina História, em torno dos quais giram as preocupações dos historiadores. Isto significa que a distinção entre as diversas “concepções de História é a forma como esses conceitos [...] são entendidos e trabalhados” sendo que o importante é a percepção de que o ensino de História deve propiciar ao estudante

a apropriação/formação de uma consciência histórica que o auxilie na sua vida prática, essencialmente em relação à sua vivência como cidadão (BRASIL..., 2006, p. 70).

Outro fator a considerar é, em primeiro lugar, a historicidade do conceito e, em segundo lugar, a distinção entre aqueles conceitos que abrangem “uma compreensão mais ampla, relacionada a realidades histórico-sociais semelhantes” – denominados de categorias –, daqueles que se referem a realidades mais especificamente determinadas – os conceitos. Exemplificando, teríamos então as categorias trabalho, homem, continente, revolução enquanto vetores abertos “à espera de concretizações, a serem elaborados por meio de conhecimentos específicos”. Já os conceitos seriam essas categorias em “suas especificações históricas, como trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo”. Desta maneira, os conceitos constituem-se em “representações de um objeto ou fenômeno histórico por meio de suas características” (BRASIL..., 2006, p. 71) podendo ser História, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania (p. 72-80).

A apreensão dos conceitos básicos da disciplina História por parte dos estudantes constitui-se num desafio para professores da educação básica em virtude da precária experiência que estes possuem em relação aos conceitos apresentados. A proposta para o trabalho de construção de conceitos deve respeitar o conjunto de representações que o estudante construiu ao longo de sua vida acerca do mundo em que vive e leva para o ambiente escolar.

É este conjunto de representações que deve ser o ponto de partida, o marco inicial para a aquisição dos conceitos históricos, pois “com base em suas representações, o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social, em vez de ser mero receptor passivo das informações do professor” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 62) concretizando um processo cognitivo e articulado de construção de conceitos e categorias explicativas da realidade social. Contudo, para que esse processo ocorra, é necessário que o professor se encarregue de utilizar uma linguagem acessível ao universo do estudante (maneira de pensar, vocabulário, desenvolvimento intelectual e cultura experiencial) e considere os objetivos a serem atingidos, os interesses dos alunos e o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 64), o trabalho com conceitos no ensino de História envolve algumas atividades básicas que devem ser realizadas com os estudantes tais como: classificação, definição, aplicação, programação e comunicação de conceito (Cf. SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 64-74). Entretanto,

é preciso explicitar que o conhecimento das palavras, mesmo quando corretamente definidas, não significa que haja um verdadeiro conhecimento conceitual. Paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica. Ela é necessariamente a aprendizagem de uma prática. Sendo forçado a aplicar a palavra em realidades múltiplas, o aluno tem condições de adquirir a matriz do conjunto conceitual até o momento em que passa a integrá-la espontaneamente em seu discurso. (SEGAL, 1984, p. 95-96 apud BITTENCOURT, 2004, p. 217-218).

Os conceitos estruturam uma aula de história à medida que lhe são por meio deles que construímos sentido para o passado, atribuindo sentido às (trans)formações, ou seja, as permanências e mudanças relacionadas às pessoas na dimensão do tempo. Nesse sentido, eles não necessariamente precisam ser tematizados na fala do professor. Mas esse precisa conhecê-lo, dominá-lo e entender a sua operação historiográfica, de forma consciente e segura. Em outras oportunidades, se assim for o objetivo do professor, os conceitos também podem constituir o conteúdo a ser explorado na aula. Principalmente, como vimos acima, quando se tratar dos conceitos basilares para o conhecimento histórico – constantemente necessários na lide diária do professor para justificar os conhecimentos históricos – ou quando for adequado para pensar dimensões da realidade dos alunos ou para discutir algum assunto contingente da atualidade.

## ii. Temporalidades

No estudo da história escolar é imprescindível que o docente desenvolva uma prática que aprofunde as noções de tempo (BITTENCOURT, 2004, p.200), visto que um dos maiores desafios para o ensino de História constitui-se em levar os estudantes “à compreensão das múltiplas temporalidades que podem coexistir nas sociedades.”(SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 80).

Essas noções temporais existem *a priori* no raciocínio dos estudantes, pois são construídas no decorrer de suas vidas e dependem de suas experiências culturais, conforme expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O tempo pode ser apreendido pelas pessoas na convivência com a natureza e nas relações sociais. Ele é apreendido pela memória individual e também subjetivamente nas situações envolvendo emoções, como expectativas e ansiedades. É construído coletivamente pelas culturas e expresso em mitos, ritos, calendários e memórias preservadas por grupos e sociedades. Trata-se de uma construção objetiva quando está relacionado a padrões de medidas e mensurados seus intervalos e durações. É recriado nas narrativas orais, textuais e cinematográficas. Conceituado por filósofos, geólogos, astrônomos, físicos, arqueólogos e historiadores (BRASIL, 1998, p. 97).

Contudo, as noções temporais são também elaboradas e construídas pelos materiais didáticos e no ensino da história escolar funcionando como uma ferramenta que permite a compreensão da causalidade histórica e dos elementos diferenciadores entre

sociedades do passado e do presente. Por elas, os estudantes percebem que o tempo histórico abarca temporalidades múltiplas dependendo da forma como as sociedades humanas lidam com o tempo, como por exemplo, o tempo vivido, o tempo concebido, o tempo cíclico, o tempo evolutivo, o tempo salvaçãoista, o tempo da natureza, o tempo capitalista, dentre outros.

Ao estudar a história do homem no tempo, os historiadores utilizam-se do tempo métrico (cronologias e periodizações) e do tempo qualitativo (das durações, da sucessão [diacrônico], da simultaneidade [sincrônico], das mudanças e permanências) (BITTENCOURT, 2004, p.204), mobilizando, efetivamente, a noção de duração ao permitir ao estudante a articulação dos dados na curta (dimensão episódica), média (conjuntural) e longa duração (estrutural) <sup>6</sup> (BRAUDEL) ou na articulação entre as dimensões macro (processos sociais, perspectiva estrutural) e micro históricas (perspectivas dos sujeitos históricos) (GINSBURG; REVEL; LEVI).

Apreender a duração é fundamental para a compreensão do tempo histórico. É pela duração que se compreende as mudanças, transformações e as permanências no modo de vida das sociedades e auxilia a pensar as continuidades e descontinuidades da vida coletiva. Todavia, é importante salientar que o

trabalho com a temporalidade no ensino da História não significa que o tempo seja, em si mesmo, o conteúdo a ser trabalhado, mas implica, sim, um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e raciocínios lógicos (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 79 - 80).

Assim, o professor pode ter como iniciativa

um propósito didático de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos possíveis de serem dimensionados em diferentes durações: longa, média e curta duração. Por exemplo, pode-se trabalhar fatos políticos que se sucedem com rapidez no tempo, mudanças em costumes que demoram uma geração, ou regimes de trabalho que se prolongam por séculos (BRASIL, 1998, p. 100).

Outras possibilidades do trabalho didático com fins à compreensão do tempo histórico são:

1º. O trabalho com calendários elaborados por sociedades em espaços e temporalidades distintas, pois permite que pessoas diferentes compartilhem de uma mesma referência de localização dos acontecimentos no tempo, podendo julgá-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (BRASIL, 1998, p. 97);

---

<sup>6</sup> Davies (2000, p.99) apresenta como exemplo: Independência do Brasil (fato episódico), conjuntura das Guerras Napoleônicas, Revolução Francesa, Revolução Industrial, Independência dos EUA (fato conjuntural) e constituição do capitalismo na Europa Ocidental (fato estrutural). É clara a dimensão marxista que orienta o autor. O desafio é pensar esta relação para além do complexo teórico-metodológico do materialismo histórico.



2º. O trabalho com as “linhas do tempo” ou as “frisas cronológicas”, pois se constitui num recurso didático efetivo ao permitir que o estudante expresse graficamente uma noção abstrata, o tempo, além de relacionar múltiplas categorias (espaço, eventos, processos, personagens, fatores políticos, econômicos, sociais, ciência, mentalidades, religião, dentre outros) com sua dimensão temporal (HUERTA, Mireya apud SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 80 e 81).

O trabalho com a linha do tempo também serve “para concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da história.” Para o historiador canadense, André Segal, a linha do tempo apresenta também possibilidades para a compreensão dos ritmos e dos níveis de duração braudelianos além de consolidar e ampliar o conceito de fato histórico associado à categoria de duração (BITTENCOURT, 2004, p.212 e 215). “Toda representação do tempo” é subjetiva, socialmente localizada, e que a própria representação do “tempo histórico” é ela mesma histórica. Não existe o “tempo histórico” em si mesmo, mas apenas formas variadas e predominantes de se conceber o tempo histórico nas várias sociedades e nas várias épocas, ou, em algumas situações, no interior mesmo de determinados setores de uma sociedade historicamente determinada”. (BARROS, 2005, p. 145)

### **iii. Tratamento das fontes/linguagens<sup>7</sup>**

Quais documentos/linguagens utilizar? (imagens, cinema, música, documentos etc.) É preciso considerar as especificidades linguísticas de cada uma.

No século XIX, a perspectiva historiográfica positivista, europocêntrica, linear e evolutiva era a base para o ensino tradicional. Ele reproduzia uma visão factual, desarticulada e fragmentada do social culminando num estudo do passado despolitizado e intelectualizado. Nesse viés, o professor tornava-se apenas no transmissor do conhecimento e o aluno num receptor passivo (SCHMITD, 2002, p. 204 e 205). Na concepção de ensino tradicional o documento histórico acaba sendo a prova irrefutável da realidade passada a ser transmitida ao aluno.

Com a renovação historiográfica e do ensino de História no século XX houve também a renovação na concepção de documentos históricos e da relação do historiador com ele. A revisão historiográfica contesta a ideia de documento histórico como matéria inerte e critica a valorização e o primado do documento escrito. O documento passa a ser o vestígio, o

---

<sup>7</sup> Ver BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: Concepções e usos. In \_\_\_\_\_. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

indício, o produto da sociedade que o fabricou, a testemunha do passado que fala quando é perguntado.

A nova concepção de documento histórico implica repensar seu uso na sala de aula. Sua utilização é indispensável como método de ensino, pois permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica já que o contato com fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representações do passado e do presente.

O processo de ensino aprendizagem a partir da nova concepção de documento histórico e do seu uso exclui a relação autoritária entre professor e alunos possibilitando uma relação interativa entre aluno/professor/conhecimento. Isso exige do professor a ampliação de sua concepção e uso do documento algo não restrito ao documento escrito, mas permite introduzir no aluno a compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local e linguagens contemporâneas (cinema, fotografia e informática).

O professor torna-se o mediador das relações entre sujeitos, mundo e suas representações e conhecimento, pois

as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva (FONSECA, 2003, p. 164).

Para Bittencourt (2004), o uso didático de documentos permite ao estudante experimentar o método histórico não no sentido de torna-lo um pequeno historiador, mas intencionando desenvolver no mesmo a autonomia intelectual que o auxiliará na análise temporal da sociedade. Para que esse uso seja efetivo, o professor deve tomar alguns cuidados ao transformar documentos em materiais didáticos, tais como: atentar para o momento propício de introduzi-lo e selecionar os tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos estudantes. Por outro lado, ainda, o professor pode utilizar o documento como ilustração, como fonte de informação ou como material para introduzir e problematizar determinado tema de estudo.

O objetivo do uso do documento histórico favorece o domínio de conceitos históricos e contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, todavia, é necessário cuidado para com suas diferentes linguagens, pois estas expressam diferentes formas de comunicação, sendo, portanto, essencial a apropriação, pelo professor, do método de análise específico de cada linguagem. Há, nesse sentido, variações nas práticas pedagógicas segundo a especificidade de cada tipo de documento e/ou linguagens, sejam eles escritos, materiais

(objetos de arte ou do cotidiano, construções) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais).

#### iv. (Inter/trans)disciplinaridade

O saber disciplinar deve integrar-se, articular-se à outros saberes disciplinares (MORIN). A visão integrada com outras disciplinas é importante

porque o saber, seja ele escolar ou não, não é nem pode ser visto de maneira fragmentada e compartimentada, e porque um dos objetivos maiores de uma escola a serviço da emancipação humana é combater a visão fragmentada de mundo que os alunos têm (e nós professores também) e construir uma visão mais integrada, articulada, totalizante. Por meio da interdisciplinaridade, a escola poderia contribuir para o aluno perceber o mundo natural e social, não como algo dominado pelo acaso ou pela vontade divina ou qualquer outra força inexplicável ou transcendental, mas sim como uma totalidade de elementos articulados passíveis de explicação racional, compreensão e também transformação pela ação humana consciente (DAVIES, 2000, p.96).

#### f) Abordagem teórico-metodológica de ensino/aprendizagem

É importante a diferenciação entre metodologias para a *apresentação, comunicação, assimilação e reprodução* de conhecimento e metodologias para a *produção* do conhecimento (método de reflexão). Ambos, contudo, estão relacionados à aquisição de conhecimento. Apesar dos esforços para a produção de conhecimento no “chão da escola”, por parte do professor e aluno, na realidade cotidiana, o primeiro é tradicionalmente vinculado aos professores e aos alunos e o segundo aos “cientistas”.

Talvez por isso, as metodologias para assimilação são oferecidas pelos pedagogos e as metodologias para produção pelos “especialistas” em “cada ramo do conhecimento”. Isso serviu por muito tempo para alimentar a diferença entre ensino e pesquisa, prática e teoria, pedagogia e história, professor de história e historiador. É preciso, contudo, borrar essas dicotomias. Precisamos (nos) formar professores pesquisadores da prática e produtores de conhecimento disciplinar por meio da investigação e pesquisa, academicamente, validadas.

O conjunto de conhecimentos a que chamamos referencial teórico-metodológico está relacionado, portanto, ao conhecimento histórico ou aos posicionamentos didático-pedagógicos. Nesse texto, privilegiaremos o segundo. Ambos, contudo, devem estar relacionados aos **valores** maiores e amplos que constituem a visão de mundo e o posicionamento político do professor no interior das relações sociais. Não devem ser apenas procedimentos técnicos, utilitaristas, automático e não refletidos, ou seja, trazidos para a dimensão do controle da consciência. A “escolha dos temas, dos assuntos ou dos objetos consagrados pela historiografia depende, necessariamente, de posições metodológicas

assumidas ou mesmo de preferências ideológicas” (BRASIL, 2006, p.70). “Os métodos de ensino”, afirma Libâneo,

Não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão prática educativa numa determinada sociedade. Nesse sentido, antes de se constituírem passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo (LIBÂNEO, 1994, p.151).

A seleção e utilização dos métodos nas situações didáticas específicas dependem da concepção metodológica mais ampla. Ao dizer isso, Libâneo defende que dominar um método é mais que simplesmente dominar procedimentos e técnicas de ensino. Eles devem

expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos do ensino etc (LIBÂNEO, 1994, p.150).

Diferente da história, no âmbito da educação, metodologia de ensino significa um conjunto de pressupostos teóricos cuja aplicação *media* a atuação educacional dentro de uma perspectiva científica. Está relacionada à *aplicação* de determinados pressupostos técnicos, estratégicos, que servem como recursos à aplicação dos conteúdos. É essa concepção limitada que produz falas do tipo “Fiz um curso de novas metodologias para o ensino de história, mas não sei em que conteúdo vou aplicar” (MENANDRO, 2000).

Pensando a partir da pedagogia, Libâneo afirma que os métodos estão orientados e “referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino”. Os métodos “requerem a utilização de meios”. “Implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, passos, condições externas e procedimentos [...] a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os conteúdos e objetivos”. Assim, a relação objetivo-conteúdo-método determina os métodos a serem utilizados (LIBÂNEO, 1994, p.149). Para esse autor, “os métodos de ensino são ações, passos e procedimentos vinculados ao método de reflexão, compreensão e transformação da realidade, que, sob condições concretas de cada situação didática, asseguram o encontro formativo entre o aluno e as matérias de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p.152). Os métodos

São ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p.152).

Uma outra dimensão do método é sua íntima relação com os objetivos que são formulados para a aula “tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade”. “Os métodos de ensino dependem dos objetivos imediatos da aula: introdução de matéria nova, explicação de conceitos, desenvolvimento de habilidades, consolidação de conhecimentos etc” (LIBÂNEO, 1994, p.152). Ao falar que o método “propicia a descoberta das relações entre as coisas que se estudam” afirma Libâneo,

Referimo-nos à idéia de que os fatos, os fenômenos, os processos estão em constante transformação, em constante desenvolvimento, em virtude de que é pela ação humana que as coisas mudam. Nesse sentido, apanhar os objetos de estudo nas suas relações internas significa verificar como a ação humana entra na definição de uma coisa, isto é, ver nas relações entre as coisas os significados sociais que lhes são dados e a que necessidades sociais e humanas está vinculado o objeto do conhecimento. O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social (LIBÂNEO, 1994, p.151).

Outra distinção importante é entre método de ensino e procedimentos para ensino. O primeiro é maior que o segundo. Os procedimentos são “formas específicas da ação docente utilizadas em distintos métodos de ensino”, nos diferencia Libâneo.

Uma dimensão importante do método de ensino, defende o professor Libâneo, é a sua relação com os conteúdos específicos e com os métodos peculiares de cada disciplina. Por exemplo, ao preparar uma aula sobre identidade de gênero, podemos partir das discussões sobre a “Teoria Feminista”. Se a aula for para discutir o tema transversal da diversidade de orientação sexual, poderemos utilizar a “Teoria Queer”. Se for sobre a cultura burguesa no século XIX, podemos partir da História da Vida Privada e da História Cultural. Se formos ministrar uma aula sobre os movimentos sociais podemos partir do materialismo histórico-dialético. E assim sucessivamente.

Nesse sentido, o professor de história necessita de uma compreensão clara e precisa sobre os procedimentos teórico-metodológicos de sua área de conhecimento. Para ensinar e aprender história historicamente, precisamos ser letrados historicamente. A especificidade disciplinar da história é importante para a formação geral da pessoa humana. É justamente nesse ponto que a Didática da História, na meta-reflexão alemã, traz-nos importantes contribuições: pensar o ensino/aprendizagem da disciplina histórica a partir da especificidade da história enquanto conhecimento científico. Contudo, antes dessa área se constituir entre nós, durante as duas últimas décadas, já existia uma preocupação em pensar o ensino de história valorizando as dimensões desse conhecimento.

Os anos 1980 tornaram-se tempos do ‘repensar’ a história e seu ensino, a política educacional, a escola, os professores, os alunos, os pressupostos, as fontes e os temas relacionados à prática docente do ensino de história. Proposições teórico-metodológicas afirmavam-se coexistindo com a história tradicional (como até hoje ocorre). A organização da história fundamentada no marxismo ortodoxo ou a organização do ensino de história por meio de temas e problemas cuja inspiração era o movimento historiográfico contemporâneo (historiografia social inglesa e nova história francesa) resgata as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares.

Visando romper com linearidade, determinismos e caráter teleológico das outras propostas, o ponto de partida era a realidade social vivida, algo que traz como possibilidade o alargamento da história (temas, ações e sujeitos marginais), um dos critérios para definir o novo: ampliação dos temas e das fontes.

#### **g) Adequação das estratégias e recursos didáticos**

Descrever como será desenvolvida a aula. A partir da obra de Paulo Freire, por exemplo, compreendemos uma aula dividida em três momentos:

##### **Verificação temática:**

Reconhecimento das informações já existentes no universo discente que estão relacionados com o conteúdo a ser trabalhado na aula. Pergunte aos discentes o que eles conhecem sobre o conteúdo que você ministrará. Este é o momento de reconhecimento, de identificação entre as informações prévias que os alunos trazem para sala de aula. Em sua maioria, as informações trazidas pelos discentes originam-se do “senso-comum”. Por sua vez, entendemos o senso-comum como sendo formado por informações presentes na cultura, na tradição, nas artes (literatura, plásticas, cinema, música...) nas mídias de comunicação (TV, jornal escrito, revistas, Internet, produtos mercadológicos, como jogos eletrônicos...);

##### **Tematização:**

Desenvolvimento da aula, ou seja, a exposição das informações (a regência em si);

##### **Problematização:**

Momento em que o docente problematiza o conteúdo da aula em relação ao universo de experiência do discente, ou seja, em seu universo familiar, do trabalho, da sociedade, em geral, com o conhecimento histórico já produzido. Para auxiliar na realização deste momento, considere, por exemplo, as seguintes perguntas:

- Por quê estou trabalhando este conteúdo?

- Para quê o conteúdo trabalhado poderá ser utilizado pelos discentes?

“A problematização dos conteúdos é uma maneira de iniciar o planejamento de ensino e de organizar a aprendizagem. Seu principal objetivo é colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análise do passado.” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, 53). Pela problematização, o discente experimenta os procedimentos do método histórico ao levantar hipóteses acerca do passado, reconstruindo-o por meio do saber histórico e de fontes documentais. Tal atividade possibilita ao mesmo tempo relacionar o seu presente com outras formas ou experiências do passado, apreendendo a noção da pluralidade da experiência humana ao longo do tempo.

#### **h) Recursos didáticos**

Com a renovação no campo da ciência histórica ampliou-se a concepção e o uso de recursos didáticos na educação básica com a inserção de novas fontes e linguagens no ensino de história. Considerados mediadores no processo de aquisição do conhecimento e facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de linguagens específicas da área da disciplina de História, os recursos didáticos apresentam importantes diferenças podendo ser: a) suportes informativos - livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, produções de vídeos, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMs, jogos etc). Pertencem ao setor da indústria cultural e tem uma finalidade – didática – e linguagem própria. Sua construção técnica obedece a critérios de idade próprios verificando aspectos como vocabulários, extensão e formatação segundo princípios pedagógicos; b) Documentos - conjunto de signos – visuais ou textuais – produzidos sem finalidade didática, mas que passam a ser utilizados com essa finalidade como contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, cartas, romances. Visam público mais amplo e diferenciado. Não são necessariamente produzidos pela indústria cultural (BITTENCOURT, 2004).

#### **i) Avaliação**

É o meio ou instrumento de verificação do processo de aprendizagem dos/as ouvintes em relação ao trabalho desenvolvido. Deve ser apontado no plano de aula, posto que a avaliação é preparada no interior do planejamento da aula. Nunca deve acontecer no calor do momento e nem ser generalista. Alguns professores acreditam que avaliar a aula é

perguntar aos alunos: “qual a sua opinião sobre...”, “o que você entendeu de...”, “fale com suas palavras...”

O importante de processo avaliativo é entender o significado do ato de avaliar. Avaliação “é, sempre, um julgamento de valor, o qual pressupõe a explicitação das finalidades, dos objetivos e dos critérios de quem avalia a quem será avaliado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 147). Além disso, o ato de avaliar não pode ter um fim em si mesmo, mas deve assumir suas principais características ao propor a avaliação inicial, formativa ou somativa no sentido de diagnosticar contínua e sistematicamente a aprendizagem pretendida e (re)planejar as atividades em função dos objetivos do ensino de História que se quer alcançar.

Vale ressaltar que o processo avaliativo no ensino de História assumiu formas tradicionalmente baseadas na memorização e na aquisição passiva dos conteúdos, ideias, conceitos e habilidades propostos pelos professores aos estudantes. Porém, é possível perceber as transformações no ato de avaliar em consonância com as mudanças no estatuto da própria concepção da História acadêmica com a proposição de novos temas, metodologias e fontes documentais. Assim, novos pressupostos avaliativos têm feito parte das aulas de História a partir de trabalhos em equipe, pesquisas e atividades tais como: atividades realizadas em sala de aula (individuais ou em grupo, orais ou escritas), atividades que indiquem capacidade de síntese e redação (produção da narrativa histórica); atividades que expressem o domínio do conteúdo; atividades que expressem a aprendizagem (capacidade de explicação e conceituação, aplicação das noções de tempo como duração, sucessão e simultaneidade, análise do tema proposto), atividades que explicitem procedimentos (capacidade de leitura de linguagens contemporâneas – cinema, fotografia, televisão –, análise de documento) (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 150-151).

Portanto, o ato de avaliar está intrinsecamente vinculado à concepção do saber histórico escolar do professor incluindo a ideia e o comprometimento que ele tem em relação às finalidades do ensino de História na educação básica e aos procedimentos metodológicos que o mesmo assume perante a aprendizagem de seus estudantes. Na visão de Soares (2008, p. 228) “o ensino que não resulta em aprendizagem na verdade não se realiza, pois morre em suas intenções”. O ato educativo não se limita ao planejamento de aulas com base nas discussões educacionais e historiográficas contemporâneas, mas envolve principalmente a verificação das aprendizagens daí resultantes, quais sejam habilidades intelectuais que permitirão, ao longo da educação histórica, que o estudante se compreenda como um sujeito histórico, consciente do seu lugar no mundo e apto a dar sentido ao seu projeto de futuro a partir do conhecimento do presente e do passado.



**Para continuar...**

Importa dizer que a pré-produção da aula é uma etapa que dialoga com toda a formação do professor. Do momento de formação inicial à pós-graduação. De certa forma, o capital cultural (PESAVENTO, 2003) do professor se faz circular durante todas as suas aulas (BARTHES, 2007). Assim como o conhecimento que adquiriu ao longo da prática cotidiana em sala.

Numa dimensão menos alargada, a formação inicial e continuada, por sua vez, relaciona-se intimamente com o estudo em específico do conhecimento a ser tematizado nesta ou naquela aula. O planejamento também passa por outras dimensões não abordadas neste texto, mas que constituem o trabalho do/da historiadora: o levantamento bibliográfico, a revisão da literatura específica sobre o tema da aula, os estudos em historiografia, teoria e metodologia, podendo até chegar na pesquisa, propriamente dita, e na produção e comunicação do conhecimento histórico.

Para que o ensino/aprendizagem da história seja efetivo em sua relação com a vida prática das pessoas, cumprindo a sua função de orientação temporal, concluímos que é necessário: a) considerar os diversos processos de circulação e produção social dos saberes históricos; b) a relação desses saberes com o processo de complexização da Consciência Histórica individual; c) considerar os conteúdos históricos em suas dimensões teórico-metodológicas e d) a produção, sistematização e comunicação desses conteúdos (entre outros procedimentos). A reflexão sobre tais pontos são fundamentais para que o planejamento contribua efetivamente para a produção da aula, deixando de ser um procedimento burocrático esvaziado de sentido.

**Referências**

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; TIAGO, Daniele; OLIVEIRA, Flávio; ALVES, Frederick. Entrevista realizada com o Professor Doutor Durval Muniz de Albuquerque, em primeiro de junho de 2011. *Revista de Teoria da História*. Ano 2, N. 5, jun.2011. Universidade Federal de Goiás.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, Isabel (Org). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 53-76.
- BARROS, José D'Assunção. Os usos da temporalidade na escrita da História. *Saeculum: Revista de História*[13]; João Pessoa, jul./ dez. 2005, p. 144-155.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. 1990. Original de 1985. Tradução de Augustin Wernet. Revisão Marcos Silva.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe. Materiais didáticos: concepções e usos. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 291-407. (Coleção Docência em Formação).

BLOCH, Marc. *Apologia da História* ou O ofício de Historiador. Edição anotada por Étienne Bloch. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias* (Vol.3: Filosofia, geografia, história e sociologia). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.

DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos do ensino de história*. Niterói: Ed. UFF, 2000.

GOVERNO DE GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Versão Experimental. 2012.

GOVERNO DE GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Programa reconhecer: educação, o mérito é seu*. Critérios e procedimentos, 2012. (apostila explicativa).

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In BLOCH, Marc. *Apologia da História* ou O ofício de Historiador. Edição anotada por Étienne Bloch. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENANDRO, Heloisa Fesch. Variações sobre um velho tema: o ensino de história. In DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos do ensino de história*. Niterói: Ed. UFF, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 479-499. (Didática e prática de ensino)

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em Revista*. Especial 2006. Dossiê Educação Histórica – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil, p. 191-218.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III* (formas e funções do conhecimento histórico). Brasília: Ed. da UnB, 2007. O texto publicado originalmente em 1986. Tradução de Estevão Martins.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p. 53-93.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências (Research in Historical Education: some experiences). In: *EDUCAR EM REVISTA*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, Número especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006, p. 11-28.

\_\_\_\_\_; CAINELLI, M. R. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SEGAL, André. Pour une didactique de ladurée (Por uma didática da duração). In: MONIOT, Henri (Org). Enseignerl’histoire. Berne: Peter Lang, 1984. P. 95-96. In: BITTENCOURT, 2004, p. 217-218.

SOARES, Olavo Pereira. A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.