



# CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AUTONOMIA: PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO DE CIDADANIA A PARTIR DE PRÁTICAS DE DEBATE EM SALA DE AULA

Larissa Gabriele Mendonça da Silva <sup>1</sup>  
Juliana Soares de Resende Santos <sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca apresentar brevemente a experiência feita em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Ministro Gabriel Passos, em São João del Rei, Minas Gerais, no subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História. A atividade proposta foi uma sequência didática finalizada com um debate sobre quatro importantes ideias de finais do século XIX e início do século XX, as ideologias: Nazista, Fascista, Liberal e Comunista. Nesse sentido, os alunos foram divididos em quatro grupos e cada um foi responsável por representar uma das ideologias no debate. Para tal, inicialmente, foi formulado um material de apoio com um resumo e questões sobre cada um dos movimentos para que os alunos se familiarizassem com todas as ideologias e pudessem compará-las e debatê-las de fato. Em seguida, foram desenvolvidas perguntas específicas, utilizadas como base durante o debate, em que cada grupo respondeu de acordo com a ideologia a qual ficaria responsável na atividade final. Assim, com base nessa atividade e nos resultados de seu desenvolvimento, o trabalho se estrutura na descrição de como foi realizada a sequência didática, os materiais utilizados e os questionamentos que a nortearam. Por fim, apresentam-se os resultados coletados, que consistem na percepção de que os alunos possuíam certas visões, principalmente acerca do Comunismo e do Liberalismo, bastante estereotipadas e na problematização dessas ideias prévias, mostrando a importância disso no entendimento da realidade social em que eles vivem. Nesse viés, é válido destacar o papel do debate como ferramenta de ação social e política no exercício da cidadania e no estímulo ao pensamento autônomo e crítico dos discentes. Além disso, é notório o auxílio dessa metodologia no desenvolvimento da autonomia, do autorreconhecimento de seus lugares no mundo e da complexificação da consciência histórica desses alunos.

**Palavras-chave:** Consciência histórica, Cidadania, Debate, Autonomia.

## INTRODUÇÃO

A sequência didática proposta foi desenvolvida a partir do cronograma da disciplina de História no 3º ano do Ensino Médio e de duas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caso, as habilidades (EM13CHS101): “Identificar, analisar e

1 Graduada do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desde novembro de 2024, [slarissagabriele@gmail.com](mailto:slarissagabriele@gmail.com);

2 Professora supervisora do PIBID-História-UFSJ desde novembro de 2024. Atua como professora do Ensino Básico na rede pública estadual de Minas Gerais desde 2017. Graduada, licenciatura e bacharelado, em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2014) e Pedagogia pela FAVENI (2024). Mestre em História pela Universidade Federal de São João del Rei (2018). Atualmente, dedica-se a estudos sobre educação pela pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela UnIBH, [juliana.resende.santos@educacao.mg.gov.br](mailto:juliana.resende.santos@educacao.mg.gov.br).





comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais”; e (EM13CHS503): “Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (BRASIL, 2018). O intuito era apresentar as importantes ideologias de finais do século XIX, como o Liberalismo e o Comunismo, e as que se desenvolveram como experiências históricas específicas no século XX, como o Fascismo e o Nazismo, por exemplo.

Para tanto, foi organizada uma sequência didática a fim de estimular o debate e reflexões acerca das ditas ideologias. Foram separados quatro grupos na sala de aula, cada um deles representante de uma corrente: Nazista; Comunista; Liberal e Fascista. Cada grupo recebeu o material didático selecionado pela professora e pelas bolsistas, com fontes e textos base que apresentaram os principais elementos de cada corrente de pensamento. Os alunos deveriam ler, debater e responder às questões. Durante essas três aulas, a professora e nós, bolsistas, orientamos as discussões em cada grupo. Esse momento foi muito interessante e rico dentro da construção de conhecimento. Por vezes, os alunos chegavam a questionamentos sobre sua própria realidade, evidenciados pela carga horária de trabalho e as desigualdades socioeconômicas vividas por eles. Todos os grupos nesse momento tiveram, portanto, contato com as quatro ideologias propostas pela professora.

No segundo momento da sequência didática, cada grupo dedicou-se à corrente escolhida, aprofundando seus conhecimentos a partir de uma nova rodada de perguntas e debates feitas dentro do grupo. O debate foi a estratégia pedagógica escolhida para finalizar a sequência didática na tentativa de mapear os conhecimentos e habilidades de comparação e associação dos alunos após todo o processo desenvolvido. Dessa forma, o debate pode ser visto como uma metodologia ativa, visto que “é uma concepção educativa que estimula processos de construção-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências” (SANTOS, 2019, p.6).

A atividade consistiu na exposição e discussão dos grupos a partir das perguntas formuladas sobre as diferentes correntes de pensamento. Assim, cada grupo deveria apresentar a ideologia a qual ficou responsável e debatê-la com os outros grupos a partir dessas mesmas perguntas como, por exemplo, a definição do conceito, as principais



justificativas para o crescimento da ideologia e os principais problemas de suas ideias, por exemplo. O objetivo desse momento foi a complexificação da consciência histórica<sup>3</sup> dos alunos acerca desses temas, tão presentes em suas vidas. Para além de apresentar a potencialidade que a metodologia proporciona na construção da autonomia, pois ao compreender e refletir as dinâmicas de organização social do mundo em que vivem, eles questionam a relação e a influência dessas estruturas no cotidiano de suas vivências.

O debate foi interessante, visto que muitos alunos envolveram-se com os temas abordados, eles trouxeram reflexões sobre o cenário político brasileiro, relacionaram com sentidos e significados estereotipados dentro da sociedade de determinadas ideologias e relacionaram com seu cotidiano na escola e no trabalho. Muitos desses alunos já possuem jornada dupla/tripla entre escola, trabalho e demais atividades em casa, como, por exemplo, o cuidado com irmãos e parentes.

Ademais, são reflexões importantes para o entendimento das estruturas sociais nas quais eles estão inseridos e como elas se estabeleceram no mundo a partir de experiências concretas conduzidas por esses ideais. Nesse viés, o desenvolvimento da atividade final levou em consideração uma proposta que pudesse ajudar a estimular o pensamento crítico e autônomo dos alunos. O que foi mobilizado a partir da discussão, comparação e contraposição dessas ideologias, fazendo com que percebessem o contexto específico de surgimento de cada uma, o que elas defendiam, quais os pontos em comum, as diferenças entre elas e exemplos de conjunturas em que foram utilizadas ao longo do tempo. Dessa maneira, a atividade mobilizou, a partir de processos de associação e comparação, a construção de pensamento autônomo dos discentes e o despertar da curiosidade epistemológica deles a partir do pensamento crítico em relação a essas questões que ajudam a entender o mundo em que vivem, como o que é descrito na *Pedagogia da Autonomia* do educador brasileiro Paulo Freire:

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a

3 Conceito de consciência histórica que consiste na maneira com que os sujeitos entendem e se situam na temporalidade a partir de suas perspectivas históricas e toda a humanidade possui algum tipo de consciência histórica. O que pode ser compreendido a partir das reflexões de Jörn Rüsen acerca do ensino de História. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.





compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer [...] (FREIRE, 2014, p. 18).

No terceiro momento da sequência didática as bolsistas mediarão o debate final, a culminância de todo esse processo desenvolvido em torno de quatro a cinco aulas. Foram selecionadas cerca de dez perguntas que deveriam ser respondidas pelos alunos. Cada grupo poderia responder e fazer a réplica em relação a resposta dos outros grupos. Por vezes, tanto a professora regente quanto as bolsistas, tiveram um papel secundário nesse momento, pois os alunos fizeram contribuições significativas e seguiram o debate com autonomia. Foram atribuídos dez pontos relativos ao segundo bimestre e todo o processo foi avaliado. As atividades no caderno, a seriedade e envolvimento de cada grupo com o tema, bem como o debate final.

Acreditamos que essa metodologia trouxe maior engajamento por parte dos alunos e, por vezes, tornou o assunto mais leve e divertido. O contato mais horizontalizado entre professora, bolsistas e alunos também apresentou impactos positivos durante todo o processo. Nesse sentido, foi notória a participação e a interação deles em relação à proposta e alguns alunos que são mais tímidos e não falam muito durante as aulas surpreenderam na atividade. Eles tiveram bons diálogos com os seus grupos e com a turma em geral no momento do debate, trazendo diferentes perspectivas acerca das ideologias discutidas. Dessa maneira, e também em relação à época que estava no Ensino Médio, o debate, quando bem estruturado e conduzido, é uma ferramenta com grande potencial de aprendizagem e construção crítica de percepções.

Seguindo essas reflexões, também é importante destacar a interação entre discentes e docentes em um ambiente dialógico e de trocas de ensinamentos e experiências nas diferentes abordagens temáticas apresentadas a partir da ferramenta. Dessa forma, é possível utilizá-la como metodologia ativa que estimula habilidades e competências relevantes de associação e comparação para o exercício da própria cidadania em um âmbito extra-escolar. Como salienta a discussão feita pela historiadora brasileira Circe Bittencourt acerca das diferentes abordagens históricas que podem ser utilizadas na escola e a importância delas no combate a perspectivas hegemônicas, dado que:





Uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global” sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital (BITTENCOURT, 2018).

Para mais, a observação a partir da sequência didática apresentada gerou discussões importantes para o processo de ensino-aprendizagem escolar. Vislumbrada potencialmente para algo exterior ao ambiente escolar a partir da influência na construção e no exercício da cidadania dos alunos. Como um estudo que utiliza o debate como objeto de ensino na escola básica e que traz importantes reflexões para diferentes abordagens temáticas a partir dessa ferramenta. A realização de toda essa sequência didática já havia sido feita pela professora supervisora em outros anos de docência. Ao longo dos anos como professora, essa dinâmica pareceu eficiente em salas que apresentassem um perfil mais eloquente e questionador. Foi por esse motivo também que optou-se pelo debate como forma de avaliação e de ensino-aprendizagem nessas turmas e em relação à temática que seria apresentada.

A estrutura da proposta permitiu que as bolsistas também tivessem maior oportunidade de interação e troca de experiências com os alunos. Esse processo de identificação é fundamental para que os estudantes reconheçam as bolsistas como sujeitos de conhecimento e como indivíduos complexos que possuem suas experiências individuais e coletivas enredadas pela constituição da consciência histórica e sua materialidade. As duas turmas de 3º ano, apresentadas aqui como turma “A” e turma “B” para não expor os alunos, apresentaram bom desempenho ao longo da dinâmica e fortaleceram o debate com discussões importantes ao cotidiano dos mesmos. Eles conseguiram refletir a partir da teoria e das fontes abordadas assuntos que são complexos em suas vivências, pois:

Ao trabalhar com um tema controverso dentro de sala de aula, o professor pode promover debates e, assim, estará trazendo para esse espaço as diferenças culturais e de valores existentes entre os alunos. Nossa proposta de ensino com capacidades argumentativas, através do debate, visa a desenvolver práticas vivenciadas no espaço escolar que se assemelham às práticas extra-escolares (CELESTINO, LEAL, 2018, p. 10 e 11).

Dessa maneira, portanto, é possível utilizar o debate como um metodologia para auxiliar o entendimento de processos históricos complexos por parte dos alunos e, com isso,







levantar discussões importantes a partir, inclusive, de comparações e apropriações de vivências dos próprios estudantes que contrastem com as temáticas abordadas. Além disso, é válido ressaltar a potencialidade da ferramenta para a complexificação da consciência histórica dos alunos. Ou seja, do pensamento histórico e da maneira com que eles se localizam na temporalidade. Pois, para além da consciência histórica tradicional, que já apresentam, também sejam desenvolvidas outras categorias como a crítica e a genética, por exemplo (RÜSEN in BARCA et al.2011, p. 63).

### **METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:**

A metodologia foi escolhida a partir das especificidades de cada uma das duas turmas de 3º ano do Ensino Médio. Assim, foram abordadas quatro importantes ideologias do final do século XIX e século XX, ainda amplamente discutidas e, por vezes, mal compreendidas e estereotipadas. As ideologias são: Liberal; Comunista; Nazista e Fascista. A partir dessa sequência, foi feita uma abordagem qualitativa com a observação dos alunos ao longo de todo esse processo, que consistiu desde a leitura de um resumo e resolução de questões sobre todas essas ideias, em um primeiro momento, à atividade final, que foi a organização de um debate.

Nesse sentido, o debate foi pensado a partir de sete perguntas base que cada grupo deveria responder e algumas “perguntas-extras” que seriam sorteadas ao longo do debate e poderiam ser respondidas por qualquer um dos quatro grupos. As perguntas foram formuladas na intenção de abranger essas ideologias e seus processos históricos de surgimento e de desenvolvimento concreto na sociedade, principalmente no século XX. Assim, as questões eram as seguintes: “Definição do conceito”; “Período de ascensão do movimento/ideia”; “Principais líderes que atuaram no movimento”; “Principais justificativas para o crescimento dessa ideologia”; “Opinião em relação a essa ideologia”; “Principais problemas dessa ideologia” e “Construção de uma linha do tempo com os principais eventos que ocorreram entre 1910 e 1945 em relação a essa ideologia”. Além disso, ao longo do debate, poderiam ser sorteadas outras oito perguntas a serem debatidas pelos alunos. Cada grupo respondeu conforme a ideologia que fora escolhida. Respeitando a perspectiva de cada uma das abordagens e correntes ideológicas. Os alunos também puderam fazer críticas e expressar sua opinião conforme concordassem ou discordassem das vertentes apresentadas. Temas como







para que debatessem e apresentassem as diferentes perspectivas que cada ideologia possuía sobre essas temáticas.

Durante as primeiras etapas também surgiram questionamentos bastante interessantes, principalmente na turma “B”, que engajou mais no debate e na proposta como um todo. Os alunos do grupo que ficou responsável por estudar sobre o comunismo, estavam com muita dúvida acerca de alguns conceitos como meio de produção, burguesia, proletariado e mais-valia. As bolsistas, por sua vez, ajudaram a explicar essas ideias a partir do dia a dia e da vivência deles. Nesse grupo em específico, eram 5 alunos que trabalhavam logo após o término da aula. Quatro deles trabalham em supermercado, em geral, sob a escala 6x1, então usamos essa realidade para tentar explicar os conceitos que estavam em dúvida. Com isso, eles foram perguntando a que categoria pertencem, e respondemos que a dos proletários, pois eles precisavam trabalhar para outra pessoa para terem recursos de sobrevivência. A partir disso, foram surgindo outros questionamentos como a situação hipotética de montarem uma empresa, mais especificamente uma barbearia, se eles seriam burgueses e respondemos que não, pois os burgueses são os donos dos meios de produção e nesse caso eles teriam um pequeno estabelecimento que presta serviços, mas continuariam precisando trabalhar para sobreviver.

Como ainda não tinham compreendido muito bem os conceitos explicamos a partir de um exemplo mais palpável para eles da seguinte forma: supondo que, por dia, no mercado em que trabalham, eles ajudam a vender mil reais de produtos e ao longo de todo o mês, as vendas geram vinte mil reais. Indagamos a eles: “qual o salário que vocês recebem?” e eles responderam: “cerca de 1500 reais apenas!”. Tirando o valor de custo dos produtos, explicamos que esse valor “a mais” que eles trabalham e não recebem é parte do lucro do patrão, sendo considerado o que se chama de *mais-valia*. E a partir disso, ocorreu um fato inesperado, pois um dos alunos ficou pensando e um pouco depois disse: “então, eu estou sendo explorado!!!”. Respondemos que sim! E perguntamos se ele poderia largar o emprego sabendo disso, e ele disse que não, pois não teria como sobreviver. Assim, eles mesmos chegaram à conclusão de que o proletariado necessita do trabalho para a sobrevivência. E, desse modo, foram discutidos os conceitos que inicialmente eles estavam com dúvida, tentando desconstruir os preconceitos acerca da ideologia e deixando com que eles tirassem suas próprias conclusões, mas a partir de algo que agora compreendiam melhor.







## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da sequência didática realizada, é possível destacar resultados relevantes acerca de todo o processo da dinâmica. Em primeira análise, foi uma atividade produtiva em ambas as turmas, embora uma das turmas tenha apresentado um envolvimento menor no processo em relação à outra. Com isso, diversos aspectos podem ser levados em consideração, como por exemplo, alguns alunos que são mais tímidos, outros não estão habituados a esse tipo de dinâmica, alguns que não se interessam pelo tema, outros estão cansados, pois trabalharam muito no dia anterior, etc. Entretanto, há aqueles que nos surpreenderam, pois mostraram-se reflexivos, envolvidos e propuseram diálogos autônomos e críticos, trazendo sólidas explicações e percepções acerca das ideologias tratadas no debate.

Foi possível notar que na turma que participou menos, pelo menos em relação ao comunismo, eles tiveram dificuldades de explicar as questões levantadas, mesmo quanto a características básicas como o fim da propriedade privada. Além disso, associaram o movimento a uma vertente necessariamente totalitária e retrataram-o a partir de algumas ideias do senso comum como, por exemplo, o pensamento de que ninguém mais teria sua casa, porque todo mundo só poderia ter tudo igual. Desse modo, as bolsistas e a professora supervisora atuaram instigando e questionando o porquê os alunos viam a ideologia dessa maneira. Assim, foi possível perceber que os alunos trouxeram como exemplo a Coreia do Norte e as informações que assistem nos meios de comunicação como a televisão e, principalmente, a internet, mais especificamente no *TikTok* ou no *Instagram*.

Ademais, no dia do debate, alguns alunos do grupo responsável por estudar sobre o fascismo, não souberam falar os pontos negativos da ideologia quando foram questionados. Durante a sequência, uma parte do grupo não se interessou muito pela atividade e pelas discussões levantadas. Essa questão pode ser um dos motivos para que não soubessem se posicionar diante do questionamento. Entretanto, por ser um conceito bastante falado na sociedade, às vezes até banalizado, e também na escola, desde o Ensino Fundamental II, era esperado que soubessem apontar ao menos algumas críticas essenciais em relação ao autoritarismo e à falta de direitos, por exemplo.

Já na outra turma, a atividade se desenvolveu de maneira mais engajada desde o início da sequência didática e o debate apresentou um bom rendimento. Nesse viés, os alunos se empenharam, responderam a várias questões e debateram quesitos importantes das perguntas





especiais em relação à situação das mulheres para cada ideologia, ao que pensavam acerca da propriedade privada, às experiências autoritárias de cada uma e aos diferentes tipos de liberdade. Esse momento fez com que precisassem mobilizar habilidades de compreensão de grandes processos históricos, diferenças entre os aspectos teóricos e práticos dessas ideologias estudadas e como cada uma se estruturou a partir disso.

Além disso, eles foram capazes de compreender e associar um contexto mais amplo, como por exemplo, o grupo do nazismo que apontou que os principais motivos para a ascensão do movimento foram as condições impostas à Alemanha pelo Tratado de Versalhes após a Primeira Guerra Mundial e a forte crise econômica do período. Essas situações geraram grande insatisfação da população e, com isso, a necessidade de culpar alguém por essa conjuntura. Desse modo, associaram a figura e os discursos de Hitler sobre a necessidade de fortalecer, “salvar” o país e acabar com o que atrapalhava o crescimento da nação à justificativa de que algum grupo fosse tido como responsável por essa crise e fosse perseguido.

Nessas discussões, os alunos abordaram ideias de justiça social, de equidade e de meritocracia a partir de questões vividas cotidianamente, principalmente, no que tange às discussões sobre o liberalismo. Assim, apresentaram experiências de que muitos membros de suas famílias e eles mesmos trabalham todos os dias, estudam, se esforçam muito e mesmo assim a maioria não teve muitas chances de “mudar de vida” e muito menos de enriquecer a partir da suposta ideia de que todos têm oportunidades iguais. Eles citaram inclusive vídeos de rotinas de jovens ricos dizendo que basta se esforçar, pois “todos têm as mesmas 24 horas no dia”, que circulam no *TikTok*, e como aquilo é distante e irreal para as suas realidades de vida. Também surgiram assuntos como o das cotas e a maioria deles considerou como uma medida importante para tentar aumentar as oportunidades de uma parte da população que foi e ainda é intensamente excluída e marginalizada. Além disso, eles também discutiram sobre como cada ideologia pensava nessas questões específicas de justiça social e equidade, para além do roteiro inicial das perguntas que guiaram o debate.

Diante disso, é válido destacar que, provavelmente, em uma aula mais expositiva acerca do assunto, os alunos não teriam tanta oportunidade de expor questionamentos desse tipo e seria mais difícil de conseguir acompanhá-los e explicar algumas questões a partir de especificidades de vivências de cada um deles na construção de um conhecimento dialógico (FREIRE, 2014, p. 91). Ademais, também é pertinente perceber o processo de utilização dos





conhecimentos e ideias que os discentes já possuem para auxiliar no processo de complexificação de suas consciências históricas, ou seja, da maneira de abordagem temporal, espacial e histórica de cada um, como eles dão sentido ao tempo e percebem as mudanças e permanências históricas a partir disso (RÜSEN in BARCA et al.2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi apresentado, é propício destacar que a sequência didática desenvolvida e mais especificamente a metodologia ativa utilizada, que foi o debate, são possibilidades de desenvolvimento de habilidades importantes para os discentes. Nesse viés, essa ferramenta deve ser levada em consideração como potencialidade de desenvolvimento de determinados temas no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Ademais, também é pertinente perceber a importância da mobilização de um pensamento crítico e autônomo por parte dos estudantes e de como os docentes podem contribuir nessa situação a partir da consideração de que estão em um processo democrático e dialógico com os alunos e em permanente aprendizagem. Já em relação ao ensino de História, em específico, também é preciso apresentar a discussão acerca da consciência histórica e a relevância de entendê-la e mobilizá-la para o conhecimento, já que a compreensão histórica opera por mecanismos diferentes dos de outras disciplinas. Nesse sentido, a autocompreensão do sujeito em relação ao tempo e ao espaço em que está inserido e aos diversos processos históricos que permeiam a sua realidade faz com que sua agência no mundo se torne mais reflexiva, crítica e consciente. Desse modo, a História e suas diferentes ferramentas se apresentam como importantes dispositivos nesse processo em que os alunos podem construir ferramentas, tanto simbólicas quanto materiais, para o entendimento de suas vivências e dos lugares sociais que ocupam no mundo.

## REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.





BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular](#). Acesso em: 15 out. 2025.

CELESTINO, Rafaela Soares; LEAL, Telma Ferraz. O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas. **Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora**, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Ed. brasiliense, 1984.

CONDINI, Martinho. **Fundamentos para uma educação libertadora: Dom Helder Câmara e Paulo Freire**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012.

SANTOS, Taciana da Silva. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem**. Olinda: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Olinda), 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 35-53, 2019.

SIMÕES, Adriana Souza; VERBICARO, Loiane Prado; DOS SANTOS, Raquel Amorim. A Teoria como prática libertadora na obra de bell hooks “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”: Uma análise à luz da perspectiva decolonial. **Kalagatos: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 1, p. 12, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992.

