

## PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE PLANO DE AULA

### THE DIDACTIC PLANNING IN HISTORY: A PROPOSED CLASS PROGRAM.

*Carollina Carvalho Ramos de Lima\**

#### RESUMO

*Em diálogo com teóricos da Pedagogia Construtivista, da Educação Histórica e dos Letramentos Digitais, propõem-se, neste artigo, um modelo de planejamento didático para aulas de História, aderente às diferentes etapas da Educação Básica.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Planejamento didático. Ensino de História. Plano de Aula.*

#### ABSTRACT

*By dialoguing with the constructivist perspective of the pedagogy theories of Historical Education and digital literacy, our aim in this work is to propose a didactic planning for History classes, in contact with different stages of Basic Education.*

**KEYWORDS:** *Didactic planning. History teaching. Class planning.*

Planejar é uma atividade inerente à docência. Nesse sentido, acreditamos que a aula de História pode ser um espaço de aprendizagem significativa e de construção do conhecimento histórico, se for precedida de um planejamento didático criativo, coerente e estratégico, formulado a partir da definição das aprendizagens históricas a serem desenvolvidas, da previsão de atividades que desafiem cognitivamente as/os estudantes e da pesquisa e curadoria de materiais, em especial fontes históricas, pela/o docente.

A arquitetura de um planejamento didático evidencia perspectivas acerca da disciplina escolar (ou do componente curricular) e das concepções sobre as formas do aprender, bem como estabelece os objetivos da ação educativa, os conteúdos a serem ensinados e as aprendizagens esperadas. Nesse sentido, a ideia deste artigo é apresentar uma proposta de planejamento didático construída a partir do diálogo com autores ligados ao Construtivismo (COLL, 1997; ZABALA, 1998; CARRETERO, 1997), à Educação Histórica (BARCA; GAGO, 2001; BARCA, 2004, 2021; LEE, 2011, 2016) e aos Letramentos Digitais (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016).

---

\* Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: carollinadelima@ufba.br.

A grelha de planejamento que ora apresentamos foi construída para orientar os licenciandos do curso de História na elaboração de seus planos de aula, no contexto do estágio de regência durante o período pandêmico. A proposta levou em consideração a necessidade de ampliar o uso de recursos digitais e prever possíveis riscos na utilização de redes e softwares no processo de ensino e aprendizagem em contextos escolares. Isto porque, entre 2020 e 2021, a pandemia de Covid nos obrigou a adotar o distanciamento social como medida sanitária básica, de modo que o ensino remoto emergencial, mediado, sobretudo, por plataformas digitais, foi a solução encontrada para viabilizar os processos educacionais na Educação Básica e no Ensino Superior.

Desse modo, a proposta é resultado do trabalho desenvolvido nos componentes de Estágio Supervisionado em História e, também, no de Metodologias do Ensino de História, na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao longo de três semestres, o planejamento foi sendo aperfeiçoado a partir do *feedback* dos estudantes e das discussões teóricas realizadas em sala de aula. A opção por construir um Plano de Aula em formato de grelha (ou tabela) buscou facilitar a apresentação, a organização e a sistematização da ação didática planejada.

Neste texto, a fim de socializar – o que acabou se tornando – um instrumento de avaliação contínua no contexto do Estágio Supervisionado, optamos por começar discutindo, em linhas muito gerais, as referências teórico-metodológicas que embasam a construção do planejamento e, na sequência, apresentamos com mais detalhes cada elemento da grelha, pensada como um Plano de Aula. Reconhecemos, todavia, que nossa proposta tem limitações e, em alguma medida, expressa nossas opções pedagógicas e historiográficas, de modo que, sendo um “guia flexível” (AZEVEDO, 2013), não deve ser considerado um instrumento ortodoxo e prescritivo; pelo contrário, apropriações críticas e criativas fazem parte da circulação do material.

## **1 CONSTRUTIVISMO, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E LETRAMENTOS DIGITAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

O exercício de planejar uma situação de aprendizagem envolve a seleção de conteúdos e atividades, o estabelecimento de objetivos, a pesquisa de fontes históricas e a reflexão sobre o que e como avaliar aquilo que as/os estudantes aprenderam no processo. Trata-se, portanto, de uma tarefa indispensável para a docência e, por isso, há inúmeras propostas (e modelos) de planejamento didático; contudo, nem sempre elas cotejam as especificidades da História. Pensando nisso, a partir de um diálogo com autores associados ao Construtivismo (COLL, 1997; ZABALA, 1998; CARRETERO, 1997), à Educação Histórica (BARCA; GAGO, 2001; BARCA, 2004, 2021; LEE, 2011, 2016) e aos Letramentos Digitais (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016), propõe-se a arquitetura de um Plano de Aula (Figura 1), voltada para as aulas de História e aderente às diferentes etapas da Educação Básica. Na primeira parte do texto, apresentamos as ideias que atravessam a proposta e justificam os elementos que compõem a grelha de planejamento, que será esmiuçada na segunda parte deste artigo.

### **1.1 Do Construtivismo**

No diálogo com autores construtivistas, a primeira ideia que pauta a proposta diz respeito ao lugar dos conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem histórica. Mário Carretero, em *Construir e Ensinar: as Ciências Sociais e a História*, publicado no Brasil em 1997, reconhece que uma das grandes contribuições do construtivismo para a compreensão da aprendizagem foi “destacar a importância que o conhecimento prévio possui na aquisição de novos conhecimentos” (CARRETERO, 1997, p. 33). Nesse sentido, tendo em vista que os conceitos históricos têm características específicas e por vezes refletem situações do passado sem relação direta com as experiências vividas pelos sujeitos escolares, “o mais adequado para evitar *misconceptions* [equívocos] e conceitos semicorretos e fragmentados, seria ancorar os novos conceitos naqueles que o aluno já conhece e domina. Daí a importância de conhecer o que o aluno já sabe” (CARRETERO, 1997, p. 35). Em alguma medida, a perspectiva construtivista do processo de ensino e aprendizagem entende que o conhecimento é construído no cotidiano e em diferentes contextos, a partir das ideias prévias – ou representação inicial – que o sujeito já possui acerca daquele saber e/ou conteúdo de aprendizagem. Afirmam Freire, Barbosa e Moraes (2021, p. 81):

O construtivismo apoia-se na ideia de que o indivíduo é uma construção própria que se processa no dia a dia e cuja produção se dá a partir das interações entre suas disposições internas e o ambiente social. Disso resulta o entendimento de que o conhecimento não é algo pronto nem está disponível para ser acessado pelo estudante, como se fora uma reprodução da realidade. Trata-se, ao contrário, de uma construção do ser humano.

O segundo ponto está relacionado à definição do que são os conteúdos da aprendizagem. Do Construtivismo, além do entendimento de que o conhecimento é construído no cotidiano e em diferentes contextos a partir das ideias prévias que o sujeito já possui acerca dos (novos) conceitos, toma-se emprestada uma noção ampliada do que seriam os *conteúdos da aprendizagem*. Na esteira de César Coll (1997) e Antoni Zabala (1998), entende-se que conteúdo (da aprendizagem) é tudo o que se pode aprender para desenvolver capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, sendo assim, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos – em uma aula – não se limitam aos conteúdos conceituais, incluindo, portanto, os procedimentais e os atitudinais, de acordo com a tipologia elaborada por Antoni Zabala (1998).

## 1.2 Da Educação histórica

Nas décadas de 1960 e 1970, em meio aos debates em torno da aprendizagem em História, dos objetivos da disciplina e do pouco interesse dos estudantes britânicos pelo conhecimento histórico, foi se constituindo um grupo de investigadores que muito contribuíram com as discussões em torno da cognição histórica. Destacamos o trabalho de Alain Dickinson e Peter Lee que, em 1978, publicaram os resultados de uma investigação envolvendo crianças e jovens de 8 a 16 anos, na qual os autores demonstraram que as crianças (de 8 a 11 anos) apresentaram capacidades de construção do

conhecimento histórico semelhantes à de jovens (entre 11 a 14 anos), refutando, assim, a teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget no que tange à aprendizagem histórica (SCHMIDT, BARCA, 2009; SZLACHTA JUNIOR; RAMOS, 2021).

Uma das grandes contribuições dos pesquisadores ingleses da *History Education*, como ficou conhecido o grupo em torno de Lee e Dickinson, foi introduzir a ideia de uma progressão do pensamento histórico, cuja baliza deriva da própria natureza da História e não das premissas advindas da teoria piagetiana. Os autores concluíram, a partir de suas pesquisas empíricas, que a História poderia ser aprendida em qualquer idade, mas, para tanto, o conhecimento deveria ser apresentado em consonância com a experiência do sujeito.

Partindo de autores socioconstrutivistas, Barca e Gago (2001, p. 240) defendem a ideia de uma “aprendizagem situada”, na qual, se considere o “contexto social concreto em que a cognição se processa”. Esses estudos demonstraram que a criança e/ou jovem aprende melhor quando as atividades que lhe são propostas têm relação com a vivência humana. As autoras explicam:

Donaldson (1978) comparou estudos sobre descentração da perspectiva, na criança, envolvendo o tipo de raciocínios subjacentes às tarefas desenhadas por Piaget e Hughes, mas que divergiam no objecto de enfoque: nos estudos de Piaget, utilizou-se material de laboratório; nos estudos de Hughes, este foi substituído por bonecos, algo que é familiar ao imaginário das crianças. A partir destes dados, Donaldson sugeriu que as crianças poderão ser já capazes de perceber a perspectiva do Outro (refutando, em certa medida, o conceito piagetiano de egocentrismo infantil) se a situação envolver motivos e intenções humanas significativas para essas crianças. (BARCA, GAGO, 2001, p. 240-241)

Peter Lee chama atenção para o fato de que aprender História na escola não é apenas saber sobre o passado, mas também saber como se sabe o que se sabe sobre o passado, ou seja, como o conhecimento histórico é produzido (LEE, 2001), de modo que os estudantes adquiram competências relacionadas à análise de variadas fontes, à interpretação histórica com base em evidências e à construção narrativa (BARCA; GAGO, 2001; LEE, 2001). Um dos objetivos do ensino de história deve ser possibilitar que crianças e jovens aprendam a reconhecer e justificar porque algumas explicações e interpretações são mais seguras que outras, mobilizando e explicitando critérios válidos (LEE, 2001, 2016). Desse modo, o ensino de história deve estar mais próximo da investigação científica e os procedimentos adotados para a construção do conhecimento histórico devem estar presentes no fazer cotidiano escolar.

O conceito de *literacy historic* (literacia histórica), desenvolvido por Peter Lee (2006), teria a função de instrumentalizar o aluno para o “pensar historicamente”, tornando complexa sua consciência histórica e sua capacidade de lidar com os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem que constituem o conhecimento histórico. Na mesma direção, em artigo recente, Barca (2021) se refere aos conceitos que formam o pensamento histórico como: conhecimento substantivo e estrutural:

A História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador “descobre” ou reúne. Ela envolve um processo investigativo complexo, mas instigante e, sem ele, não pode falar-se de saber pensar historicamente. Nesse labor são acionados

vários conceitos estruturantes que “estão dentro do” retrato substantivo: conceitos de evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância, narrativa em História. Estes conceitos estruturantes podem designar-se também por conceitos meta-históricos ou “de segunda ordem” (BARCA, 2021, p. 60)

O desenvolvimento da literacia histórica exige um professor que maneje categorias, fontes e informações de forma científica e adequada ao fazer histórico; isto significa dominar conceitos que perpassam a área. O trabalho com as fontes documentais é uma estratégia didática fundamental para o desenvolvimento dessa capacidade de ler o mundo historicamente a fim de entender o conhecimento histórico como um saber historicamente construído. Nesse sentido, “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2004, p. 95).

A (re)construção do conhecimento histórico é possível quando a/o docente planeja e oportuniza que a/o estudante interaja com os conteúdos da aprendizagem, por meio da observação, inferência, problematização, comparação e análise, em atividades investigativas que a/o desafiem progressiva e cognitivamente, bem como estejam conectadas às suas vivências e saberes. Explica Barca (2004, p. 15):

O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativa progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta e por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas.

Aliás, como propõe Barca (2004), é fundamental que a/o docente atue como um “investigador social” que interpreta “o mundo conceitual dos seus alunos, não para classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceituação dos alunos”. Desse modo, no planeamento de uma aula de História é imprescindível que se preveja estratégias e atividades que oportunizem aos estudantes apresentar ideias prévias sobre o passado, a fim de garantir o reconhecimento das ideias tácitas desses estudantes acerca dos conceitos históricos trabalhados em sala de aula.

### 1.3 Dos letramentos digitais

A lógica hipertextual e hipermodal que estruturam a comunicação digital vem provocando um “remodelamento dos processos cognitivos” (LÉVY, 1998, p. 17), de modo que as interações provocadas pela hipermídia impactam na forma como os sujeitos buscam informações e dão sentidos a elas e exigem novos letramentos para lidar com a gama plural de fontes e formas de navegação e compartilhamento. Para Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum (2016), os letramentos digitais são um campo formado por alguns macroletramentos que intermesclam outros letramentos e, no geral, dizem respeito

às “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.”

Embora o uso das tecnologias digitais seja um grande desafio para as escolas brasileiras, a pandemia de coronavírus catalisou uma série de mudanças e processos relacionados aos usos do digital nos espaços escolares, ainda que as consequências dessas mudanças precisem ser melhor investigadas. A necessidade de adotar o ensino *online* como forma de manter medidas de distanciamento social, absolutamente necessárias no contexto da pandemia – que, em nosso país, levou a óbito mais de 660 mil vidas, entre março de 2020 e junho de 2022, quando este texto foi produzido – forçou as/os docentes a manejar e desenvolver suas atividades de maneira remota, utilizando as mais variadas plataformas e recursos digitais.

Do ponto de vista educacional, as experiências com o ensino remoto emergencial vem confirmando a importância de promover situações de ensino e aprendizagem relacionadas às variadas linguagens que são características do mundo digital, mobilizando o repertório de imagens e gêneros textuais que os estudantes acumulam em suas experiências no ciberespaço, a fim de que eles sejam capazes de buscar, compreender, produzir e compartilhar textos em ambientes digitais e que possam participar de forma crítica nestes espaços (COSCARRELLI, 2019).

Tendo em vista que o conceito de letramento não está circunscrito a uma única área do saber e nem se restringe às competências de leitura e compreensão linguísticas, encontramos na literatura especializada referências ao letramento científico, letramento matemático, letramento digital, para citar alguns exemplos. Nesse sentido, ensinar e aprender História, hoje, exigem a construção de um paradigma educativo que considere o papel social do conhecimento histórico e reconheça a conectividade, a interatividade, a colaboração, a comunicação e a criatividade como elementos fundamentais para uma sociedade mediada pela tecnologia digital (LIMA, FELIPE, 2020).

No que diz respeito ao letramento digital, o conceito emerge em um contexto de expansão do ciberespaço e da cibercultura, cuja comunicação exige o desenvolvimento de habilidades específicas de pesquisa, leitura, interpretação e produção de ideias/informações/conhecimento com a mediação digital. Nesse contexto, precisamos ter maior atenção aos “riscos digitais” que as atividades propostas e os recursos utilizados podem, eventualmente, gerar. Ademais, a atenção quanto à autoria, à qualidade do que lemos e à maior capacidade de reconhecer imprecisões e confrontar/conectar versões e visões, reforça a responsabilidade social das instituições escolares e evidencia a importância de pensar esses elementos em um planejamento didático criativo, coerente e estratégico.

Por mais que parte de nossas escolas ainda demandem investimentos de infraestrutura e políticas públicas de “inclusão digital” nas/das escolas, não podemos ignorar que smartphones já se tornaram peças relativamente populares e fazem parte da vida dos jovens no país; por isso, ainda que isto não ocorra em condições ideais, é possível incorporar materiais e/ou recursos digitais entre os dispositivos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, fomentando práticas de pesquisa escolar.

## 2 APRESENTANDO A GRELHA DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO

A grelha de planejamento didático é apresentada, em linhas gerais, na Figura 1:

Figura 1 - Grelha do planejamento didático

PLANEJAMENTO DIDÁTICO			
DOCENTE:			
ANO/TURMA:		TEMPO PREVISTO:	
UNIDADE:		CAPÍTULO:	
TEMA DA AULA:			
APRENDIZAGENS ESPERADAS:			
OBJETIVOS (GERAL E ESPECÍFICOS):			
QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:			
CONTEÚDOS	Factuais		
	Conceituais	Substantivos	
		Segunda ordem	
	Procedimentais		
	Atitudinais	Valores e condutas éticas	
		Normas e regras	
RECURSOS	Versão alta tecnologia		
	Versão baixa tecnologia		
	Versão zero tecnologia		
RISCOS DIGITAIS			
METODOLOGIA	Fase inicial		
	Fase de desenvolvimento		
	Fase de síntese		
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
REFERÊNCIAS			
OBSERVAÇÕES POS-AULA			

Fonte: Quadro produzido pela autora.

A proposta abarca os dados gerais do docente e da situação didática planejada; a indicação das aprendizagens esperadas; os objetivos, que têm relação com as questões problematizadoras; os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais que serão explorados no processo de ensino e aprendizagem; os recursos mobilizados, tendo em vista diferentes realidades escolares; a previsão dos eventuais riscos digitais que envolvem a realização da ação planejada; a descrição das metodologias de ensino, considerando três etapas<sup>1</sup> de uma determinada situação de aprendizagem, como o espaço-tempo

<sup>1</sup> Etapa aqui entendida como “o avanço de uma mesma coisa numa marcha, no tempo e/ou no espaço, que lhe altera a situação sem alterar a essência do conteúdo” (Cf. RUGGERI, 2010).

de uma aula; a enumeração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem; a lista de referências consultadas; e, por fim, um espaço para anotações pós-aula, cuja finalidade é estimular a autoavaliação docente e o exercício de reflexão crítica e criativa do que foi desenvolvido na prática. Na sequência, esboçamos alguns aspectos a serem observados no processo de construção do planejamento didático.

O primeiro passo na construção do planejamento didático é definir a temática da aula. Desse modo, no item TEMA DA AULA é importante apontar o processo e/ou acontecimento histórico, indicando o espaço e o tempo que serão explorados na ação didática que se planeja. São exemplos de temas: “A Revolução Industrial na Inglaterra do século XVIII”; “A Independência do Brasil na Bahia”; “As reformas urbanas na capital da República nas primeiras décadas do século XX”.

No que tange às APRENDIZAGENS ESPERADAS, deve-se levar em conta que a aprendizagem requer a mobilização de vários conhecimentos. Para alcançar as aprendizagens esperadas é fundamental que a abordagem dos conceitos e as atividades tenham progressividade e continuidade, que considere os diferentes ritmos e formas de aprender entre as/os estudantes e que reconheça que eles possuem conhecimentos prévios acerca dos temas estudados que devem ser levados em consideração no planejamento e no desenvolvimento da ação didática. O processo de aprendizagem em História exige tempo para reflexão e para a refacção de leituras e tarefas, além do intercâmbio de saberes e experiências entre os sujeitos escolares.

Na redação das APRENDIZAGENS ESPERADAS, sugerimos que elas apareçam com o verbo no infinitivo, indicando o processo cognitivo (ou operação mental) relacionado ao pensamento histórico que se espera desenvolver e/ou complexizar no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as aprendizagens esperadas podem ser compreendidas, aqui, na direção das competências (em História) indicadas por Isabel Barca (2005, p. 16):

Saber “ler” fontes históricas – com suportes diversos, com mensagens diversas;  
 Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;  
 Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas)  
 Saber entender – ou procurar entender o Nós e os Outros, em diferentes tempos, em diferentes espaços.  
 Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento.

Nos apropriando da discussão sobre progressão do pensamento histórico delineada por Flávia Caimi (2019, p. 211), consideramos que as aprendizagens esperadas também estariam ligadas à capacidade de: (1) estabelecer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; (2) dominar conteúdos substantivos; (3) usar instrumentos de análise e interpretação histórica; (4) aplicar conhecimentos e mobilizar estratégias de compreensão conceitual em diversos textos e contextos; (5) construir e avaliar narrativas históricas, a fim de conseguir comunicar de maneira criteriosa o conhecimento histórico. Desse modo, a progressão do pensamento histórico estaria diretamente relacionada à complexização dos conceitos de segunda ordem no processo de ensino e aprendizagem e,

portanto, a um planejamento didático que explore o passado, a partir de seus vestígios, utilizando ferramentas e critérios inerentes à pesquisa em História, e com a ética que deve pautar a ciência histórica.

Nos OBJETIVOS, a proposta é que se descreva de forma objetiva o que se espera produzir com a ação didática, ou seja, os resultados que são esperados ao final do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se optar por redigir um objetivo geral e outros específicos decorrentes dele. O interessante, como propõe Crislane Azevedo, é que na redação dos objetivos, a/o docente deve transformar os

[...] 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.) (AZEVEDO, 2013, p. 15)

Nessa direção, os OBJETIVOS estão intimamente relacionados ao que estamos chamando de QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS. Azevedo (2013, p. 15) propõe que as questões façam parte do 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”; por isso as questões estão relacionadas aos objetivos. Essa relação fica evidente nos exemplos apresentados por Azevedo, conforme exposto na Figura 2:

Figura 2 - Relação entre os objetivos de ensino e as 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?

Fonte: AZEVEDO, 2013, p. 16.

No planejamento didático, as QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS têm uma dupla função: ajudar a/o docente a interpretar o mundo conceitual das/dos estudantes a partir do reconhecimento dos conhecimentos prévios e das ideias históricas que eles possuem sobre o tema a ser estudado; além disso elas se apresentam como estratégia para chamar a atenção das/dos estudantes, desafiando-os cognitivamente (BARCA, 2004, 2005; AZEVEDO, 2013). É importante considerar a natureza problematizadora da pesquisa histórica, de modo que, ao lançar questões em vários momentos da situação didática, a/o docente reforça que a problematização é inerente à construção do conhecimento sobre o passado.

No que tange aos CONTEÚDOS, nos apropriando da tipologia dos conteúdos desenvolvida por Antoni Zabala (1998), em diálogo com a proposta de categorização dos conceitos históricos desenvolvida por autores ligados à Educação História, como Peter Lee (2001, 2011, 2016) e Isabel Barca e Marília Gago (2001) e Isabel Barca (2004, 2021), propomos que eles sejam pensados em quatro grandes grupos: factuais; conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo que os conteúdos conceituais se subdividiriam em “substantivos” e de “segunda ordem”.

Na definição dos conteúdos – factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais – entendemos que é importante levar em consideração os seguintes critérios:

- As ideias históricas, os conhecimentos prévios e as vivências e interesses das/dos estudantes;
- A sequência de temas prevista no planejamento anual e o andamento das aulas;
- A progressão do pensamento histórico (relacionada aos conceitos de segunda ordem) e a complexidade que envolve os conceitos substantivos;
- Os objetivos e as aprendizagens esperadas para a ação didática que está sendo planejada;
- As estratégias metodológicas e os suportes – fontes históricas – mobilizadas para a situação de ensino e aprendizagem em tela.

No âmbito dos CONTEÚDOS FACTUAIS, figuram informações e dados que a/o estudante precisara reproduzir. Eles respondem à pergunta: “o que se deve saber?”. Dizem respeito aos fatos, acontecimentos, situações e dados, como idade, nome de territórios, datas de eventos históricos, nomes de pessoas, códigos específicos, fórmulas etc. O teórico alemão Jörn Rüsen (2007) classifica essas informações como “nomes próprios”.

Os CONTEÚDOS CONCEITUAIS também estão associados ao que estudantes precisam saber. De acordo com Zabala (1998), são conceitos e princípios abstratos, cuja “aprendizagem implica uma compreensão que vai muito além da reprodução de enunciados mais ou menos literais”. De acordo com a autora, “uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa” (ZABALA, 1998, p. 43). Contudo, tendo em vista as especificidades do conhecimento histórico e, nesse sentido, as limitações da tipologia de conteúdos de Zabala, nos apropriamos das categorias conceituais desenvolvidas pela Educação Histórica, de modo que – no planejamento didático em tela – dividimos os conceitos históricos em substantivos e de segunda ordem. Para Peter Lee (2006) os conceitos substantivos, remetem ao resultado das investigações históricas, o que, na escola, vulgarmente conhecemos por “matéria” e/ou “conteúdo”. Os conceitos de segunda ordem, por sua vez, estão ligados ao domínio epistemológico da história, ou seja, às noções utilizadas e mobilizadas na construção do conhecimento histórico. Na Figura 3, apresentamos alguns exemplos relacionados a uma aula cuja temática é Independência do Brasil na Bahia.

Figura 3 - Exemplos de conteúdos factuais e conceituais

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>Factuais</b>	07/09/1822; 02/07/1823; Bahia; Salvador; Cachoeira; D. Pedro; Exército Libertador.	
	<b>Conceituais</b>	<b>Substantivos</b>	Independência do Brasil; Dois de Julho; Guerra de Independência na Bahia; Liberdade; Capitania; Província; Coroa, Colônia; Metrópole.
		<b>Segunda ordem</b>	Tempo histórico; Causa/consequência; Mudança/permanência; Evidência histórica.

Fonte: Quadro produzido pela autora

Sobre os CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS, Zabala (1998, p. 43) os define como “um conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo.” Inclui, portanto, regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos e operações, como ler, desenhar, observar, classificar, traduzir, selecionar, inferir etc. No planejamento que propomos, os conteúdos procedimentais estão associados aos procedimentos característicos do método da ciência histórica e aos letramentos digitais. Nessa direção, partindo de Carretero, Caimi (2015, p. 118-119) aponta que “os conhecimentos procedimentais dizem respeito à compreensão e aplicação de práticas específicas dotadas para o tratamento de problemas históricos, como avaliação de fontes, investigação e interpretação histórica, elaboração de argumentos fundamentados”. Desse modo, os conhecimentos possibilitam refletir com as/os estudantes sobre o fazer historiográfico e oportunizar atividades que envolvam práticas de pesquisa em História e a produção de narrativas históricas fundamentadas em fontes confiáveis e evidências válidas. Muitas dessas atividades podem ser desenvolvidas com o recurso e fontes digitais. A seguir, apresentamos alguns exemplos de conteúdos procedimentais associados a uma aula que aborda questões referentes ao processo de independência na Bahia.

Figura 4 - Exemplos de conteúdos procedimentais

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>Procedimentais</b>	(1) Localizar no mapa do Brasil o território da Bahia, em especial, a região do Recôncavo e a capital; (2) Organizar em uma linha do tempo os principais eventos da guerra de Independência na Bahia; (3) Escrever as causas da guerra, a partir das fontes que foram apresentadas e aula; (4) Analisar as imagens, considerando as informações gerais e o contexto histórico; (5) Listar o nome de sujeitos históricos que participaram do processo de Independência, em especial, dos conflitos armados da Bahia.
------------------	-----------------------	---

Fonte: Quadro produzido pela autora

Já os CONTEÚDOS ATTUDINAIS buscam atender à dimensão ética que, em alguma medida, atravessa o conhecimento histórico, envolvendo desde atitudes mais corriqueiras que contribuem para o trabalho em sala de aula até aquelas ligadas à cidadania e à convivência intercultural. Portanto, são comportamentos que favorecerem o aprendizado de conteúdos procedimentais e conceituais, bem como a construção de uma sociedade democrática, plural, diversa e com justiça social. Pensando nisso, propomos duas subcategorias (Figura 5): (1) valores e condutas éticas, relacionadas ao

conteúdo trabalhado em sala de aula e às atitudes esperadas da/do estudante em relação ao grupo, como solidariedade, respeito aos outros, responsabilidade, liberdade etc.; e (2) normas e regras, que abarcam comportamentos que devemos seguir em determinadas situações e contextos e que, em geral, são pré-estabelecidos e/ou pactuados institucionalmente. (ZABALA, 1998; AZEVEDO, 2013).

Figura 5 - Exemplos de conteúdos atitudinais

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>Atitudinais</b>	<b>Valores e condutas éticas</b>	(1) Defender a liberdade de expressão e a sociedade democrática; (2) Valorizar o patrimônio cultural brasileiro. (3) Escutar as opiniões dos colegas com respeito e atenção; (4) Colaborar com o trabalho em grupo, respeitando a distribuição de tarefas.
		<b>Normas e regras</b>	(1) Usar e-mail institucional; (2) Manter equipamentos eletrônicos no modo silencioso; (3) Trazer livro didático.

Fonte: Quadro produzido pela autora.

A desigualdade de condições estruturais e de acesso às tecnologias digitais, que marca o sistema escolar brasileiro, impõe aos docentes inúmeros desafios para o planejamento didático. Partindo da proposta de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no espaço dedicado aos RECURSOS sugerimos que o planejamento considere três cenários distintos: alta tecnologia, baixa tecnologia e zero tecnologia. Considerando que a grelha de planejamento foi pensada para orientar as/os licenciandas/os em seus estágios, o exercício de imaginar a mesma aula para diferentes realidades educativas ampliaria o repertório das/dos estudantes, se configurando como uma tarefa importante na formação docente.

O primeiro cenário proposto, versão com alta tecnologia, compreende uma sala de aula onde a/o docente dispõe de um computador ligado à internet e conectado a um projetor e pressupõe que os estudantes tenham acesso a computadores e/ou dispositivos móveis ligados à internet que lhes permitam trabalhar em pequenos grupos, duplas ou até individualmente. Desse modo, ao planejar uma situação de aprendizagem deve-se explorar a conectividade para a mobilização de fontes variadas e para a realização de atividades que envolvam pesquisa e produção de materiais em formato digital.

Já o segundo cenário, versão baixa tecnologia, se refere à sala de aula onde a/o docente dispõe apenas de um computador conectado a um projetor, mas sem internet, e no qual as/os estudantes não têm acesso a computadores e/ou dispositivos móveis ligados à internet. Nessa situação, no planejamento a/o docente precisará prever o uso de recursos digitais e recursos analógicos e garantir que as fontes a serem exploradas em na sala de aula estejam previamente salvas em pen-drives, por exemplo. Já as/os estudante realizarão as atividades no caderno e/ou livro didático.

Por fim, o terceiro cenário, versão zero tecnologia, diz respeito a uma sala de aula onde não haja computador e nem acesso à internet, tanto para a/o docente quanto para as/os estudantes. Neste cenário, o planejamento deve prever o uso de ferramentas e dispositivos analógicos, como lousa, livro didático, jornais, revistas, mapas, imagens impressas etc.

Na sequência, o item RISCOS DIGITAIS é o espaço para que a/o docente indique possíveis riscos aos quais os estudantes poderiam estar sujeitos e/ou expostos durante a utilização de recursos digitais e, principalmente, na navegação em sítios eletrônicos. Nos referimos, por exemplo, à exposição das/dos estudantes a conteúdos e/ou publicidade inadequada; às questões relacionadas à privacidade de dados na utilização de plataformas e serviços de internet; ao uso de softwares e/ou plataformas proprietárias que impliquem em custos para sua utilização; ao manuseio de celular pessoal para a comunicação entre os estudantes; à utilização de imagens e/ou conteúdos com direitos autorais; e à divulgação de dados e/ou imagens pessoais das/dos estudantes. Para tanto, é importante que a/o docente, ao planejar a ação didática, busque mitigar tais riscos, substituindo recursos e páginas, optando por softwares livres e materiais em domínio público.

No que tange à METODOLOGIA, em diálogo com Zabala e Arnau (2020), propomos que ela seja pensada em três etapas – etapa inicial, etapa de desenvolvimento e etapa de síntese – que abarcam dez elementos a serem considerados no momento do planejamento (Figura 6). Em cada etapa, deve-se indicar o “passo a passo” da aula, apresentando as tarefas, o tipo de comunicação, as estratégias e os suportes mobilizados (BARCA, 2004).

Figura 6 - Aspectos a serem considerados no planejamento da Metodologia

<b>Etapa inicial</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação do objetivo geral e das aprendizagens esperadas;</li> <li>2. Provocação inicial, a partir de questão problema e suporte de apoio.</li> <li>3. Reconhecimento dos conhecimentos prévios, por meio das respostas e posturas desencadeadas com a provocação inicial.</li> <li>4. Relação dos conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos a serem abordados.</li> </ol>
<b>Etapa de desenvolvimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Contextualização do objeto de estudo.</li> <li>6. Elaborar hipóteses ou suposições.</li> <li>7. Complexização do objeto de estudo.</li> </ol>
<b>Etapa de síntese</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Retomada e sistematização dos conceitos.</li> <li>9. Autoavaliação</li> <li>10. Atividades de memorização e exercitação.</li> </ol>

Fonte: Quadro adaptado de Zabala e Arnau (2020)

No item AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, o planejamento precisa indicar como (instrumentos) e o que (aprendizagem histórica) serão avaliados, considerando a metodologia e os conteúdos trabalhados. As atividades e os instrumentos avaliativos precisam desafiar cognitivamente os estudantes, buscando uma progressão do pensamento histórico.

Por exemplo, em uma aula é possível avaliar a aprendizagem por meio da exposição oral, a partir das respostas que as/os estudantes formulam para responder às questões problematizadoras ou mesmo por meio de uma lista de exercícios com questões dissertativas e/ou objetivas. Nesse sentido, a exposição oral e a lista de exercícios são instrumentos de avaliação e, portanto, respondem à pergunta “como?”. A partir desses instrumentos, “o que” se pretende avaliar? Pode-se, por exemplo, avaliar a compreensão inicial do tema e/ou conteúdos conceituais por parte das/dos estudantes, ou ainda, a capacidade da/do

estudante ler e confrontar fontes históricas; construir um argumento histórico; fazer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; ou mesmo, avaliar o domínio dos conceitos substantivos.

Nas REFERÊNCIAS devem estar listados todos os materiais consultados para a preparação da aula, desde referências bibliográficas até sites e periódicos, passando pelas fontes iconográficas e audiovisuais, a fim de que todo o material mobilizado na construção e no desenvolvimento da aula esteja devidamente registrado no plano de aula.

Por fim, o PÓS-AULA é o espaço para avaliação da/do docente, no qual ele/ela pode registrar suas observações acerca do que foi efetivamente realizado na sala de aula, atentando para as dificuldades enfrentadas e os resultados alcançados. Entendemos que esse registro é importante para a prática pedagógica e, em última instância, para a formação do/da professor/a-pesquisador/a, à medida que “a partir das experiências do processo de ensino-aprendizagem em situações concretas de sala de aula” (CAINELLI, 2008) são tecidas reflexões que, além de produzirem vestígios sobre a cultura escolar, problematizam métodos e materiais de ensino e avaliam o desenvolvimento da situação de aprendizagem, pontuando melhorias e possíveis modificações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos apresentar uma proposta de planejamento didático para aulas de História em diálogo com autores de diferentes perspectivas teóricas, a fim de orientar a prática pedagógica e atentar para aspectos que consideramos importantes no processo de ensino e aprendizagem. Na tessitura da proposta em tela buscou-se reforçar que a aprendizagem histórica nos espaços escolares depende do reconhecimento – por parte da/do docente – dos conhecimentos prévios que os estudantes têm sobre o conteúdo da aprendizagem a ser trabalhado em aula (BARCA; GAGO, 2001; CARRETERO, 1997; FREIRE; BARBOSA; MORAES, 2021). Nessa direção, tentamos defender que a (re)construção do conhecimento histórico em sala de aula é possível quando a/o docente planeja e oportuniza que a/o estudante interaja com os conteúdos da aprendizagem, por meio da observação, inferência, problematização, comparação e análise, em atividades investigativas que a/o desafie progressiva e cognitivamente, bem como esteja conectada à suas vivências e saberes (BARCA, 2004).

Além disso, defendemos, ao longo do texto, que a escola é um espaço privilegiado de difusão da ciência e de produção de conhecimento, de modo que aprender História na escola não é apenas saber sobre o passado, mas também como se sabe o que se sabe sobre o passado, ou seja, como o conhecimento histórico é produzido, desenvolvendo (em sala de aula) conceitos e procedimentos característicos da investigação científica, o que implica a mobilização de fontes históricas variadas no processo de ensino e aprendizagem (LEE, 2001, 2016; BARCA; GAGO, 2001), exigindo que no momento do planejamento didático a/o docente realize uma curadoria de fontes para serem interpretadas em sala de aula.

Por fim, considerando que processo de inserção/imersão de/nas tecnologias e mídias digitais impactaram os processos cognitivos (LÉVY, 1998) criando, também, inúmeros desafios para o ensino de História, almejamos que o planejamento didático consiga superar as aulas centradas na leitura do livro didático, embora reconheçamos que, diante das deficiências estruturais de nossas escolas, as/os professores precisam imaginar a situação de aprendizagem em diferentes cenários tecnológicos. Isto porque o contexto pandêmico, marcado pelo ensino remoto emergencial, evidenciou que os estudantes estão familiarizados com formas hipermodais e hipertextuais de navegação, de modo que se há a necessidade de ampliar o uso de recursos digitais em uma situação de aprendizagem, é preciso planejá-lo considerando as diferenças estruturais que caracterizam as redes escolares e os possíveis riscos na utilização de redes e softwares na atividade educativa (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016).

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. B. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. *Metáfora Educacional*, Feira de Santana, n. 14, p. 3-28, jun. 2013.
- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: Atrito Art, 2005. p 13-21.
- BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Ed. Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, I. Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In: ALVES, L. A. M; GAGO, M. *Diálogo (s), epistemologia (s) e educação histórica: um primeiro olhar*. Porto: CITCEM, 2021. p. 59-69
- BARCA, I; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.
- BARCA, I; GAGO, M. Usos da narrativa em história. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (org.). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionais*. Portugal; Universidade do Minho, 2004. p. 29-40.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história?. *História & Ensino*, v. 2, n. 21, p. 105-124, 2015.
- CAIMI, F. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, M. de M; OLIVEIRA, M. M. D de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 209-213.
- CAINELLI, M. R. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos Históricos*, v. 12, n. 1, p. 97-110, 2008.
- CARRETERO, M. *Construir e Ensinar: As Ciências Sociais e a História*. São Paulo: Artmed, 1997.
- COLL, C. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação In: FERRAZ, O (org). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador, EDUFBA, 2019, p. 61-77.

- DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. (Ed.). *History teaching and historical understanding*. Heinemann Educational Publishers, 1978.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. 1ºed. São Paulo: Parábola, 2016.
- FREIRE, E. C; BARBOSA, L. F; MORAES, M. T. D; O construtivismo e o ensino de História. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 80-96.
- LEE, P. Por que aprender História?. *Educar em Revista*, n. 42, p. 19-42, out.-dez. 2011.
- LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org.) Educação histórica e museus. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003. p. 19-36.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, p. 131-151, 2006.
- LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, p. 107-146, 2016.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. (org.) Perspectivas em Educação Histórica. *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.
- LÉVY, P. *A Máquina Universo*. Criação, cognição e cultura informática. Trad. de B. C. Magno. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIMA, C. C. R. de; FELIPE, R. G. Parâmetros para um letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço. *Horizontes*, v. 38, n. 1, 2020.
- RUGGERI, R. G. Definindo o ciclo de vida dos projetos: utilizando e diferenciando fases e etapas. *Administradores.com*. 18 dez. 2010. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/definindo-o-ciclo-de-vida-dos-projetos-utilizando-e-diferenciando-fases-e-etapas>. Acesso em: 29 jun. de 2022.
- SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org.). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 21-51.
- SZLACHTA JUNIOR, A. M; RAMOS, M. E. T. As contribuições da *History Education* para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 96-113.
- ZABALA, A. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZABALA, A; ARNAU, L. *Métodos para ensinar competências*. São Paulo: Penso, 2020.

Data de submissão: 30/06/2022

Data de aprovação: 24/09/2022

Copyright (c) 2023 politeia



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).