

MINHA ESCOLA TEM UM NOME, EU TAMBÉM!

MY SCHOOL HAS A NAME, ME

Anna Gabriella de Souza Cordeiro ¹

Resumo: *Toda escola tem um nome, em muitos casos este nome é de um intelectual que contribuiu para o desenvolvimento da sociedade que o homenageou. Todo aluno também tem um nome e um papel nesta mesma sociedade. Assim, este ensaio tem por objetivo instigar os alunos da Educação Básica, a partir da apresentação do intelectual que dá nome a escola, a se reconhecerem enquanto cidadãos e sujeitos históricos capazes de refletir sobre a sua realidade. Inspirado na historiografia, tendo como campo a história intelectual e no âmbito metodológico a história-problema que, para além da escrita da história, pode ser aplicada no contexto da sala de aula. Por fim, espera-se que os alunos se reconheçam enquanto cidadãos e que sejam capazes de desenvolver as suas vozes na luta por dias melhores para si mesmos e para a sua comunidade.*

Palavras-chave: *Ensino de História. História dos Intelectuais. História Problema.*

Abstract: *Every school has a name, in many cases this name is that of an intellectual who contributed to the development of the society that honored him. Every student also has a name and a role in this same society. Thus, this essay aims to instigate students of Basic Education, from the presentation of the intellectual who gives the school its name, to recognize themselves as citizens and historical subjects capable of reflecting on their reality. Inspired by historiography, with intellectual history and methodological scope as the problem story that, in addition to writing history, can be applied in the context of the classroom. Finally, students are expected to recognize themselves as citizens and to be able to develop their voices in the struggle for better days for themselves and their community.*

Keywords: *History Teaching. History of Intellectuals. Problem History.*

A grande maioria das escolas públicas potiguares e brasileiras recebe o nome em homenagem de um destacado intelectual, entretanto, muitos dos alunos não conhecem a história da pessoa que dá nome à instituição da qual fazem parte. Partindo deste pressuposto, bem como da necessidade de fazer com que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos históricos e cidadãos pertencentes a uma determinada sociedade, conforme preconizam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foi elaborado o projeto de intervenção “Minha escola tem um nome, eu também!”.

Este projeto de intervenção foi inspirado pela historiografia, tendo por base o campo da história intelectual, que tem em Jean François Sirinelli (2003) um de seus principais expoentes. No âmbito metodológico, destaca-se a história-problema, que remete à fundação da Escola dos Annales no início do século XX, com as pesquisas de Marc Bloch (2001) e de Lucien Febvre (2011). Propõe-se aqui que história-problema, para além da escrita da história, pode ser aplicada no contexto da sala de aula, já que esta possibilita o trabalho com situações-problema capazes de provocar a reflexão do educandos, suscitando uma aprendizagem significativa.

Assim sendo, tem-se por objetivo instigar os alunos, a partir da apresentação do intelectual que dá nome a escola, a se reconhecerem enquanto cidadãos e sujeitos históricos capazes de refletir sobre a sua realidade. Para tanto, tem-se um plano de aula pautado em dez questões que devem ser trabalhadas no momento da intervenção, considerando os vários recursos didáticos que podem ser utilizados. O projeto de intervenção “Minha escola tem um nome, eu também!” pode ser aplicado em qualquer nível da Educação Básica, já que o desenvolvimento da cidadania é uma das principais finalidades deste nível do ensino brasileiro.

Ao se tratar de um projeto de intervenção voltado para a história, enquanto disciplina escolar, torna-se relevante explicitar a forma com a qual as disciplinas escolares são entendidas no âmbito científico. Nesse sentido, destacam-se duas correntes de pensamento, propostas por: Yves Chevallard e André Chervel. Na concepção de Chevallard, “A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de *transposição didática* do conhecimento” (CHEVALLARD, 2013, p. 9). Assim sendo, o que é ensinado em uma determinada disciplina é influenciado por diversos fatores, principalmente, pela ciência de referência e pelas teorias de ensino-aprendizagem.

Já Chervel (1990) entende que a constituição das disciplinas não está atrelada, simplesmente, à reprodução dos avanços vivenciados pela ciência de referência e nem, tão pouco, na aplicação das ideias pedagógicas. A escola é tida como produtora de um saber específico, norteado pelos objetivos e finalidades do ensino ofertado em cada período da história. Assim, o estudo das disciplinas escolares deve tornar evidente a criatividade que reside no sistema escolar e na sua cultura, dado que são criações espontâneas e originais do próprio sistema, que forma indivíduos e elabora a sua própria cultura. Por sua vez, ainda interfere e relaciona-se com a construção da cultura geral de uma determinada sociedade. Cada disciplina possui em seu âmago uma problemática específica, sendo cada qual detentora de sua gênese, função e funcionamento no contexto escolar. Nesta perspectiva, o ensino de história não é pensado a partir da sua relação com a história acadêmica, mas, com a cultura da sociedade de modo geral e suas finalidades.

Embora se discorde aqui da perspectiva de Chervel (1990), no tocante a desconsideração da influência da ciência de referência e das teorias de ensino-aprendizagem na composição da disciplina escolar, faz-se primordial reconhecer a força exercida pelos objetivos e finalidades da educação nesta construção. De acordo com Andrade e Stamatto (2009), o ensino de história é indissociável da historiografia e das concepções de ensino-aprendizagem. Entretanto, não se deve desconsiderar a influência praticada pelas instituições (ex. IHG, Universidades, PPGs), pelas revistas especializadas, pelos anais de eventos, pelo material didático, pelo Estado, pela cultura geral, dentre outros elementos.

Na elaboração deste ensaio, destaca-se a influência da historiografia, especificamente, da história dos intelectuais, reconhecendo que esta vertente pode contribuir para o desenvolvimento de uma série de competências nos educandos. Conforme a abordagem de Jean-François Sirinelli, “A história dos intelectuais tornou-se assim, em poucos anos, um campo

histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural” (2003, p. 232). Para além das múltiplas possibilidades da aplicação científica da história dos intelectuais na escrita da história, buscou-se aqui aplicar seus preceitos no âmbito do ensino.

Segundo Sirinelli (2003), para tecer a história de um intelectual se faz necessário ter por base a sua atuação e o seu engajamento na vida da cidade. Já que a especialização do intelectual aliada ao seu reconhecimento, na esfera social, legitima a sua atuação na vida pública. Sendo relevante perceber que a atuação do intelectual perpassa por diversas esferas sociais, podendo ser então considerado como construtor de representações através do seu discurso. A importância dos intelectuais no ensino é materializada através das homenagens que para estes são auferidas, dentre elas, destaca-se aqui o fato de que muitas das escolas brasileiras, especialmente, as escolas públicas, recebem o nome de um determinado intelectual que atuou na comunidade de seu pertencimento.

Para que o educando se reconheça enquanto cidadão, colocar-se-á o intelectual enquanto exemplo de cidadão, tendo por base o conceito de cidadania elaborado pelo sociólogo britânico Thomas Marshall (1967), no qual a cidadania refere-se à prática e à conquista de três tipos de direitos: 1) Direitos civis (fundamentais à vida, como propriedade, liberdade e igualdade perante a lei). São direitos individuais. Pode haver direitos civis sem direitos políticos; 2) Direitos políticos (Votar, ser votado, organizar partidos). Ou seja, participação do cidadão no governo da sociedade; 3) Direitos sociais (participação na riqueza coletiva, como educação, trabalho, salário justo, saúde e aposentadoria). O exercício da cidadania plena, que goza dos três direitos supracitados, é uma maneira de reduzir os excessos de desigualdade produzidos pela sociedade. Estes preceitos influenciaram a concepção contemporânea de cidadania, conforme é possível observar nas palavras de Pinsky:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (PINSKY, 2003, p. 9).

Assim sendo, os direitos dos cidadãos são construções baseadas na estrutura de um Estado, não são benesses privadas, são conquistas da coletividade, universalistas. Ao longo da história do Brasil, houveram variadas formas de exercício da cidadania e da democracia, como bem analisou Martinelli (2001), as subsequentes ressignificações destes conceitos foram se constituindo com base nas continuidades e rupturas vivenciadas no contexto político. De modo que, os altos índices de analfabetismo, sistemas de governo autoritários e a grave desigualdade social sempre impuseram limites ao exercício da cidadania e da democracia no país.

O exercício da cidadania está atrelado às lutas populares, bem como, relaciona-se com a identificação dos cidadãos enquanto sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade em que vivem. Para Vygotsky (1989; 1996; 1998), o desenvolvimento das atividades cognitivas básicas de um determinado indivíduo decorre em conformidade com a sua história social e resultam na constituição de um produto do desenvolvimento histórico-social da comunidade na qual o indivíduo está inserido. O autor enfatizou que as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento de cada componente da sociedade não são de origem congênita, mas, são resultantes das atividades praticadas em concordância com os hábitos sociais impostos pela cultura em que este se desenvolve. Por conseguinte, Vygotsky (1989; 1996; 1998) entendeu a história da comunidade onde a criança cresce, bem como a história pessoal desta, como elementos essenciais que irão determinar sua maneira de pensar.

Destarte, na obra de Vygotsky (1989; 1996; 1998), o conceito de história é tido como uma questão-chave na análise do social e do cultural, que influencia diretamente no desen-

volvimento das pessoas enquanto indivíduos e sociedade, um processo dialógico entre o uno e o múltiplo que é traspassado pela cultura. Ao estudar as culturas brasileiras, Bosi (1992) destaca as tensões e as trocas existentes entre os vários tipos de cultura¹ que coexistem no país. Contudo, o autor percebeu que a cultura dominante possui um importante instrumento de difusão dos seus ideais para o todo social, este instrumento é a escola, que se consolidou enquanto uma importante instituição social. Assim, “a cultura expansiva é a dominante, é a cultura letrada repartida e diluída pelos meios oficiais ou privados, pela Escola e pela Fábrica” (BOSI, 1992, p. 322). Desta maneira, a cultura erudita² é centralizada no sistema educacional, a ação da escola refere-se à disseminação desta cultura.

Na tentativa de romper com esse contexto, algumas iniciativas foram tomadas pelo próprio Estado, atendendo às reivindicações das lutas populares e dos movimentos sociais, conforme foi possível observar no Capítulo III, da Constituição Federal de 1988, no tocante à questão da educação, da cultura e do desporto.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

O texto presente na CF/88 foi reafirmado no Título II, da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (9394/96), que se refere aos princípios e fins³ da educação nacional. Em conformidade com o apregoado pelos dispositivos legais brasileiros, buscou-se desenvolver o projeto de intervenção denominado “Minha escola tem um nome, eu também!”, tendo por objetivo geral: Instigar os alunos, a partir da apresentação do intelectual que dá nome a escola, a se reconhecerem enquanto cidadãos e sujeitos históricos capazes de refletir sobre a sua realidade. E como objetivos específicos: Conhecer a história da pessoa que dá nome a escola; Evidenciar a contribuição do homenageado para com a comunidade na qual a escola está situada; Fazer com que o aluno se reconheça na comunidade escolar e no contexto social; Desenvolver no educando os conceitos de comunidade e de cidadania.

Para fins de esclarecimento de como funciona o projeto, toma-se, por exemplo, a Escola Estadual Manoel Dantas, que se localiza no bairro do Tirol, na esquina entre as Avenidas Prudente de Moraes e Alberto Maranhão. Fundada no ano de 1964, foi a primeira escola pública localizada no bairro e sempre ofertou o ensino primário, hoje denominado Ensino Fundamental I. Essa instituição leva o nome de um importante intelectual potiguar que residia no referido bairro⁴, o Dr. Manoel Dantas, que dentre as atividades que desenvolveu ao longo de sua trajetória⁵, destacou-se pela sua atuação enquanto professor e Diretor Geral da Instrução Pública no período da Primeira República.

Este ensaio sugere o uso da história-problema na sala de aula. A história-problema é tida como o mais importante signo da Escola dos Annales, considerando que foi a grande novidade historiográfica trazida à luz por este movimento, declaradamente contrário à história-factual

1 Bosi realiza sua análise com base em quatro tipos de cultura: cultura erudita, escolar ou universitária; a cultura criadora; a cultura de massas; e a cultura popular. “Quanto às potencialidade de expansão de cada uma dessas faixas da cultura brasileira: a cultura erudita cresce principalmente nas classes altas e nos segmentos mais protegidos da classe média: ela cresce com sistema escolar. A cultura de massa, ou indústria cultural, corta verticalmente todos os extratos da sociedade, crescendo mais significativamente no interior das classes médias. A cultura popular permanece, tradicionalmente, aos extratos mais pobres, o que não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares populares ou populistas em virtude da sua flexibilidade e da sua carência de raízes” (BOSI, 1992, p. 326).

2 Que tem como um de seus principais expoentes a Universidade.

3 Como bem alertou Chervel sobre as finalidades da educação.

4 Sua casa no bairro era conhecida como Vila Pretoria.

5 Formando na Faculdade de Direito de Recife, Manoel Dantas foi: advogado, juiz, Jornalista (escreveu para vários jornais do Estado), redator chefe do Jornal A República, professor, Diretor Geral da Instrução Pública, fotógrafo, intendente municipal, etc.

ou positivista. Nesse sentido, clamou um dos fundadores do movimento, Lucien Febvre⁶: “Que nos deem uma História, não uma História automática, mas, sim, problemática” (2011, p. 84). Aos poucos, a história-problema tornou-se a base para a escrita da história até os dias atuais, considerando que é uma história baseada em hipóteses, problematizada e interpretativa, capaz de recortar um fato histórico por meio de diversas formas de leitura, problematizado, inclusive, o próprio ato de recortar um fato histórico.

Nessa vertente, Marc Bloch, em sua *Apologia da História*⁷, esclareceu que “O essencial é enxergar que os documentos e os testemunhos só falam quando sabemos interrogá-los” (2001, p. 79). Assim, o objetivo posto à história-problema diz respeito à reconstrução do passado com base nas motivações e nos problemas do momento histórico em que o historiador está inserido. Atuar com um problema consiste em explicar para o leitor os fundamentos e conceitos que norteiam o problema, bem como as escolhas historiográficas nele implicadas.

Então, se ao desenvolver uma pesquisa histórica o professor inicia com uma questão problema que o inquieta, na sala de aula o professor deve, igualmente, fornecer aos alunos situações problema que provoquem a aprendizagem significativa⁸, incitando-os a questionar e a refletir. Diz respeito a instituir uma nova forma de ensinar a história, pautada no método da história-problema, em contraponto aos antigos métodos onde o aluno deveria decorar o conteúdo através dos exercícios e questionários, nos quais, copiavam o que lhes era apresentado no texto de referência. O próprio planejamento da aula diz respeito à formulação de questões que devem ser esmiuçadas em sala de aula.

Ao abordar Manoel Dantas, enquanto ilustrado cidadão e sujeito histórico, destacando seus feitos e sua relação com a comunidade, busca-se realizar uma série de questionamentos com o intuito de chegar até a vivência dos educandos desta comunidade escolar, seguindo a seguinte sequência de problemas:

Plano de aula – Método da História-Problema
O que é sociedade?
O que é cidadania?
Quem foi Manoel Dantas?
Como Manoel Dantas contribuiu para o desenvolvimento da educação potiguar?
Qual a relação de Manoel Dantas com o bairro do Tirol?
Qual a sua relação com o bairro do Tirol?
Como é o seu nome?
Qual é o seu papel na escola e em casa?
Você é um cidadão?
10. O que você já escreveu e o que pretende escrever na sua história?

De acordo com o plano proposto, o professor deve nortear a aula com base na sequência problemática exposta, podendo também aprimorá-la de acordo com a sua realidade. No primeiro momento da intervenção deverá ser feita uma breve arguição sobre os conceitos de sociedade e de cidadania, levando em consideração o nível dos alunos, tendo em vista que este projeto de intervenção pode ser aplicado em todas as etapas da Educação Básica. No tocante ao conceito de cidadania, o uso de dispositivos legais como a Constituição Federal do Brasil faz-se interessante para que os educandos relacionem este conceito ao que ele representa.

Por conseguinte, será abordado um resumo da história do intelectual e sua trajetória.

⁶ *Contra o vento: manifesto dos novos Annales*, publicado em 1946.

⁷ Publicada originalmente entre os anos de 1941-42.

⁸ Para saber mais sobre o tema, indico: AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003. AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. In: *ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Burgos, España, 1997.

Na apresentação do intelectual é recomendado o uso de diversos tipos de fontes históricas relacionadas a ele, tais como: fotografias, textos por ele produzidos, textos produzidos sobre ele, documentos pessoais, dentre outras. O uso de fontes históricas em sala de aula, de acordo com Guimarães (2012), remete a uma opção metodológica que tem por objetivo ampliar o olhar dos professores e dos alunos fazendo com o que o processo de produção e de transmissão dos conhecimentos se torne, ao mesmo tempo, interdisciplinar, dinâmico e flexível. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que:

Os jovens e as crianças estão “aprendendo história” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2008, p. 329).

Dessa maneira, propõem-se o uso das fontes históricas enquanto recursos didáticos para tornar a parte expositiva da intervenção mais atraente para os educandos. As justificativas para o uso dos documentos nas aulas de história são várias e não muito recentes. As fontes documentais são consideradas como eficientes instrumentos pedagógicos, por possibilitarem o contato com o “real” e favorecerem o desenvolvimento intelectual dos alunos. Contudo, o professor deve estar atento à finalidade do uso das fontes históricas, uma vez que o objetivo não é transformar os alunos em pequenos historiadores, é desenvolver nos alunos a autonomia intelectual, capacitando-os para que possam analisar criticamente a sociedade em que vivem.

Ao desenvolver essas questões em sala de aula, o professor lançará mão não apenas do conteúdo histórico e conceitual, mas também, da vivência dos educandos, incitando-os a relacionar e a refletir sobre a própria realidade, a partir da questão seis até a questão dez. Nesse sentido, pretende-se “[...] dá visibilidade aos sujeitos como produtores em seus atos cotidianos e em suas potencialidades na ressignificação do ato educativo” (AQUINO; PINHEIRO, 2018, p. 9), o que fomenta a elaboração de significados, resultando na compreensão crítica da realidade. Dependendo dos recursos disponíveis na escola, ou, da criatividade do professor executor do projeto, estas questões podem ser dispostas de forma dinâmica, considerando as metodologias ativas⁹ como a “tempestade de ideias” (brainstorming) e as dinâmicas de grupo como a Phillips 6/6, dentre outras formas de abordagem.

A reflexão do professor sobre a sua práxis é fundamental em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no tocante ao ensino de História, que desde a redemocratização do Brasil se preocupa com a “[...] formação humana, colocando o educando como o sujeito ativo no processo de ensino” (BARRETO; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 3). Figura assim como um importante elemento para que se cumpra a missão social e política da escola, que por sua natureza deve combater toda e qualquer forma de preconceito/violência, para assim alcançarmos o direito de exercer a cidadania plena. Entretanto, deve-se considerar que “[...] as políticas educacionais não são isentas de influências ideológicas e socioeconômicas” (SOUZA, 2019, p. 12), de maneira que as finalidades e objetivos do ensino de História estão em constante transformação, assim como a sociedade.

Paulo Freire (1983, 2001) entendeu que a escola, para ser libertadora, deveria ser pautada na realidade dos educandos e voltada para a sua conscientização/emancipação. Seguindo este pressuposto, o projeto de intervenção “Minha escola tem um nome, eu também!” propõe desenvolver nos alunos as concepções de sociedade e de cidadania, inserindo a vivência deles no contexto da educação formal, a partir da discussão do papel social da personalidade que dá o nome a sua escola. Ao reconhecer o papel do homenageado, estes também serão levados a se reconhecerem enquanto cidadãos e sujeitos históricos que atuam nos âmbitos escolar e social.

Para tanto, tem-se o nome como um importante elemento da identidade pessoal, ou

⁹ Sobre metodologias ativas ver Bacich e Moran (2018).

seja, da individualização de cada pessoa no contexto social. Ter um nome é um direito, algo íntimo que se carrega desde o nascimento até a morte. O nome é uma representação do que somos, “É, contudo, na própria apropriação subjetiva que a representação é percebida como presença objetiva da realidade das coisas e de modo algum como imagem” (MORIN, 2015, p. 119-120). Portanto, a representação vai além de um simples reflexo da realidade e figura simultaneamente enquanto tradução e construção do real, o que a torna “um análogo cerebral/espiritual da realidade percebida” (MORIN, 2015, p. 121). A representação que nome produz, ao mesmo tempo em que se constitui como análoga do real e como uma tradução afastada desta mesma realidade percebida pelo filtro cultural coletivo/ individual, traz consigo elementos sociais, culturais, regionais, etc., de maneira que relaciona-se diretamente na significação e na conscientização do eu no mundo.

A escola prepara os corpos e as mentes de cada indivíduo para o exercício de um papel na sociedade, direcionando a sua formação para o suprimento das necessidades sociais. Para além do trabalho, a escola também deve preparar os alunos para o exercício da cidadania, de acordo com a CF/88 e com a LDB/96. Este ensaio primou por trazer uma forma diferenciada para abordar a cidadania no ensino. Tendo por base a história-problema, almejou-se incentivar a criatividade de cada professor executor no desenvolvimento das questões em sala de aula, de maneira que cada intervenção será única. Este diferencial também se aplica no tocante a cada turma, uma vez que cada uma terá respostas diversas devido ao contexto social a que se vinculam. Ao apresentar o intelectual como uma evidência prática da vida real, social e comunitária da qual cada aluno faz parte, contribui-se para a elaboração de valores cognitivos, sociais e afetivos.

Por fim, espera-se que ao reforçar o sentimento de pertencimento da criança/adolescente ao seu contexto sociocultural, através do conhecimento da história do intelectual que dá nome a sua escola, que estes se reconheçam enquanto cidadãos e que sejam capazes de desenvolver as suas vozes na luta por dias melhores para si mesmos e para a sua comunidade. O desenvolvimento da autonomia dos cidadãos é crucial na luta contra a desigualdade social.

Referências

ANDRADE, J. M. V.; STAMATTO, M. I. S. (orgs). **História ensinada e a escrita da história**. Natal: EDUFRRN, 2009.

AQUINO, F. M. S.; PINHEIRO, R. A. A materialidade dos acampamentos escolares e a cultura popular na ‘Campanha de pé no chão também se aprende a ler’. **History of Education in Latin America – HistELA**, v. 1, e16405, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRETO, R. A. D. N.; SILVA, T. A. S. M.; NASCIMENTO, R. B. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História: uma reflexão sobre o uso de fontes históricas em sala de aula. **History of Education in Latin America – HistELA**, v. 2, e19540, 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Brasília**, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Brasília**, 1996.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique.** Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a Teoria da Transposição Didática:** algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v.3, n.2, mai/ago 2013.

FEBVRE, L. Face ao Vento: manifesto dos novos Annales. In: NOVAIS, F.; SILVA, R. (Org.). **Nova história em perspectiva.** São Paulo: Cosac & Naify, 2011, p. 75-85.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, S. F. **Didática e prática de ensino de História.** Campinas: Papirus, 2012.

MARSHALL, T. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINELLI, R. As (res)significações da cidadania e da democracia em face da globalização. *Revista Katálysis*, n. 5, jul/dez, 2001.

MARX, K. **O Capital**, Livro I, volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MORIN, E. **O Método 3:** Conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org). **Por uma nova história política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, F. C. S. Educadores brasileiros e o despertar de aptidões: a escrita dos “Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente” (1969). *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 2, e16506, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. **Concrete Human Psychology.** *Soviet Psychology*. 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77.

Recebido em 18 de maio de 2020.

Aceito em 19 de maio de 2020.