



Será que Sabemos Planejar? O Planejamento Anual no Ensino de História e seus Desafios na Formação do Historiador-Docente

Do We Really Know How to Plan? Annual Planning in History Education and Its Challenges in the Training of History Teacher-Educators

Júlia Silveira Matos

Doutora em História, professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, docente efetiva do Programa de Pós-graduação em História – PPGH e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História.

Resumo: O presente estudo problematiza o planejamento no ensino de História, a partir da questão: será que sabemos planejar? A investigação tem como objetivo analisar planos anuais de ensino elaborados por estudantes da disciplina de Metodologia do Ensino de História II, compreendendo suas potencialidades e limites enquanto instrumentos formativos. As fontes analisadas consistem nos planos de ensino produzidos e disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-FURG), tratados como expressões das concepções de ensino e aprendizagem dos futuros docentes. A metodologia adotada baseia-se na Análise de Conteúdo (BARDIN), com foco na identificação de padrões relacionados à formulação dos objetivos, seleção de conteúdos, metodologias e alinhamento à BNCC. O referencial teórico ancora-se na Didática da História e na Educação Histórica, dialogando com autores como Rüsen, Vasconcellos e Libâneo. Os resultados evidenciam que, embora haja domínio da estrutura formal do planejamento, persistem dificuldades na construção de objetivos voltados à aprendizagem dos estudantes, revelando uma tensão entre ensino informativo e formativo. Conclui-se que o planejamento precisa ser compreendido como prática reflexiva e intencional, orientada à formação da consciência histórica.

Palavras-chave: planejamento; ensino de história; consciência histórica.

Abstract: This study problematizes planning in History teaching based on the question: do we really know how to plan? The objective is to analyze annual teaching plans developed by students in the History Teaching Methodology II course, identifying their potential and limitations as formative tools. The sources consist of teaching plans produced and shared in the Virtual Learning Environment (AVA-FURG), understood as expressions of future teachers' conceptions of teaching and learning. The methodology is based on Content Analysis (Bardin), focusing on patterns related to objectives, content selection, methodologies, and alignment with the national curriculum (BNCC). The theoretical framework is grounded in History Didactics and Historical Education, drawing on authors such as Rüsen, Vasconcellos, and Libâneo. The results indicate that although students demonstrate structural organization skills, there are still difficulties in formulating learning-centered objectives, revealing a tension between informative and formative teaching approaches. The study concludes that planning must be understood as a reflective and intentional practice aimed at developing historical consciousness.

Keywords: planning; history teaching; historical consciousness.

INTRODUÇÃO

O planejamento do ensino de História constitui-se como uma dimensão central da prática docente, mas nem sempre é compreendido em sua complexidade formativa. Nesse sentido, a pergunta que orienta este estudo — será que sabemos planejar? — não se limita a uma indagação técnica, mas convoca uma reflexão mais ampla sobre o lugar e a função do planejamento na construção da aprendizagem histórica. Para além de um instrumento organizativo, o planejamento envolve escolhas epistemológicas, didáticas e políticas que definem o que ensinar, como ensinar e, sobretudo, para que ensinar História, articulando-se diretamente com a formação da consciência histórica dos estudantes.

Partindo dessa problematização, o presente estudo tem como objetivo desenvolver uma reflexão teórica e metodológica sobre o planejamento no ensino de História, a partir da análise de uma atividade diagnóstica realizada na disciplina de Metodologia do Ensino de História II, ofertada na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A atividade consistiu na elaboração de planos anuais de ensino para o Ensino Fundamental, os quais foram postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-FURG), permitindo o acesso e a sistematização das produções discentes como corpus de análise.

O problema de investigação que orienta este estudo centra-se na identificação e compreensão das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes na elaboração do planejamento anual, especialmente no que se refere à construção dos objetivos de ensino, à articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à organização dos objetos de conhecimento ao longo do ano letivo. Considera-se que, embora os estudantes já tenham cursado a disciplina de Metodologia do Ensino de História I, na qual elaboraram planos de aula, a elaboração de um planejamento anual mobiliza outras competências, relacionadas à organização do tempo didático, à progressão dos conteúdos e à construção de intencionalidades pedagógicas de maior alcance.

As fontes analisadas neste estudo são, portanto, os planos anuais de ensino produzidos pelos estudantes, compreendidos como expressões da cultura escolar e da apropriação (ou não) dos referenciais teórico-metodológicos da Didática da História e da Educação Histórica. A análise dessas produções permite acessar não apenas dificuldades técnicas, mas também concepções subjacentes de ensino, aprendizagem e conhecimento histórico.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), organizada em etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Foram construídas categorias analíticas voltadas à identificação de padrões e recorrências nas dificuldades apresentadas, especialmente no que diz respeito à formulação de objetivos, à relação com a BNCC e à estruturação dos conteúdos ao longo do ano letivo.

A orientação teórica do estudo ancora-se nos pressupostos da Didática da História, em diálogo com a Educação Histórica, especialmente a partir das

contribuições de Jörn Rüsen (2015) sobre consciência histórica, de Isabel Barca (2001) e Maria Auxiliadora Schmidt (2005; 2016) acerca da aprendizagem histórica e da aula histórica. Parte-se da compreensão de que o planejamento deve ser orientado pela construção de sentido histórico, articulando passado, presente e futuro, e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade.

Assim, ao analisar as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores na elaboração do planejamento anual, este estudo busca não apenas evidenciar lacunas formativas, mas também contribuir para o debate sobre o papel do planejamento no ensino de História, reafirmando seu caráter formativo e sua centralidade na constituição de práticas pedagógicas significativas.

O PLANO DE ENSINO: CONCEITO, NATUREZA E FUNÇÃO

O plano de ensino é constituído como um instrumento central da organização do trabalho pedagógico, articulando intencionalidades, conteúdos, metodologias e processos avaliativos. De acordo com Padilha (2001), longe de ser apenas um documento burocrático, ele expressa escolhas pedagógicas e concepções de ensino. Como destacam os estudos, o planejamento é um ato inerente à prática humana e, no campo educacional, assume caráter político-pedagógico, pois explicita objetivos e finalidades da formação escolar. Segundo o autor:

Planejamento é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (Padilha, 2001, p. 30)

A definição de planejamento apresentada por Padilha (2001) permite compreender esse conceito para além de uma dimensão técnica ou burocrática, situando-o como um processo complexo, dinâmico e essencialmente reflexivo. Ao afirmar que o planejamento é um “processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos”, o autor evidencia que planejar implica tomar decisões conscientes sobre como articular intencionalidades educativas com as condições concretas de realização da prática pedagógica. No campo do Ensino de História, esse equilíbrio se torna ainda mais significativo, pois envolve não apenas a seleção de conteúdos, mas a definição de quais experiências formativas serão proporcionadas aos estudantes e com quais finalidades.

Além disso, ao caracterizar o planejamento como um processo de reflexão e tomada de decisão, Padilha rompe com a ideia de planejamento como mera

antecipação de ações. Planejar, nesse sentido, significa pensar criticamente a prática antes, durante e depois de sua realização, o que aproxima essa concepção de uma perspectiva formativa e investigativa da docência. Essa dimensão é fundamental para o historiador-docente, que precisa constantemente problematizar suas escolhas didáticas, especialmente no que se refere à seleção de temas, fontes e abordagens, compreendendo que tais decisões são atravessadas por dimensões políticas, epistemológicas e éticas.

Outro aspecto relevante da citação é a ideia de previsão de necessidades e racionalização dos recursos. No contexto escolar, isso implica considerar o perfil dos estudantes, o tempo didático disponível, os materiais e as condições institucionais, evitando improvisações que fragilizem o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa racionalização não deve ser confundida com rigidez: ao contrário, ela deve servir como base para um planejamento flexível, capaz de ser reorientado conforme as demandas emergentes da prática.

Por fim, a articulação entre planejamento e avaliação, destacada por Padilha, reforça a compreensão do ensino como um processo contínuo e não linear. Ao afirmar que o planejamento se constrói “a partir dos resultados das avaliações”, o autor indica que avaliar não é apenas verificar resultados, mas produzir informações que retroalimentam o próprio planejamento. No Ensino de História, essa perspectiva é fundamental para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes, permitindo ao professor reorganizar suas estratégias, aprofundar conceitos e redimensionar objetivos.

Dessa forma, a contribuição de Padilha (2001) sustenta uma concepção de planejamento como prática reflexiva, processual e intencional, que, no ensino de História, deve estar comprometida com a formação da consciência histórica, orientando a construção de sentidos sobre o tempo, a experiência humana e a vida em sociedade.

Nesse sentido, o plano de ensino pode ser compreendido como uma previsão sistematizada das ações educativas ao longo de um período letivo, orientando o trabalho docente e o processo de aprendizagem dos estudantes. Ele envolve decisões sobre “objetivos a serem alcançados pelos alunos, conteúdo programático, estratégias e recursos [...] e critérios de avaliação” (Gil, 2008, p. 34). Trata-se, portanto, de uma mediação entre teoria e prática, que organiza o ensino de forma intencional e consciente.

Além disso, o plano de ensino assume uma função orientadora, pois “norteará o trabalho docente e facilitará o desenvolvimento da disciplina pelos alunos”, sendo construído a partir do perfil dos estudantes, do currículo e do projeto pedagógico da instituição. De acordo com Turra e demais autores:

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa,

realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento (Turra *et al.*, 1995, p. 18-19).

A citação de Turra *et al.* (1995) explicita uma compreensão ampliada do planejamento docente, situando-o como elemento estruturante da prática pedagógica e condição para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Ao afirmar que o professor deve “participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade”, os autores destacam que o planejamento não se restringe a um único documento, mas se desdobra em múltiplas escalas — do planejamento anual ao plano de aula — exigindo do docente uma visão articulada entre o todo e as partes do processo educativo. Essa perspectiva reforça a ideia de que ensinar demanda intencionalidade e sistematicidade, afastando-se de práticas improvisadas ou fragmentadas.

Outro ponto central da citação é a relação entre planejamento e participação discente. Ao indicar que o professor deve “estimular a participação do aluno” para que a aprendizagem seja significativa, os autores deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, em consonância com perspectivas pedagógicas que compreendem o estudante como sujeito ativo do processo. No Ensino de História, essa dimensão é fundamental, pois a aprendizagem histórica não se dá pela mera recepção de conteúdos, mas pela mobilização de competências interpretativas, análise de fontes e construção de narrativas, o que exige a participação efetiva dos alunos na produção do conhecimento.

A citação também evidencia o caráter prospectivo do planejamento ao defini-lo como “previsão de resultados desejáveis” e dos meios para alcançá-los. Essa ideia reforça o planejamento como um exercício de antecipação intencional, no qual o professor projeta objetivos formativos e organiza estratégias coerentes para atingi-los. No entanto, essa previsão não deve ser entendida como rigidez, mas como orientação, uma vez que o próprio processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e atravessado por múltiplas variáveis.

Por fim, ao afirmar que a eficácia do ensino depende da “organicidade, coerência e flexibilidade” do planejamento, Turra *et al.* (1995) sintetizam três princípios fundamentais. A organicidade refere-se à articulação interna entre os elementos do plano; a coerência diz respeito à relação entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação; e a flexibilidade aponta para a capacidade de adaptação diante das necessidades dos estudantes e das situações concretas da prática. No campo do Ensino de História, esses princípios são essenciais para garantir que o planejamento não apenas organize conteúdos, mas promova experiências de aprendizagem que contribuam para a formação da consciência histórica.

Assim, a citação reafirma o planejamento como um ato pedagógico complexo, que exige do professor compromisso, reflexão e responsabilidade, sendo condição indispensável para um ensino de História que seja, de fato, formativo e significativo.

Nessa direção, Celso Vasconcellos optou por discutir o próprio conceito de plano de ensino e preferiu um deslocamento conceitual, passando a intitulá-lo Projeto de Ensino-Aprendizagem. Isso porque, segundo o autor:

Tradicionalmente, fala-se de Plano de Ensino-Aprendizagem e não de Projeto. Os conceitos de projeto e plano podem ser aproximados. Aqui estamos preferindo projeto a plano em função do significado mais vivo, dinâmico e potencialmente mobilizador do primeiro: enquanto plano nos remete mais à ideia de produto, projeto traz subjacente a ideia de processo-produto, ou seja, projeto, da forma como estamos concebendo, inclui o conceito de plano e o transcende, na medida em que remete também a todo processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática, e não apenas ao seu registro. É por isto que tem o mesmo significado do próprio conceito de planejamento anteriormente assumido (Vasconcellos, 2008, p. 97).

A reflexão proposta por Vasconcellos (2008) desloca o entendimento tradicional do planejamento ao problematizar a própria nomenclatura “plano de ensino-aprendizagem” e propor a adoção do termo “projeto”. Essa substituição não é meramente semântica, mas revela uma mudança conceitual profunda: enquanto o “plano” tende a ser associado a um produto acabado, estático e formalizado, o “projeto” incorpora a dimensão processual, dinâmica e mobilizadora do planejamento pedagógico. Assim, o autor amplia o entendimento do planejamento como algo que não se reduz ao documento escrito, mas que envolve um movimento contínuo de reflexão, construção e ação.

Ao afirmar que o projeto “inclui o conceito de plano e o transcende”, Vasconcellos evidencia que o planejamento não pode ser compreendido apenas como registro técnico das intenções docentes. Ele deve ser entendido como um processo vivo, que articula concepção, elaboração e prática, envolvendo a produção de sentidos sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Essa perspectiva rompe com a lógica burocrática que muitas vezes marca o planejamento escolar, especialmente quando este se transforma em exigência administrativa desvinculada da prática pedagógica.

Outro elemento central da citação é a ideia de que o projeto envolve a “construção das representações”. Isso indica que planejar é também um ato de elaboração simbólica, no qual o professor organiza suas concepções de conhecimento, de ensino, de aprendizagem e de sujeito. No campo do Ensino de História, essa dimensão é particularmente relevante, pois o planejamento implica escolhas sobre quais narrativas serão trabalhadas, quais temporalidades serão privilegiadas e quais perspectivas serão valorizadas, configurando-se como um ato epistemológico e político.

Além disso, ao enfatizar a “colocação em prática” como parte constitutiva do projeto, o autor reforça a inseparabilidade entre planejamento e ação. O planejamento não antecede simplesmente a prática, mas se constrói com ela e a

partir dela, sendo constantemente reelaborado. Essa compreensão dialoga com perspectivas que entendem o ensino como prática reflexiva, na qual o professor analisa, avalia e redimensiona continuamente suas ações.

Por fim, ao aproximar o conceito de projeto do próprio conceito de planejamento, Vasconcellos reafirma que planejar é um processo que integra reflexão, decisão e ação, superando visões reducionistas. No Ensino de História, essa abordagem é fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas, pois permite compreender o planejamento como espaço de criação, problematização e formação, orientado não apenas pela organização de conteúdos, mas pela produção de sentidos históricos e pelo desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

A partir dessa reflexão proposta pelos autores Gandin, Padilha, Turra *et al.* e Vasconcellos, podemos nos questionar: qual seria, então, o melhor modelo para um planejamento anual voltado ao ensino e à aprendizagem da História? Primeiramente, levemos em conta o que afirmou Vasconcellos: “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto” (2008, p. 35). Sendo assim, precisamos ter claro em nossa formação quais práticas, saberes e objetivos precisam ser antecipados, previstos e propostos. Embora não exista um modelo único, autores como Vasconcellos, Libâneo e Padilha indicam elementos recorrentes que estruturam o plano de ensino. O plano de ensino é composto por diferentes elementos que, articulados entre si, estruturam e orientam o processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, apresenta-se a identificação da disciplina, que inclui informações como a instituição, o curso, a carga horária e o professor responsável. Em seguida, é definida a ementa, que sintetiza os conteúdos e delimita o escopo da disciplina.

Na sequência, são estabelecidos o objetivo geral e os objetivos específicos, responsáveis por explicitar as finalidades formativas e orientar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Esses objetivos fundamentam a seleção dos conteúdos programáticos, organizados de modo a garantir progressão e coerência ao longo do período letivo.

Além disso, o plano contempla a metodologia, na qual são descritas as estratégias de ensino e os recursos didáticos que serão utilizados, bem como a avaliação, entendida como parte integrante do processo, responsável por acompanhar e analisar a aprendizagem dos estudantes. Por fim, apresenta-se a bibliografia básica e complementar, que subsidia teoricamente a disciplina e orienta os estudos dos alunos.

Os objetivos ocupam lugar central no planejamento, pois orientam e dão sentido a todo o processo de ensino, constituindo-se como o eixo articulador a partir do qual se organizam os demais elementos do plano. Como destacado, eles “representam o elemento central do plano e de onde derivam os demais elementos”, o que evidencia que o planejamento não pode ser reduzido a uma simples listagem de conteúdos, mas deve ser compreendido como a estruturação intencional de um percurso formativo. Nessa direção, a definição dos objetivos implica uma tomada de posição pedagógica acerca do tipo de formação que se pretende promover, orientando a seleção de conteúdos, metodologias e processos avaliativos.

Essa centralidade dos objetivos pode ser aprofundada à luz de Vasconcellos (2008), ao compreender o planejamento como uma mediação entre a realidade e as finalidades educativas. Para o autor, planejar envolve articular três dimensões fundamentais: a análise da realidade, a projeção de finalidades e a elaboração das formas de mediação. Nesse sentido, os objetivos correspondem justamente à dimensão da finalidade, isto é, ao horizonte formativo que orienta a ação docente. Eles não são elementos isolados, mas expressam um projeto de ensino-aprendizagem comprometido com a transformação da prática e com a construção de sentidos no processo educativo.

Do mesmo modo, ao compreender o planejamento como prática educativa, Gandin reforça que planejar é organizar a ação a partir de uma intencionalidade clara, sendo necessário responder a questões fundamentais como “o que queremos alcançar” e “a que distância estamos daquilo que queremos alcançar” (Gandin, 1999). Assim, os objetivos não apenas orientam o que ensinar, mas também permitem avaliar a coerência entre o que se propõe e o que efetivamente se realiza, contribuindo para a construção de um ensino mais consciente e sistemático. Além disso, como proposto por José Carlos Libâneo em sua obra *Didática*, o professor não é um mero executor do currículo, mas um mediador que interpreta e organiza o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica. Nessa perspectiva, a definição dos objetivos deve considerar não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas sobretudo as aprendizagens que se pretende desenvolver nos estudantes, articulando conhecimento, habilidades e valores.

No campo do Ensino de História, essa discussão ganha ainda maior complexidade, pois os objetivos precisam estar alinhados à formação da consciência histórica, articulando dimensões como temporalidade, narrativa, evidência e interpretação. Nesse sentido, a organização do planejamento deve dialogar com a BNCC, integrando unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, de modo a garantir coerência entre currículo, ensino e aprendizagem. Essa articulação não deve ser entendida como mera adequação normativa, mas como possibilidade de estruturar um ensino que seja ao mesmo tempo significativo, crítico e formativo, orientado por finalidades educativas que ultrapassem a transmissão de conteúdos e contribuam para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e intervir na realidade.

Portanto, a elaboração do plano de ensino deve ser compreendida como um processo essencialmente reflexivo, que envolve a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas e conscientes. Não se trata de um simples preenchimento técnico de um documento, mas de uma construção que exige do professor o conhecimento do contexto dos estudantes, a articulação com o currículo e com a BNCC, a definição clara de objetivos formativos, a seleção significativa de conteúdos, a escolha de metodologias coerentes e a integração da avaliação ao próprio processo de ensino.

Nesse sentido, o planejamento precisa ser entendido como um processo dinâmico e flexível, que se constrói e se reconstrói ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica. Ele não se configura como um documento fechado e imutável, mas como um instrumento em constante reelaboração, aberto às necessidades dos

estudantes, às condições concretas da escola e às reflexões do próprio professor sobre sua ação docente.

Além disso, planejar implica assumir uma posição ética e política. No Ensino de História, isso se expressa no ato de selecionar conteúdos e problematizações, pois “o gesto do recorte é político, epistemológico, pedagógico e ético” (Mullet Pereira, 2024). Assim, planejar é decidir quais histórias ensinar e com quais finalidades.

Entretanto, aqui se abre uma bifurcação em nosso caminho sobre planejamento, pois pode parecer que nos é claro o processo de elaboração de um plano de ensino anual, mas, olhando mais de perto, nos questionamos: será que sabemos planejar? Aqui passaremos a analisar os planos de ensino elaborados em atividade diagnóstica avaliativa no contexto da disciplina de Metodologia do Ensino de História II, ofertada para o quinto semestre do curso de licenciatura em História, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2026.

Na análise dos planos de ensino elaborados pelos estudantes da disciplina de Metodologia do Ensino de História II, percebemos, de modo geral, um esforço consistente de organização do trabalho docente, especialmente no que se refere à estrutura formal dos documentos, ao alinhamento com a BNCC e à tentativa de construção de um ensino de História com caráter formativo. No entanto, a análise também revela limites importantes, sobretudo na formulação dos objetivos e na compreensão do planejamento como instrumento orientador da aprendizagem histórica.

Os planos analisados apresentam, em sua maioria, uma adequada identificação do contexto escolar, indicando ano/série, escola e carga horária. Por exemplo, o plano de Caroline Querino explicita tratar-se de um planejamento para o 6º ano do Ensino Fundamental, em escola municipal, com organização anual. De forma semelhante, outros planos também se destinam ao 6º ano, enquanto há variações, como o plano de Luiza Huckembeck e Victoria Nogueira voltado ao 8º ano e o de Paulo Vinícius para o 9º ano.

Essa diversidade indica que os estudantes compreenderam a necessidade de adequar o planejamento ao nível de ensino, embora, em alguns casos, essa adequação não se traduza plenamente na complexidade dos objetivos e das estratégias.

Os conteúdos analisados nos planos de ensino apresentam forte convergência, especialmente naqueles destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, organizando-se em torno de eixos recorrentes como a introdução à História — com ênfase em conceitos de tempo, espaço e fontes —, o estudo da origem da humanidade, o desenvolvimento das civilizações antigas, como Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma, além da abordagem dos povos da América e da África. Essa organização evidencia um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), perceptível, por exemplo, na mobilização de habilidades como EF06HI01, EF06HI02 e EF06HI03.

Nos planos voltados a anos mais avançados, observa-se um aumento da complexidade temática. No 8º ano, os conteúdos passam a contemplar discussões sobre o Iluminismo, as Revoluções e a formação do mundo contemporâneo,

enquanto no 9º ano predominam temas relacionados ao século XX, como guerras, regimes políticos e transformações globais.

De modo geral, embora os conteúdos estejam adequadamente selecionados e em consonância com as orientações curriculares, ainda se percebe a predominância de uma organização tradicional, estruturada a partir da sequência cronológica e dos grandes marcos históricos, com menor incidência de problematizações conceituais e articulações mais profundas com questões contemporâneas e formativas.

Nessa direção de análise, consideramos a elaboração dos objetivos o ponto central do planejamento. Este constitui o eixo formador do plano, pois a forma como os objetivos são elaborados revela, de maneira bastante explícita, as concepções de ensino e aprendizagem que orientam os futuros professores. A leitura dos planos nos evidencia a presença de dois padrões distintos, que expressam não apenas diferenças técnicas de redação, mas, sobretudo, diferentes compreensões sobre o papel do professor, do estudante e da própria disciplina de História.

De um lado, predominaram os objetivos centrados no professor, formulados a partir de verbos que indicam ações docentes, como “expor”, “apresentar”, “demonstrar” ou ainda expressões como “propiciar o entendimento”. No plano de Eduarda Ávila, por exemplo, aparece o objetivo “Expor os conhecimentos sobre História”, enquanto no plano de Enzo observa-se a formulação “propiciar melhor entendimento”. Esse tipo de construção desloca o foco do processo educativo para a ação do professor, sugerindo que ensinar consiste fundamentalmente em transmitir conteúdos, enquanto aprender seria uma consequência quase automática dessa exposição. Trata-se, portanto, de uma concepção ainda fortemente marcada por uma lógica transmissiva e informativa do ensino, na qual o conhecimento histórico é visto como algo a ser repassado, e não construído.

Essa perspectiva é problemática no campo do Ensino de História, pois desconsidera que a aprendizagem histórica envolve operações cognitivas complexas, como interpretação, análise de fontes, construção de narrativas e atribuição de sentido ao tempo. Quando os objetivos são formulados a partir da ação docente, perde-se de vista aquilo que o estudante deve ser capaz de fazer com o conhecimento histórico, enfraquecendo o caráter formativo da disciplina.

Por outro lado, embora em menor número, alguns planos apresentam objetivos centrados no aluno, utilizando verbos que indicam processos de aprendizagem, como “identificar”, “analisar”, “compreender”, “relacionar” e “desenvolver”. No plano de Caroline Querino, por exemplo, aparecem objetivos como “Identificar fontes históricas” e “Desenvolver pensamento crítico”, evidenciando uma preocupação com aquilo que o estudante deve aprender e mobilizar ao longo do processo. De forma ainda mais consistente, o plano do 8º ano apresenta objetivos alinhados à perspectiva da Educação Histórica, nos quais os estudantes são convocados a compreender conceitos, analisar processos e construir interpretações.

Nesses casos, observa-se uma mudança qualitativa importante: o planejamento deixa de ser centrado na transmissão de conteúdos e passa a orientar a construção da aprendizagem histórica, reconhecendo o estudante como sujeito

ativo do processo. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições da Didática da História e da teoria da consciência histórica, ao priorizar o desenvolvimento de competências interpretativas e a produção de sentido sobre o passado.

Dessa forma, a análise evidencia uma tensão significativa entre duas concepções de ensino: uma ainda ancorada na lógica do ensino informativo, centrada no professor, e outra, emergente, voltada à aprendizagem, centrada no estudante. Embora haja indícios de avanço na direção de uma perspectiva formativa, a predominância de objetivos formulados a partir da ação docente revela uma dificuldade formativa importante: compreender que o planejamento não deve expressar o que o professor fará, mas aquilo que o estudante será capaz de aprender, compreender e realizar ao longo do processo. Essa distinção é fundamental, pois define o próprio sentido do ensino de História enquanto prática formativa e orientada para a construção da consciência histórica.

Na sequência de nossa análise, no que se refere às metodologias, os planos analisados evidenciam um avanço qualitativo significativo em comparação com a formulação dos objetivos. De modo geral, observa-se a presença de estratégias diversificadas, que incluem aulas expositivas dialogadas, uso de fontes históricas, debates, produção de textos e atividades práticas e investigativas. Essa diversidade metodológica indica que os estudantes já incorporam, ao menos em nível declarativo, elementos fundamentais da Didática da História, especialmente no que diz respeito à centralidade da participação discente e ao trabalho com diferentes linguagens e fontes. Todos os participantes da pesquisa tiveram seus nomes substituídos pelas abreviações PF de participante feminino 1, 2 e assim por diante e PH de participante masculino 1, 2 e assim por diante.

Seguindo nossa análise, destacamos que no plano de PF4, por exemplo, evidenciam-se práticas como debates e produção textual, associadas ao uso de imagens e vídeos, o que sugere uma tentativa de romper com a aula exclusivamente expositiva e promover maior envolvimento dos estudantes. Já no plano elaborado para o 8º ano, observa-se um nível mais elaborado de organização metodológica, estruturado em momentos pedagógicos (pré, produção e pós), que incluem análise de fontes, problematizações, atividades práticas e sínteses reflexivas. Essa organização demonstra maior proximidade com abordagens investigativas, características da Educação Histórica, nas quais o ensino se constrói a partir de questões, análise de evidências e produção de interpretações.

Entretanto, apesar desses avanços, a análise revela uma limitação importante: nem sempre há coerência entre as metodologias propostas e os objetivos definidos. Em planos nos quais os objetivos permanecem centrados no professor, as metodologias, ainda que diversificadas, tendem a ser utilizadas de forma instrumental, sem necessariamente garantir a construção da aprendizagem histórica. Assim, evidencia-se uma dissociação entre o “como ensinar” e o “para que ensinar”, o que reforça a necessidade de compreender o planejamento como um sistema integrado, no qual objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação devem estar articulados em torno da formação do estudante.

Outro aspecto relevante diz respeito ao alinhamento dos planos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos os planos analisados apresentam algum nível de articulação com o documento, principalmente por meio da inclusão dos códigos de habilidades, o que demonstra que os estudantes reconhecem a importância da BNCC como referência normativa para o planejamento.

No entanto, esse alinhamento ocorre em níveis distintos. Em alguns casos, observa-se uma apropriação mais técnica, caracterizada pela simples listagem de códigos, sem uma integração efetiva com os demais elementos do plano. Nessa perspectiva, a BNCC aparece como um requisito formal a ser cumprido, e não como um instrumento orientador da prática pedagógica.

Por outro lado, há planos que apresentam uma articulação mais consistente entre conteúdos, habilidades e objetivos. O plano de PF4, por exemplo, explicita de forma detalhada as habilidades EF06HI01 a EF06HI19, demonstrando preocupação em alinhar o planejamento às orientações curriculares. Já o plano do 8º ano evidencia um nível mais avançado de integração, no qual as habilidades da BNCC estão diretamente articuladas às atividades propostas, às metodologias e aos objetivos de aprendizagem.

Essa diferença revela uma questão formativa central: compreender que a BNCC não deve ser apenas incorporada como referência externa, mas apropriada criticamente como elemento estruturante do planejamento. No Ensino de História, isso implica articular habilidades que envolvam não apenas conteúdos substantivos, mas também conceitos de segunda ordem, como evidência, narrativa, temporalidade e interpretação.

No que se refere à organização do tempo didático, os planos apresentam diferentes níveis de detalhamento, o que nos revela distintas compreensões sobre o planejamento anual. Alguns planos, como o de Caroline Querino, estruturam-se em bimestres, organizando conteúdos, habilidades e estratégias de forma mais geral ao longo do ano. Outros, como os de PF1 e PH1, apresentam uma organização mais detalhada por aulas semanais, explicitando conteúdos, objetivos e atividades para cada encontro. Já o plano de PF2 e PF3 adota uma divisão trimestral, articulando o planejamento ao calendário escolar.

De modo geral, observa-se que há uma preocupação em distribuir os conteúdos ao longo do tempo de forma coerente, respeitando a sequência lógica dos temas e a organização curricular. No entanto, um limite importante permanece: a pouca explicitação da progressão da aprendizagem histórica. Ou seja, embora os conteúdos estejam organizados cronologicamente, nem sempre fica claro como as aprendizagens se complexificam ao longo do tempo, nem como os estudantes avançam na construção de conceitos históricos.

Essa constatação reforça a necessidade de superar uma lógica de planejamento centrada apenas na distribuição de conteúdos e avançar para uma organização que considere a progressão das aprendizagens, articulando habilidades, conceitos e práticas ao longo do ano letivo. No Ensino de História, isso implica planejar não apenas “o que ensinar” em cada momento, mas “como os estudantes irão aprender

progressivamente a pensar historicamente”, desenvolvendo competências cada vez mais complexas de análise, interpretação e produção de sentido sobre o passado.

A seguir vemos o quadro-síntese no qual comparamos os diferentes planos submetidos na atividade diagnóstica:

QUADRO-SÍNTESE COMPARATIVO.

Estudante(s)	Ano/Escola	Conteúdos	Objetivos	Recursos Didáticos	Avaliação
PF4	6º ano / EMEF João Martins	Tempo, fontes, civilizações	Majoritariamente voltados ao aluno (identificar, compreender)	Livro, mapas, vídeos	Participação, provas, trabalhos
PF1	6º ano	Tempo, espaço, registros	Predomínio de objetivos centrados no professor (“expor”)	Fontes, escrita, mapas	Produção escrita, participação
PH1	6º ano	Origem da humanidade, civilizações	Mistos, com tendência ao professor	Livro, mapas, atividades em grupo	Mapas mentais, atividades
PF2 e PF3	6º ano / EMEF Viriato Corrêa	Introdução à História, civilizações	Predominantemente centrados no aluno (identificar, refletir)	Fontes, imagens, atividades investigativas	Trabalhos, atividades
PF5 e PF6	8º ano	Iluminismo, revoluções	Voltados ao aluno (analisar, discutir)	Imagens, textos, debates	Produção textual, mapas mentais
PH2	9º ano	Século XX	Claramente centrados no aluno (analisar, problematizar)	Fontes, debates, estudos de caso	Avaliação crítica e contínua

Fonte: quadro elaborado pela autora (2026).

A análise do quadro-síntese evidencia que, embora os estudantes já demonstrem domínio inicial da estrutura formal do plano de ensino e incorporem elementos importantes como conteúdos, metodologias e alinhamento à BNCC, ainda há uma longa caminhada de amadurecimento teórico e metodológico a ser percorrida. As inconsistências observadas, especialmente na formulação dos objetivos e na articulação entre os diferentes elementos do planejamento, revelam que o ato de planejar ainda é, em muitos casos, compreendido de forma fragmentada ou predominantemente técnica. Isso indica a necessidade de aprofundamento

nas leituras e nos referenciais da Didática da História e da Educação Histórica, de modo que o planejamento deixe de ser visto apenas como um documento organizativo e passe a ser assumido como um instrumento consciente, crítico e intencional, orientado pela formação da aprendizagem histórica e pela construção da consciência histórica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já afirmamos, na análise demonstramos que os estudantes dominam, em grande medida, a estrutura formal do plano de ensino e demonstram preocupação com o alinhamento à BNCC e com metodologias mais participativas. No entanto, o principal desafio identificado reside na formulação dos objetivos, que ainda, em muitos casos, permanecem centrados na ação do professor, revelando uma concepção de ensino mais informativa do que formativa.

Esse dado é fundamental, pois confirma que planejar não é apenas organizar conteúdos, mas definir intencionalidades voltadas à aprendizagem histórica. Assim, a superação dessa dificuldade passa pela compreensão de que os objetivos devem expressar aquilo que o estudante será capaz de fazer com o conhecimento histórico e não aquilo que o professor pretende ensinar.

Como considerações finais, reafirmamos que, no Ensino de História, o planejamento assume uma função formativa central, ultrapassando a mera organização de conteúdos para constituir-se como um instrumento orientador da aprendizagem histórica. Planejar implica estruturar a progressão das aprendizagens ao longo do tempo, garantindo que os estudantes desenvolvam competências fundamentais, como a compreensão da temporalidade, a construção de narrativas, a análise de evidências e a interpretação histórica. Nesse processo, o planejamento também possibilita a articulação entre passado, presente e futuro, dimensão essencial para a constituição da consciência histórica.

Outro aspecto decisivo diz respeito à integração da avaliação ao planejamento, compreendida não como etapa final e classificatória, mas como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, assume um papel diagnóstico e formativo, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e reorientar suas práticas pedagógicas de maneira contínua e consciente.

Dessa forma, um planejamento de História comprometido com a formação não apenas organiza o ensino de maneira intencional, mas também orienta a construção de sentidos históricos, promove a aprendizagem como um processo contínuo e contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade a partir de uma relação significativa com o conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras: História**, Porto, III Série, v. 2, p. 13–21, 2001.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada**. In: SEMINÁRIO DE História Política: Olhares Além Das Práticas, 2., 2011, Rio Grande. Anais eletrônicos... Rio Grande, 2011. Disponível em: <http://gthistoriapolitica.files.wordpress.com/2011/06/anais_eletrc3b4nicos_shp1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.
- MULLET PEREIRA, Nilton. **Planejar a aula de História: gesto político, pedagógico e ético**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-18, e-23311.047, 2024. Disponível em: Planejar a aula de História: gesto político, pedagógico e ético | Olhar de Professor.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7).
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297–308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. **Sobre Jörn Rüsen e a Didática da História**. In: RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: W. A. Editores, 2016. p. 9-12
- TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, LENIR CANCELLA. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.