



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA  
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)  
INSTITUTO DE HUMANIDADES (IH)  
BACHARELADO EM HUMANIDADES (BHU)**

**FRANCISCO MARCELO SOUSA BARBOSA**

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS  
TURMAS DE 3ª SÉRIE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO  
INTEGRAL NA CIDADE DE REDENÇÃO-CE**

**ACARAPE-CE**

**2025**



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA  
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)  
INSTITUTO DE HUMANIDADES (IH)  
BACHARELADO EM HUMANIDADES (BHU)**

**FRANCISCO MARCELO SOUSA BARBOSA**

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS  
TURMAS DE 3ª SÉRIE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO  
INTEGRAL NA CIDADE DE REDENÇÃO-CE**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Bacharelado em Humanidades da UNILAB, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

ORIENTADORA: Dra. Carolina Maria Costa Bernardo

**ACARAPE-CE**

**2025**

**FRANCISCO MARCELO SOUSA BARBOSA**

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS  
TURMAS DE 3ª SÉRIE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO  
INTEGRAL NA CIDADE DE REDENÇÃO-CE**

Projeto de Pesquisa julgado e aprovado para obtenção do Diploma de Graduação em Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Carolina Maria Costa Bernardo (Orientadora)

---

Profa. Dra.

---

Prof. Dr.

## SUMÁRIO

|            |                                                           |           |
|------------|-----------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                    | <b>5</b>  |
| <b>2</b>   | <b>OBJETIVOS .....</b>                                    | <b>11</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Objetivo geral .....</b>                               | <b>11</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Objetivos específicos.....</b>                         | <b>11</b> |
| <b>3</b>   | <b>METODOLOGIA.....</b>                                   | <b>12</b> |
| <b>4</b>   | <b>REVISÃO DA LITERATURA .....</b>                        | <b>15</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Didática .....</b>                                     | <b>15</b> |
| <b>4.2</b> | <b>Didática no Ensino de História.....</b>                | <b>19</b> |
| <b>4.3</b> | <b>Estratégias de Ensino na Matéria de História .....</b> | <b>21</b> |
| <b>5</b>   | <b>CRONOGRAMA .....</b>                                   | <b>25</b> |
| <b>6</b>   | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                  | <b>26</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, principalmente após 1980 – período de redemocratização política brasileira – houve, em aspectos gerais, transformações na área do ensino e reformulações nos currículos escolares. Diante de um cenário globalizado e neoliberal diversas políticas educacionais foram colocadas em pauta e a matéria de História não escapou a esse processo.

Tais transformações levaram a um crescente volume de publicações que abordassem tanto o lugar do ensino de História como as suas práticas de ensino. Foram repensados e discutidos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Nos estudos voltados ao âmbito da educação, têm-se notadamente um destaque ao campo da didática, a destacar: *Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação*, Cipriano Luckesi (1984); *Democratização da Escola Pública e Didática*, José Carlos Libâneo, respectivamente de 1986 e 2013; e *Didática e Docência*, Isabel Farias (2008).

Cipriano Luckesi (1984) parte de uma abordagem pedagógica fundamentada em uma perspectiva crítico-transformadora da educação. Enfatiza a importância da reflexão sobre a prática educativa e propõe uma didática que não apenas transmite conhecimento, mas também promove a transformação social.

Embora Luckesi ofereça um fundamento filosófico, suas formulações podem ser percebidas como pouco operacionais para professores que buscam estratégias concretas para implementar essa visão crítica em sala de aula. A ênfase na transformação social, embora necessária, pode parecer distante das condições materiais e institucionais enfrentadas pelos docentes, especialmente em contextos de precarização do trabalho e limitações curriculares. Além disso, a proposta de uma didática crítica exige um elevado grau de formação teórica e política por parte dos professores, aspecto que nem sempre é garantido pela formação inicial e continuada no Brasil.

A obra *Democratização da Escola Pública*, de Libâneo (1986), constitui um marco nas discussões sobre a construção de uma escola pública comprometida com a igualdade de oportunidades e com a participação social. Ao abordar temas como gestão democrática, currículo, formação docente e envolvimento da comunidade, o autor apresenta uma concepção de educação que ultrapassa os limites da sala de aula e se insere no debate mais amplo sobre

políticas públicas e justiça social. Seu mérito reside na articulação entre teoria e prática, evidenciando que a democratização escolar exige não apenas mudanças estruturais, mas também transformações nas práticas pedagógicas e na cultura institucional. Contudo, embora suas propostas sejam coerentes com os princípios de uma escola inclusiva, sua implementação enfrenta desafios significativos, sobretudo em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas, limitações de recursos e fragilidades na formação docente. Assim, a obra oferece importantes elementos teóricos para a reflexão e para o avanço da educação pública, mas sua efetividade depende de condições materiais e políticas que nem sempre são garantidas no cenário educacional brasileiro.

No livro *Didática*, publicado em 2013, Libâneo aprofunda discussões sobre os princípios, métodos e práticas que estruturam a didática, oferecendo uma abordagem sistematizada e coerente dos fundamentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Sua contribuição destaca-se pela articulação entre base teórica sólida e orientações práticas, permitindo que o professor compreenda o planejamento, as estratégias de ensino, a avaliação e a relação entre teoria e prática como dimensões interdependentes da atividade pedagógica. A obra também se atualiza ao incorporar temas contemporâneos, como o uso de tecnologias educacionais e a valorização da diversidade cultural dos estudantes, o que amplia o alcance e a relevância de sua proposta. Entretanto, embora apresente um referencial robusto e aplicável ao cotidiano escolar, algumas críticas podem ser apontadas, sobretudo no que diz respeito à necessidade de contextualização das práticas sugeridas frente às desigualdades estruturais da educação brasileira, que muitas vezes dificultam a efetivação de planejamentos e metodologias mais elaborados. Ainda assim, o livro representa um importante aporte teórico-prático, consolidando-se como obra de referência na formação de professores e no campo da didática.

Isabel Farias *et al* (2008), por sua vez, na obra "Didática e Docência" destaca a importância da articulação entre teoria e prática na educação, apresentando os fundamentos da didática e sua aplicação no cotidiano docente. Ao abordar temas como planejamento de ensino, estratégias de aprendizagem e avaliação, a autora defende que uma prática pedagógica eficaz deve ser orientada por reflexão e fundamentação teórica consistente. Embora ofereça orientações relevantes para o trabalho do professor, sua proposta enfrenta limitações quando confrontada com as condições reais das escolas brasileiras, marcadas por desafios estruturais e

formativos. Ainda assim, sua contribuição é significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

A produção de Luckesi, Libâneo e Farias converge ao reconhecer a necessidade de uma prática pedagógica fundamentada teoricamente e comprometida com a transformação social e com a melhoria da qualidade do ensino. Luckesi (1984) enfatiza uma didática crítica, defendendo que o ato de ensinar deve estar articulado a um projeto emancipador capaz de provocar mudanças estruturais na sociedade. Libâneo, tanto em *Democratização da Escola Pública* (1986) quanto em *Didática* (2013), amplia essa discussão ao relacionar democratização, gestão escolar, currículo, planejamento e avaliação, articulando teoria e prática em uma proposta de formação docente mais sistematizada. Farias, por sua vez, reforça essa interdependência ao destacar a necessidade de diálogo permanente entre fundamentação teórica e ação pedagógica, defendendo que práticas eficazes emergem da reflexão crítica sobre o fazer docente.

Ao mesmo tempo, os três autores também revelam tensões e desafios comuns. Enquanto oferecem importantes referenciais teóricos e orientações metodológicas, suas propostas esbarram em limitações práticas relacionadas às condições reais da escola pública brasileira, como desigualdades estruturais, ausência de políticas de formação continuada e precarização do trabalho docente. Assim, embora Luckesi destaque a transformação social, Libâneo proponha caminhos para democratização e qualificação das práticas, e Farias enfatiza a integração entre teoria e prática, todos convergem na necessidade de uma estrutura educacional que viabilize essas propostas.

As contribuições de Luckesi, Libâneo e Farias oferecem um arcabouço teórico consistente para compreender e analisar as estratégias de ensino utilizadas por professores de História nas turmas de 3ª série do Ensino Médio em escolas de tempo integral em Redenção-CE. A perspectiva crítico-transformadora de Luckesi destaca a importância de que essas estratégias promovam reflexão, autonomia e consciência histórica nos estudantes, alinhando o ensino de História a processos de emancipação social. Libâneo, ao discutir democratização escolar, planejamento, currículo e didática, fornece bases para avaliar como as práticas dos docentes se articulam ao projeto pedagógico das escolas de tempo integral, especialmente no que se refere à participação estudantil, ao uso de metodologias diversificadas e à organização do trabalho pedagógico. Já Farias contribui ao enfatizar o diálogo entre teoria e prática, oferecendo elementos para analisar se os professores



fundamentam suas estratégias em conhecimentos didáticos sólidos e se conseguem adaptá-las às necessidades concretas das turmas. Assim, o conjunto desses autores permite compreender as estratégias de ensino de História não apenas como técnicas isoladas, mas como práticas intencionalmente planejadas, contextualizadas e comprometidas com a formação crítica dos estudantes.

É indiscutível que a História seja basilar na escola e na vida, pois oferece a compreensão dos acontecimentos passados, do presente e pode até prospectar o futuro. Mas o modo de ensiná-la deve ser comumente questionável, dado que as eras vão mudando e a forma de adquirir e transmitir conhecimento também. O que antes era somente de forma oral, presencial e unilateral, hoje apresenta um universo de possibilidades. Para Mendes *et al* (2018, p. 3):

[...] o ensino de história por muitos anos foi ministrado através do chamado método mnemônico, método este que, incentiva a memorização de conceitos e conteúdos, sem, no entanto, haver a contextualização e interpretação dos conteúdos, apenas a reprodução através de longos questionários acerca do texto trabalhado.

Nos dias vigentes, o docente precisa compreender que o discente precisa desocupar a posição de apenas receptor e se perceber como um agente histórico. Para se ensinar História atualmente “[...] há necessidade de fazer mudança quanto às metodologias/técnicas para proporcionar meios/recursos que o estudante ao ler a História tenha uma ação crítico-reflexiva na aquisição dos saberes num “que - fazer” por prazer, por sentir-se bem.” (SILVA, 2021, p. 29).

Buscando identificar e analisar “As Estratégias de Ensino dos Professores de História nas Turmas de 3ª Série nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral na Cidade de Redenção-Ce”, este trabalho buscará aplicar os conceitos de Isabel Farias quanto às estratégias de ensino, que para a autora apresenta nestes termos: as estratégias de ensino são recursos e procedimentos específicos utilizados pelo professor para tornar o processo de ensino mais eficaz e envolvente. As estratégias podem incluir atividades, técnicas, recursos didáticos e abordagens pedagógicas que são adaptadas e aplicadas de acordo com as necessidades dos alunos e os objetivos de ensino estabelecidos. Diferentemente dos métodos, as estratégias são mais flexíveis e variáveis, permitindo uma maior adaptação às características individuais dos estudantes e às demandas específicas de cada situação de ensino (FARIAS, 2008).

Além disso, ao considerar o contexto específico das turmas de 3ª série do Ensino Médio nas escolas de tempo integral de Redenção-CE, a perspectiva de Farias (2008) torna-se particularmente relevante, pois permite compreender como as estratégias de ensino podem ser selecionadas e ajustadas diante das demandas cognitivas, sociais e formativas dos estudantes que se encontram na etapa final da educação básica. Nessa fase, espera-se que o ensino de História estimule a autonomia intelectual, a capacidade de análise crítica e a compreensão das múltiplas temporalidades e narrativas que compõem o conhecimento histórico. Assim, a flexibilidade das estratégias de ensino defendida por Farias possibilita ao docente construir práticas pedagógicas mais responsivas, capazes de articular diferentes linguagens, recursos tecnológicos e metodologias ativas. Em um ambiente escolar de tempo integral, no qual há maior disponibilidade de carga horária e potencial para experiências formativas diversificadas, tais estratégias assumem papel central na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Nesse sentido, a obra de Farias oferece subsídios teóricos sólidos para orientar a análise e compreensão das práticas docentes investigadas neste estudo.

O interesse por compreender mais sobre as estratégias de ensino de História surgiu a partir de uma dupla vivência – ora marcada como um estudante de graduação, ora como professor de História nos anos finais do fundamental e ensino médio. Quanto à experiência discente ainda cursando Bacharelado em Humanidades fiz algumas disciplinas do curso de História (Construção da Abordagem Histórica; Tópicos em História do Brasil I e II; História e Historiografia da América; Didática nos Países da Integração) o que despertou um interesse no campo das estratégias de ensino. Já do lado docente, tive a oportunidade de lecionar enquanto fazia o curso de Bacharelado em Humanidades, com isso veio os desafios de articular o saber teórico com a prática do ensino, do ensinar e de como ensinar.

Ao lecionar durante o curso de Bacharelado em Humanidades, os desafios que emergiram estiveram principalmente relacionados à necessidade de articular o conhecimento teórico adquirido na formação acadêmica com as exigências concretas da prática docente. Entre esses desafios, destacou-se a dificuldade inicial de selecionar estratégias de ensino adequadas ao perfil dos estudantes, exigindo sensibilidade para reconhecer diferentes ritmos, interesses e necessidades de aprendizagem. Também houve o enfrentamento da complexidade de transformar conceitos abstratos em conteúdos acessíveis e significativos, o que demandou constante replanejamento e reflexão sobre a prática. Além disso, a gestão da sala de aula, o uso apropriado de recursos didáticos e a necessidade de promover a participação ativa dos

alunos exigiram de minha parte uma postura crítica, flexível e adaptativa. Esses desafios evidenciaram que o ato de ensinar vai muito além do domínio teórico; envolve tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, compreensão do contexto escolar e capacidade de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos.

Para Libâneo (2013), os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem passam pelos métodos. Se isso for o caso, cabe perguntar: o que é método? De modo simples e direto, “método” é o caminho para chegar a um objetivo. Para que objetivos sejam alcançados é necessário um planejamento, isto é, um meio para alcançá-los. É justamente neste meio que o método se encaixa.

Assim, Isabel Farias (2008, p. 130) percebe algo significativo ao dizer que: “[...] assim, o método abriga elementos conceituais e operacionais que permitem ao professor concretizar a prática educativa.” E acrescenta: “os componentes operacionais do método de ensino são as estratégias de ensino.” Deste modo, para a autora, método e estratégias de ensino não são sinônimos, cada um possui sua própria categoria. Conforme a palavra sugere, as estratégias de ensino dizem respeito a como o professor fará operar o seu ensino, de que maneira fará acontecer a aula.

Há pouco mais de uma década a cidade de Redenção-Ceará foi impactada com a chegada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Com a abertura de diversos cursos, os habitantes do município e da região perceberam a oportunidade de ingressar no ensino superior e aspirar melhores condições de vida. Neste contexto, os cursos de licenciaturas atraíram diversos estudantes.

Existe uma notória interação entre os estudantes de História da UNILAB com professores de História da rede pública de ensino estadual na cidade de Redenção-CE e adjacências, principalmente mediante os estágios. Também se percebe que, mesmo de maneira inicial, alguns egressos do curso de História estão lecionando em algumas das escolas estaduais da cidade.

Diante do exposto, tenho interesse em investigar e compreender como os professores da rede pública de Redenção efetivam o ensino de História para adolescentes do Ensino Médio. Além disso, buscarei identificar quais estratégias de ensino são utilizadas por esses docentes. Meu objetivo é determinar se esses métodos e estratégias são de abordagem positivista e/ou tradicionais, crítico reprodutivas ou histórico-crítica.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral:**

Analisar as estratégias de ensino adotadas pelos(as) professores(as) de História das turmas de 3ª série das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTIs) da cidade de Redenção-CE, buscando compreender como essas práticas refletem concepções pedagógicas e influenciam o processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

### **2.2 Objetivos específicos:**

- i. Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos(as) professores(as) de História nas turmas de 3ª série das EEMTIs da cidade de Redenção-CE.
- ii. Descrever como essas estratégias são planejadas e aplicadas no cotidiano das aulas de História.
- iii. Analisar de que maneira as estratégias adotadas refletem concepções pedagógicas (tradicional, crítico-reprodutiva ou histórico-crítica).
- iv. Compreender as percepções dos(as) professores(as) sobre os desafios e resultados dessas estratégias no processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Identificar

### 3 METODOLOGIA

A fim de contribuir com o debate na área de Didática na região na qual estou inserido, mais especificamente quanto às estratégias de ensino da matéria de História, este projeto de pesquisa realizará **um estudo de caso** com os/as professores/as de História das turmas de 3ª série das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTIs) da cidade de Redenção-CE. para conhecer e analisar suas práticas de estratégias de ensino.

Este trabalho prevê realizar o seguinte trabalho de campo: seguirá o seguinte percurso, primeiramente será realizada uma pesquisa bibliográfica de alguns autores que contribuíram com as discussões sobre o tema, depois aplicar-se-á entrevistas semiestruturadas aos/as professores/as da disciplina das de História nas turmas de 3ª série, realizar trabalho de campo com observação em sala e por fim, será feita uma análise de suas estratégias de ensino.

Este trabalho pertence ao campo das Ciências Sociais e Humanas e possui caráter qualitativo e, buscará, por sua vez, compilar e analisar as estratégias de ensino dos/as professores/as de História das 3º séries das EEMTIs da Cidade de Redenção-CE. Evidenciará também, os êxitos e desafios na aplicação dessas estratégias em sala de aula sob a perspectiva docente.

A classificação desta pesquisa segundo seu objetivo geral é exploratória, cujo propósito é “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2010, p. 27). Escolheu-se para este trabalho a pesquisa exploratória tendo em vista a busca por conhecer e compreender como se dá o processo da aplicação de estratégias em sala de aula.

Para a coleta de dados serão utilizadas as pesquisas: bibliográfica, que consiste em estudar o que outros autores já escreveram sobre o assunto (GIL, 2010), trabalho de campo com observações em sala de aula e entrevistas, e estudo de caso, considerado como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Para o estudo de caso deste trabalho, serão realizadas entrevistas com os/as professores/as de História das 3º séries, segundo Martins (2008, p. 27), a entrevista:

Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e

situações, em contexto que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

Para este estudo, considera-se também importante, no dia das entrevistas com os/as professores/as, realizar uma caracterização do perfil do/a professor/a, uma vez que esse poderá ser um fator importante para a análise das estratégias aplicadas em sala de aula, pois o tempo de formação e de trabalho na área, o vínculo empregatício e a motivação em ensinar pode impactar a atuação docente. À seguir, quadro para o Perfil Básico dos/as Professores/as:

|                                                     |                                                |                                        |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Ano de Nascimento:                                  | Gênero:                                        |                                        |
| Ensino Superior em:                                 | Possui outra graduação?                        | Cursou ou está cursando pós-graduação? |
| Ano de Conclusão:                                   | ( ) Não                                        | ( ) Não                                |
| Instituição em que estudou:                         | ( ) Sim, especifique:                          | ( ) Sim, especifique:                  |
| Seu vínculo é:                                      | Tempo de atuação como professor/a de História: |                                        |
| ( ) Contratado                                      | Total:                                         |                                        |
| ( ) Concursado                                      | Nesta escola:                                  |                                        |
| Por que escolheu ser professor/a de História?       |                                                |                                        |
| Você sente-se motivado/a ensinando essa disciplina? |                                                |                                        |

As entrevistas serão estruturadas com um roteiro de perguntas iguais para os/as entrevistados/as para que as respostas possam ser comparadas (LODI, 1974). Cabe comunicar, que este trabalho não fará um comparativo entre as escolas, interessa-se somente nas estratégias adotadas pelos/as docentes entrevistados/as. Algumas questões norteadoras para as entrevistas:

1. Quais estratégias de ensino você utiliza em sala de aula?
2. Quais delas os/as alunos/as mostram-se mais interessados/as e/ou participativos/as?
3. Você utiliza equipamentos tecnológicos? Se sim, quais?
4. Você acredita que equipamentos tecnológicos facilitam o ensino?
5. Como você avalia, de modo geral, o interesse de seus alunos pela História?
6. Como você avalia, de modo geral, as suas estratégias de ensino?
7. Você encontra desafios para a execução de algumas estratégias de ensino em sala de aula? Se sim, quais são as estratégias e seus respectivos desafios?
8. Quais passos você acredita que poderiam ser dados para melhorar o ensino de História em sua escola?

Para a elaboração e análise dos dados, se seguirá o seguinte processo: seleção (averiguação das respostas das entrevistas), codificação (organização das respostas frente à

bibliografia estudada), tabulação (disposição das estratégias de ensino, seus êxitos e desafios) (MARCONI; LAKATOS, 2016) e por fim, considerações sobre a bibliografia estudada e os dados organizados.

## 4 REVISÃO DA LITERATURA

### 4.1 Didática

A relevância das contribuições de autores na área da Didática se tornou especialmente marcante após a década de 1980. Nesse período, estudiosos como Luckesi (1984), Libâneo (1986; 2013) e Farias (2008) empreenderam investigações para compreender a Didática no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Suas obras destacam-se por oferecer *insights* valiosos sobre a prática pedagógica, abordando desde a concepção teórica da Didática até sua aplicação concreta em sala de aula. Ao integrar perspectivas teóricas sólidas com uma preocupação prática voltada para o cotidiano escolar, esses autores contribuíram significativamente para o desenvolvimento do campo da Didática e para a melhoria da qualidade do ensino.

A reflexão proposta por Luckesi (1984) constitui um marco na ruptura com modelos tradicionais de ensino, ao vincular a Didática a uma pedagogia orientada para a transformação social. No entanto, embora o autor apresente uma defesa contundente de uma prática educativa crítica e emancipadora, sua argumentação assume, por vezes, um caráter fortemente idealista. Ao enfatizar a formação integral, a autonomia discente e a ação docente como motores de transformação, Luckesi subestima as condições concretas e estruturais que moldam o fazer pedagógico cotidiano, como a precarização das escolas, a falta de recursos, a intensificação do trabalho docente e as políticas curriculares prescritivas. Além disso, sua crítica ao ensino tradicional não é sempre acompanhada de proposições metodológicas suficientemente detalhadas que possam orientar a prática dos professores, especialmente daqueles que atuam em contextos periféricos ou de vulnerabilidade social. Apesar dessas limitações, a obra é provocativa ao exigir que a Didática abandone o tecnicismo e se alinhe a um projeto ético-político de educação; contudo, sua efetivação depende de condições institucionais e formativas que ultrapassem a esfera da prática docente individual, revelando a distância entre o discurso transformador e as possibilidades reais de sua implementação na escola pública brasileira.

Libâneo (1986) realiza uma análise consistente da democratização do ensino público brasileiro, porém sua proposta, embora teoricamente sólida, evidencia contradições quando confrontada com a realidade concreta das escolas. Ao discutir a necessidade de uma escola mais inclusiva e equitativa, o autor reconhece as desigualdades estruturais que atravessam o



sistema educacional, mas sua argumentação tende a atribuir à escola um papel transformador que, na prática, esbarra em limites impostos por políticas educacionais centralizadoras, por currículos engessados e pela insuficiência histórica de investimentos públicos. Embora defenda uma democratização que ultrapasse o mero acesso físico, abrangendo mudanças curriculares, metodológicas e gerenciais, Libâneo pouco explora os mecanismos de poder que reproduzem tais desigualdades dentro da própria instituição escolar, como a burocratização dos processos pedagógicos, a resistência institucional à participação comunitária e a persistência de práticas docentes tradicionalistas. Além disso, sua concepção de gestão democrática, ainda que progressista, assume um tom normativo que desconsidera conflitos políticos, disputas internas e condições materiais adversas enfrentadas diariamente por professores e gestores. Assim, apesar de oferecer um referencial crítico indispensável, a obra evidencia um distanciamento entre a democratização idealizada e as possibilidades reais de transformação social no interior da escola pública, revelando que a democratização defendida por Libâneo requer não apenas mudanças pedagógicas, mas disputas políticas profundas que extrapolam os limites da instituição escolar.

Libâneo (1986) defende uma concepção de democracia que vai além da mera participação formal dos indivíduos, enfatizando a importância de uma participação efetiva e significativa de todos os segmentos da comunidade escolar, alunos, professores, pais e gestores, na tomada de decisões e na construção coletiva do projeto pedagógico da escola. Ele destaca a necessidade de uma educação que promova a formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários, capazes de atuar de forma consciente e responsável na sociedade.

Libâneo (2013) apresenta uma síntese abrangente da didática contemporânea, porém sua proposta, embora reconhecidamente relevante, expõe tensões importantes quando confrontada com a complexidade do contexto escolar brasileiro. Ao defender uma didática em diálogo permanente com os desafios atuais, como diversidade cultural, tecnologias digitais e mudanças nos modos de aprender. O autor aponta caminhos importantes, mas por vezes assume uma visão normativa que parece pressupor condições ideais de infraestrutura, formação docente e autonomia pedagógica que estão longe de caracterizar a realidade da maioria das escolas públicas. Sua defesa de uma prática democrática, participativa e orientada ao desenvolvimento integral dos alunos é fundamental, mas o texto carece de um enfrentamento mais incisivo das contradições sistêmicas que dificultam tais práticas, como a pressão por resultados em avaliações externas, a padronização curricular e a gestão verticalizada que ainda predomina em muitas redes de ensino.

Ainda assim, a obra contribui de maneira construtiva ao propor uma reflexão crítica sobre o papel do professor e ao incentivar a revisão constante das práticas pedagógicas, reafirmando que ensinar exige intencionalidade, planejamento e coerência entre teoria e prática. Seu valor reside justamente em provocar o educador a não se acomodar às limitações impostas pelo sistema, mas também em reconhecer que a efetivação de uma didática contemporânea demanda políticas de formação continuada, condições de trabalho dignas e espaços reais de participação coletiva. Dessa forma, embora apresente limites decorrentes do distanciamento entre teoria e contexto, Libâneo (2013) permanece como referência indispensável para pensar uma didática que seja crítica, contextualizada e capaz de tensionar as estruturas que historicamente restringem a inovação pedagógica na escola pública brasileira.

Farias (2008) contribui significativamente para o campo da educação ao oferecer uma reflexão profunda sobre a prática docente e seu entrelaçamento com os princípios da didática. A autora explora de maneira abrangente e meticulosa as múltiplas dimensões do trabalho do professor, analisando desde os fundamentos teóricos que embasam a ação docente até as estratégias concretas de intervenção em sala de aula. Destaca a importância de os professores compreenderem os pressupostos teóricos da didática para embasar suas práticas pedagógicas de forma reflexiva e crítica, enfatizando a necessidade de uma constante atualização e aprimoramento profissional. Além disso, aborda questões cruciais para a prática docente, como a relação entre teoria e prática, a avaliação do processo educativo e o papel do professor como mediador do conhecimento.

Os autores Libâneo (2013) e Farias (2008) serão fundamentais como referência para o desenvolvimento deste trabalho. Ao delinear o propósito da Didática no processo de ensino, Libâneo (2013, p. 55) considera que em seu conjunto inclui: “os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo”.

Com isso, Libâneo (2013) ressalta a abrangência e a complexidade do processo de ensino, ao destacar diversos elementos que o compõem. Os conteúdos dos programas e dos livros didáticos representam a base do ensino, fornecendo o conhecimento a ser transmitido aos alunos. Os métodos e formas organizativas do ensino referem-se às estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos estudantes. As atividades do professor e dos alunos são centrais nesse processo, envolvendo

desde a preparação e apresentação das aulas até a realização de exercícios e atividades práticas que promovam a assimilação e aplicação do conhecimento.

Farias (2008), ao discutir a distinção entre método e estratégia de ensino em *Didática e Docência*, apresenta uma contribuição relevante ao esclarecer conceitos frequentemente utilizados de forma indistinta na prática pedagógica. A autora identifica o método como um conjunto estruturado de procedimentos que orienta globalmente a ação docente, desde a seleção dos conteúdos até os processos avaliativos, oferecendo ao professor um caminho previamente organizado para atingir determinados objetivos educacionais. Entretanto, embora essa definição seja consistente, Farias não deixa de evidenciar que a rigidez implícita nos métodos tradicionais pode limitar a autonomia docente e reduzir a capacidade de resposta às necessidades reais e diversas dos estudantes. Sua reflexão crítica aponta para a importância de compreender os métodos não como roteiros inflexíveis, mas como referenciais que devem ser adaptados ao contexto, às características da turma e aos desafios emergentes da sala de aula.

A autora contribui ainda ao sugerir que a eficácia dos métodos depende de sua articulação com estratégias de ensino mais dinâmicas e situadas, capazes de incorporar criatividade, diálogo e participação ativa dos alunos. Nesse sentido, sua análise provoca o professor a repensar o uso acrítico de métodos prescritivos e a valorizar uma prática pedagógica mais reflexiva, flexível e sensível à pluralidade cultural e cognitiva dos estudantes. Assim, embora reconheça a importância dos métodos como orientadores gerais da ação docente, Farias enfatiza que sua aplicação só ganha sentido quando o professor assume um papel investigativo e adaptativo, rompendo com visões tecnicistas e aproximando o ensino das complexidades da realidade escolar contemporânea.

A aproximação entre as ideias de Libâneo e Farias revela convergências importantes para o ensino de História, ao mesmo tempo em que expõe tensões que precisam ser consideradas criticamente. Libâneo, ao defender uma didática democrática, crítica e sensível à complexidade do contexto escolar, destaca que o ensino deve favorecer a participação ativa dos estudantes, valorizando diferentes formas de expressão, culturas e modos de aprender. Essa perspectiva é particularmente pertinente para a área de História, que lida diretamente com pluralidade cultural, narrativas conflitantes e processos de construção social do conhecimento. Já Farias contribui ao problematizar a relação entre métodos e estratégias, enfatizando que o professor deve dominar referenciais didáticos sem se aprisionar a modelos rígidos, de modo a criar práticas flexíveis e adaptadas às necessidades concretas da turma.

Essa visão dialoga com o ensino de História ao reforçar a necessidade de metodologias que articulem investigação, debate, leitura crítica de fontes e reflexão contextualizada.

No entanto, o diálogo entre ambas as autoras também aponta para desafios significativos. Enquanto Libâneo enfatiza mudanças estruturais, como participação, gestão democrática e revisão curricular, Farias chama atenção para as escolhas didáticas cotidianas e para a importância de estratégias ajustáveis e criativas. No ensino de História, isso significa que avanços reais dependem tanto de políticas escolares que estimulem práticas críticas quanto da capacidade docente de transformar conteúdos históricos em experiências significativas para os estudantes. Nesse sentido, a perspectiva combinada dos autores é construtiva ao mostrar que o ensino de História não pode se reduzir à memorização ou ao cumprimento de um currículo fixo: ele exige um professor reflexivo, capaz de articular intencionalidade teórica e sensibilidade prática, promovendo aprendizagens que desenvolvam consciência histórica, pensamento crítico e compreensão das relações sociais. Assim, Libâneo e Farias oferecem subsídios complementares para que o ensino de História seja ao mesmo tempo rigoroso, democrático e pedagogicamente inovador.

#### **4.2 Didática no Ensino de História**

No capítulo "O Ensino de História e a Construção da Cidadania" presente na obra "Didática e Prática de Ensino de História" de Selva Guimarães (2012), a autora explora a relação entre o ensino de História e a formação da cidadania. Argumenta que o ensino de História desempenha um papel fundamental na construção da cidadania dos estudantes, uma vez que possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre a sociedade em que vivemos. A autora destaca a importância de abordar temas históricos relevantes para a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, bem como para a análise das lutas e conquistas sociais ao longo do tempo. Ao propor uma abordagem que valoriza a interação entre o conhecimento histórico e a formação cidadã, Guimarães (2012) enfatiza a necessidade de os professores de História promoverem uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

Além disso, Guimarães (2012) discute a importância de uma prática pedagógica que estimule a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, destacando a relevância de estratégias que promovam o debate, a reflexão e a análise crítica das questões sociais e políticas presentes na História. Para a autora, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de argumentação e interpretação histórica que os capacitem a

compreenderem o mundo em que vivem e a atuarem de forma consciente e responsável na sociedade. Dessa forma, a autora oferece uma análise meticulosa sobre a relação entre o ensino de História e a construção da cidadania, ressaltando a importância de uma abordagem pedagógica comprometida com a formação integral dos alunos como cidadãos críticos, ativos e engajados em sua comunidade.

No capítulo "Tudo é História: O Que Ensinar no Mundo Multicultural?", Selva (2012) explora a perspectiva de que tudo pode ser compreendido e ensinado sob uma ótica histórica, em um mundo cada vez mais multicultural e diversificado. A autora defende a importância de uma abordagem ampla e inclusiva da História, que reconheça e valorize as diferentes culturas, identidades e narrativas presentes na sociedade contemporânea. Propõe ainda, uma reflexão sobre o que significa ensinar História em um contexto marcado pela pluralidade cultural, destacando a necessidade de os professores promoverem uma educação que respeite e reconheça as diversas perspectivas históricas, possibilitando aos alunos uma compreensão mais abrangente e crítica do mundo em que vivemos.

Em seu texto "Livros Didáticos entre Textos e Imagens", Circe Bittencourt (2017) oferece uma análise sobre a complexa relação entre texto e imagem na construção dos livros didáticos de História. A autora destaca a importância desses recursos na transmissão e compreensão do conhecimento histórico, ressaltando que a combinação equilibrada entre ambos pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Argumenta que as imagens presentes nos livros didáticos não devem ser vistas apenas como ilustrações decorativas, mas como elementos que contribuem ativamente para a construção de significados e interpretações históricas pelos alunos.

Ao analisar o papel das imagens nos livros didáticos, a autora ressalta a importância de uma seleção criteriosa e contextualizada desses recursos visuais, de modo a garantir sua adequação ao conteúdo histórico abordado e sua capacidade de estimular a reflexão crítica dos alunos. Destaca ainda que, assim como o texto, as imagens presentes nos livros didáticos são produtos culturais que refletem valores, ideologias e perspectivas específicas, o que reforça a importância de uma análise cuidadosa e contextualizada desses materiais. (BITTENCOURT, 2017). Dessa forma, a autora oferece uma contribuição significativa para a reflexão sobre o uso de recursos visuais no ensino de História, evidenciando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na seleção e interpretação de imagens nos livros didáticos.

A articulação entre as reflexões de Selva Guimarães e Circe Bittencourt oferece caminhos potentes para fortalecer o ensino de História nas turmas de 3ª série do Ensino Médio em Redenção-CE, sobretudo em uma cidade marcada por significados históricos profundos, como o pioneirismo na abolição da escravidão no Brasil. Ao defender o ensino de História como espaço de construção da cidadania, Guimarães aponta a necessidade de práticas que estimulem análise crítica, debate qualificado e compreensão das relações sociais. Para os estudantes de Redenção, isso pode significar trabalhar temas como os processos de resistência negra, as lutas sociais no Ceará e o papel da região na história nacional, sempre articulando passado e presente. Contudo, assumir essa perspectiva exige que o professor vá além da mera transmissão de conteúdos: ele precisa promover situações de aprendizagem que permitam ao aluno interpretar criticamente documentos, problemas sociais e discursos históricos, formando sujeitos capazes de participar ativamente da vida pública. Assim, o ensino de História deixa de ser apenas uma disciplina curricular e se torna um espaço formativo para o exercício da cidadania consciente.

Ao dialogar com Bittencourt, essa proposta se enriquece ao considerar a centralidade dos livros didáticos, particularmente importantes em redes públicas e a necessidade de leitura crítica de textos e imagens. Em Redenção, onde a diversidade cultural e as memórias afro-brasileiras são elementos constitutivos da identidade local, a análise criteriosa das imagens presentes nos materiais didáticos pode contribuir para desnaturalizar representações estereotipadas e promover interpretações históricas mais plurais. Entretanto, Bittencourt alerta para o risco de as imagens serem tratadas apenas como adornos, quando, na verdade, são portadoras de ideologias e escolhas narrativas. Cabe ao professor, portanto, problematizar essas representações e incentivar os estudantes a questionarem quem fala, quem é silenciado e quais perspectivas são privilegiadas. Dessa forma, a prática pedagógica torna-se não apenas crítica, mas também criativa e contextualizada, permitindo que o ensino de História na 3ª série do Ensino Médio dialogue com a memória local e contribua para a formação de jovens capazes de compreender, questionar e transformar sua realidade.

#### **4.3 Estratégias de Ensino na Matéria de História**

A matéria de História no ensino médio desempenha um papel crucial na formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência histórica, compreensão das dinâmicas sociais e culturais e reflexão crítica sobre o passado, presente e futuro. No ensino de História, as habilidades e competências fundamentais envolvem a capacidade de analisar

criticamente diferentes fontes históricas, textuais, visuais, orais ou materiais, compreendendo seus contextos de produção, intencionalidades e limites; interpretar processos históricos a partir de múltiplas perspectivas, reconhecendo a diversidade cultural, social e política; estabelecer relações entre passado e presente, identificando permanências, rupturas e suas implicações para a vida em sociedade; desenvolver argumentação consistente, baseada em evidências históricas; compreender e respeitar a pluralidade de narrativas e identidades; e, por fim, atuar de maneira ética, reflexiva e responsável na sociedade, utilizando o conhecimento histórico para fortalecer a cidadania, o pensamento crítico e a participação consciente nos debates públicos.

Nesse contexto, as estratégias de ensino utilizadas pelos professores desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa e no engajamento dos alunos. Como observou Silva (2012, p.11-12),

De forma geral, observou-se que a estratégia didática favoreceu a humanização do ambiente escolar, o trabalho em grupo, o diálogo entre os estudantes, a socialização das concepções alternativas referentes aos assuntos estudados, inclusive identificando semelhanças com visões históricas, a problematização de questões relativas à Natureza da Ciência, a argumentação, o trabalho com hipóteses, a comunicação em Física e, por fim, a aprendizagem de conceitos e temas científicos

O uso de diferentes estratégias didáticas tem demonstrado impacto significativo no processo de aprendizagem, especialmente no que tange à humanização do ambiente escolar e à promoção de um ensino mais interativo e colaborativo. Como observado acima, as estratégias didáticas favorecem não apenas a aprendizagem de conceitos científicos, mas também a comunicação entre os estudantes, a socialização de ideias e a argumentação. Esses elementos tornam o processo de ensino mais rico, proporcionando uma conexão entre o conhecimento científico e as visões históricas e alternativas dos estudantes.

Ainda pode-se observar de acordo com Pinto, Cortinove e Carvalho (2017, p.596) apud Anastasiou e Alves (2012) que:

Segundo Anastasiou e Alves (2012), estratégias de ensino são métodos ou técnicas desenvolvidas para serem utilizadas como meio de impulsionar o ensino e a aprendizagem e o professor é considerado o verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Através delas, ainda, “[...] aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo.

Também ainda podemos constatar segundo Pinto, Cortinove e Carvalho (2017, p.611) que:

Dentre as estratégias mais utilizadas pelos professores, encontraram-se: discussões/debates, aula expositiva dialogada, pesquisas/seminários/trabalho em grupo, atividades teóricas, multimídia/recursos audiovisuais, aulas práticas, entre outras. Os alunos apontaram que as estratégias que mais chamam a atenção são o uso de multimídia/recursos audiovisuais e atividades interativas.

No âmbito do ensino médio, principalmente após os anos dois mil entre as estratégias mais utilizadas pelos professores, estão discussões e debates, aulas expositivas dialogadas, pesquisas, seminários e atividades em grupo. O uso de recursos audiovisuais e multimídia, bem como de atividades interativas, é particularmente apontado como um diferencial, chamando mais a atenção dos alunos e aumentando o engajamento. Essas estratégias proporcionam um ensino mais dinâmico e participativo, com o estudante se tornando parte ativa do processo, o que contribui para a sua motivação e interesse pelos conteúdos abordados.

Por fim, as estratégias de ensino devem estimular múltiplas capacidades nos alunos, desde a liderança em atividades grupais até a exposição de trabalhos e execução de tarefas com significado. O uso de tecnologias e atividades experimentais e informacionais é destacado como crucial para desenvolver habilidades como observação, teorização e síntese. Ferramentas como estudos de casos, diagnósticos de situações e esquemas gráficos são sugeridas como formas eficazes de trabalhar essas capacidades. Além disso, atividades como debates, entrevistas e discussões em pequenos grupos são vistas como maneiras de promover o pensamento crítico e a resolução de problemas, estimulando os alunos a repensarem a realidade e a fazerem inferências.

A elaboração do estado da arte foi realizada por meio de uma busca sistemática na plataforma SciELO, escolhida por sua relevância acadêmica e pelo rigor na seleção de artigos publicados. Inicialmente, foram definidos descritores relacionados às estratégias de ensino, tais como “didática”, “estratégias pedagógicas”, “ensino e aprendizagem” e “metodologias de ensino”. A partir desses descritores, foram identificados cinco artigos publicados no período de 2010 a 2018, intervalo selecionado por representar uma fase de intensificação das pesquisas sobre inovação pedagógica e demandas contemporâneas da educação básica. Após a coleta inicial, cada artigo foi examinado quanto aos objetivos, abordagem teórica, metodologia e contribuições para o campo da didática e das estratégias de ensino, assegurando que apenas aqueles com maior pertinência ao tema fossem incluídos na análise final.



Dentre os cinco artigos encontrados, três foram selecionados para compor efetivamente o estado da arte, considerando critérios como relevância temática, profundidade teórica, contribuição metodológica e alinhamento com o foco deste trabalho, que é compreender como as estratégias de ensino podem favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. A análise dos artigos selecionados evidenciou convergências importantes, como a centralidade do pensamento crítico, o incentivo à colaboração, o protagonismo estudantil, o uso de tecnologias e a diversificação das práticas de ensino. Dessa forma, o estado da arte foi construído articulando uma revisão criteriosa das produções acadêmicas com uma reflexão que revela tendências, lacunas e potencialidades para o aprimoramento das práticas docentes.

## 5 CRONOGRAMA

| ETAPAS                                            | MESES  |        |        |        |        |        |        |
|---------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                                                   | Jun/26 | Jul/26 | Ago/26 | Set/26 | Out/26 | Nov/26 | Dez/26 |
| Visita às escolas para autorização e planejamento | X      |        |        |        |        |        |        |
| Pesquisa bibliográfica                            | X      | X      | X      | X      |        |        |        |
| Aplicação das entrevistas                         |        |        |        | X      |        |        |        |
| Análise dos dados                                 |        |        |        | X      | X      |        |        |
| Redação do trabalho                               |        |        |        | X      | X      |        |        |
| Revisão e redação final                           |        |        |        |        |        | X      |        |
| Entrega do trabalho                               |        |        |        |        |        | X      |        |
| Apresentação do trabalho                          |        |        |        |        |        |        | X      |

## 6 REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1974.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MENDES, Anna Paula Alves *et al.* O ensino de história e sua influência na formação para a cidadania. In: V CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 5., 2018, Goiás. **Anais [...]**, Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2018. p. 1-10.
- SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. Ensino de História: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura - Ric**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 27-46, 2 jun. 2021. Editora da Universidade Federal Rural do Semi-Arido - EdUFERSA.  
<http://dx.doi.org/10.21708/issn2674-6549.v3i2a8573.2021>
- SILVA, Boniek Venceslau da Cruz. História e filosofia da ciência como subsídio para elaborar estratégias didáticas em sala de aula: um relato de experiência em sala de aula. **Revista Ciências&Ideias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, out./mar. 2011-2012.
- PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CORTINOVE, Letícia Carolina; CARVALHO, Dariel de. Estratégias de Ensino-Aprendizagem Utilizadas nos Cursos de História, Filosofia e Pedagogia: Concepções de Alunos e Professores. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 3, p. 590-616, jul./set. 2017. Trimestral.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.