

AULA-OFICINA E AULA HISTÓRICA COMO PROPOSTAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL AULA-OFICINA AND AULA HISTÓRICA AS METHODOLOGICAL PROPOSALS OF THE HISTORY EDUCATION IN BRAZIL

Higor Renan Bezerra Pessoa¹
Arnaldo Martin Szlachta Junior²

RESUMO: O presente artigo se propõe a analisar as metodologias da Aula-Oficina e da Aula Histórica das historiadoras Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, respectivamente, bem como suas aplicações na educação brasileira. Para isso, buscamos explorar suas bases teóricas e os processos que levaram à consolidação da Educação Histórica (campo no qual as duas metodologias estão inseridas) no Brasil. Faremos referência às principais publicações nas quais as autoras expuseram suas propostas metodológicas e iremos expor experiências de aplicação das mesmas realizadas no contexto brasileiro. A pesquisa é bibliográfica. Portanto, a análise será baseada em trabalhos já publicados anteriormente.

Palavras-chave: Didática; Educação Histórica; Ensino; Método

ABSTRACT: This article aims to analyze the methodologies of the Aula-Oficina and the Aula Histórica developed by historians Isabel Barca and Maria Auxiliadora Schmidt, respectively, as well as their applications in Brazilian education. To achieve this, it is necessary to explore their theoretical foundations and the processes that led to the consolidation of Historical Education (the field in which both methodologies are situated) in Brazil. We will reference the main publications in which the authors presented their methodological proposals and will discuss experiences of their application conducted within the Brazilian context. The research is bibliographic; thus, the analysis will be based on previously published works.

Keywords: History Education, Didactic, Teaching, Method

INTRODUÇÃO

Os dois métodos analisados no presente artigo são propostas de aplicações em aulas de História dos estudos, teorias e reflexões há décadas produzidas em torno da Educação Histórica. Esta se define como um âmbito de pesquisas e propostas educacionais sobre o ensino de História baseado na obra de historiadores alemães como Jörn Rüsen e Bodo Von Borries, e de autores ingleses da chamada History Education como Peter Lee e Alaric Dickinson. Tais pensadores compreendem o ensino-aprendizagem em história, não como transposição de

¹Mestrando em História no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Email: higor.renan@ufpe.br

²Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Email: aszlachta@uem.br

conteúdos, mas como o desenvolvimento mútuo de habilidades e capacidades de pensamento histórico. Esta forma de pensar o Ensino em História deriva do afastamento das teorias de aprendizagem baseadas nos conceitos emprestados da psicologia para uma aproximação da didática com a teoria da História. Este processo resulta na proposta de Rüsen da Didática da História como uma disciplina autônoma, baseada na própria ciência da História. As contribuições da History Education inglesa aliada às pesquisas em Didática da História, principalmente a partir das obras de Rüsen, formam as bases da Educação Histórica, da forma que foi recontextualizada no Brasil (Szlachta Junior; Ramos, 2021, p.97). Conceitos como Consciência histórica, Literacia histórica e pensamento histórico fazem parte do vocabulário da Educação Histórica. Existem capacidades relativas à História que são constitutivas dos seres humanos e são desenvolvidas com ou sem a escola. A consciência histórica de um indivíduo é construída mediante vivência em comunidade, vivência familiar, relações sociais diversas, entretenimento, acesso à mídia e consumo de arte, por exemplo. A Didática da História, busca compreender, com o aparato da ciência histórica, como se dá o desenvolvimento dessas capacidades e qual o papel da escola neste processo.

Ao passar para a aplicação desses estudos em aulas de história, dois métodos mostram-se proeminentes na discussão. São eles a Aula-Oficina e a Aula Histórica, das historiadoras Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, respectivamente. Estas autoras têm dado enorme contribuição na pesquisa sobre Didática da História e propuseram esses dois métodos de aplicação para aulas de História baseadas nos estudos da Educação Histórica. É esperado, naturalmente, que em um artigo que analisa dois conceitos como os de Aula-Oficina e Aula Histórica, seja feita uma comparação entre os mesmos. Seguindo este princípio, deveríamos dar mais espaço à análise das diferenças e similaridades entre os dois. No entanto, tratando-se desses conceitos, uma abordagem diferente mostra-se necessária. Schmidt formou a Matriz da Aula Histórica a partir da Aula-Oficina de Barca. A primeira tem o objetivo de ser um método completo para aulas de História, e tem em vista o contexto brasileiro. Já a proposta de Barca, é anterior ao surgimento desta, é mais reduzida, mais generalista e feita a partir do contexto europeu. Nossa abordagem será genealógica no sentido de focalizar os processos e acontecimentos que levaram à construção e ao estabelecimento desses conceitos na academia. Em certo sentido, a Matriz da Aula Histórica aprofunda a metodologia da Aula-Oficina. No

Revista Húmus

entanto, a importância desta está em ser uma das primeiras e mais importantes propostas metodológicas de aplicação das investigações da Educação Histórica. Dessa forma, propomos uma análise sobre como a Aula Histórica de Schmidt se apropriou do método desenvolvido por Barca para a Aula-Oficina, como foram formadas suas bases teóricas e como este processo se deu historicamente. Por fim, mostra-se necessário analisar e expor casos em que as duas propostas metodológicas foram utilizadas. Desse modo, poder-se-á refletir sobre como se dão as aplicações dos dois métodos e sobre suas validades para os diversos contextos brasileiros.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA EUROPA

Em artigo publicado em 2001 intitulado “Educação histórica: uma nova área de investigação”, Isabel Barca apresenta uma recente tendência nos estudos sobre Ensino de História que tomara grande espaço nas universidades europeias (principalmente na Inglaterra, mas também em Portugal e Espanha). Segundo a autora, os investigadores dessa linha partem do pressuposto teórico da natureza do conhecimento histórico e do pressuposto metodológico da análise de ideias que os sujeitos apresentam em e acerca da História, através de tarefas concretas (Barca, 2001, p. 13). Barca afirma que esta abordagem teórico-metodológica parte do distanciamento das ideias de Piaget e Bloom, proeminentes na área da didática durante as décadas de 1970 e 80. Estes autores utilizavam um critério generalista para categorizar o conhecimento em níveis chamados abstratos ou concretos, tendo por base o padrão das ciências exatas. As críticas a esta forma de pensar a didática em História chamaram atenção para a problemática em torno da transposição de conceitos e critérios das ciências exatas e da natureza para as ciências humanas. A autora afirma que os trabalhos de Piaget e Bloom “conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos”, o que contribuiu para a retirada da disciplina da grade curricular comum em diversos países, para ser substituída por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (Barca, 2001, p. 13). Já em 1972, Donald Thompson em trabalho intitulado “Some Psychological Aspects of History Teaching” apontava para uma perspectiva qualitativa da aprendizagem histórica ao dizer que

O critério para a progressão em História não deveria ser a quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico. (Thompson, 1972, *apud* Barca, 2001, p. 14)

Seguindo essa perspectiva, autores como Dickinson, Lee, Ashby e Shemilt³ publicaram trabalhos que contestavam a aplicação da teoria piagetiana ao ensino de História. Eles apresentaram em diversos trabalhos algumas categorizações semelhantes de níveis de pensamento histórico e questionaram a ideia de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget, mostrando que alguns alunos muito jovens tinham níveis de pensamento histórico superior ou igual ao de alunos mais velhos⁴. Nas décadas seguintes, os trabalhos avançaram e atualmente investigadores de diversos países vêm desenvolvendo pesquisas a partir desses pressupostos construídos desde as décadas de 1970 e 1980. Barca, em seu artigo supracitado, apresenta as diferenças de focos nas investigações feitas em diferentes regiões no início dos anos 2000: Nos Estados Unidos e no Canadá, o foco dos pesquisadores estava em trazer à luz os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico. Um resultado importante desta linha de investigação foi uma melhor compreensão sobre as ideias relacionadas à História que as crianças já carregam antes de chegarem à escola. Estas são adquiridas por meio da relação com sua comunidade local, família e por meio da mídia. Barca também aponta para o enfoque que os investigadores espanhóis davam, na época da publicação do artigo, às concepções dos alunos acerca dos conceitos específicos da História. A pesquisadora Lis Cercadillo, na sua tese de doutorado de título “Significance in History: Students' Ideas in England and Spain” publicada no ano 2000, desenvolveu um estudo comparativo entre alunos ingleses e espanhóis sobre as diferenças de significado a respeito de um mesmo acontecimento

³ “Fazendo eco desta preocupação, Dickinson & Lee publicaram, em 1978, o estudo Transversal “Understanding and research”, envolvendo alunos dos 12 aos 18 anos, e que constituiu um marco de investigação nesta área. Interrogando-se sobre o enquadramento teórico que deveria presidir à investigação do pensamento histórico, questionaram a lógica não histórica que serviu de base a pesquisas anteriores, bem como a noção piagetiana de invariância de estádios de desenvolvimento, pelo menos quando aplicada ao processo de compreensão histórica. A partir da recolha de dados no terreno, Peter Lee criou um modelo de progressão de ideias em História relacionado com a natureza da explicação histórica, e que foi aprofundado em “Making Sense of History” (1984), um segundo estudo transversal com alunos dos 8 aos 18 anos, em torno das noções de empatia e imaginação histórica, fundamentais para a explicação histórica. Simultaneamente, Shemilt (1984) apresentou uma categorização de ideias dos adolescentes sobre empatia histórica em cinco níveis. Esta categorização parece equivaler em termos globais aos níveis propostos por Ashby & Lee em 1987” (Barca, 2001, p.14).

⁴ “Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa” (Barca, 2001, p. 20).

histórico (Cercadillo, 2000). Ao final, Isabel Barca apresenta propostas metodológicas de Educação Histórica para abordagens contextualizadas ao caso português.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL

As raízes do debate sobre o ensino de História como área de pesquisa no Brasil encontram-se em 1957 na publicação do texto “*Os objetivos do ensino da História no curso secundário*” de Emília Vioti da Costa, pois já nesse momento a autora destacava que o professor de História, através do método histórico, possibilita ao aluno formar sua concepção de mundo (Szlachta Junior, 2021, p.2). No entanto, foi em 1992, com a publicação pela revista argentina “*Propuesta Educativa*” do artigo do historiador e filósofo alemão Jorn Rüsen intitulado “*El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*”, traduzido para o espanhol, que o caminho dessa linha teórica foi pavimentado no Brasil. A partir desta publicação, o trabalho do filósofo passou a tornar-se um referencial importante para novas formas de pensar o ensino de história no país. Nos anos seguintes à publicação, as discussões em torno de sua obra tiveram grande relevância no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná.

As obras de Rüsen inspiraram propostas de novos métodos no trabalho com ensino e aprendizagem em História, tendo a própria ciência da História como base para a pesquisa em aprendizagem histórica. No Brasil, autores como Oldimar Cardoso, Luis Fernando Cerri e Rafael Saddi, bem como Maria Auxiliadora Schmidt, são pioneiros na publicação de trabalhos nessa linha (Schmidt, 2017, p.61). Oldimar Cardoso, por exemplo, em 2008, publicou um artigo intitulado “*Para uma Definição de Didática da História*”, no qual ele apresenta a visão de Didática da História a partir dos termos citados acima (Cardoso, 2008, p.153). Já em 2010, Cerri e Saddi publicaram respectivamente “*Didática da História: uma leitura teórica sobre a História como prática*” pela Revista de História Regional e “*Didática da História como subdisciplina da ciência da História*” pela Revista História e Ensino.

Igualmente importante para o início dessas discussões em torno da Educação Histórica no Brasil foi a publicação, em 2000, do livro “*O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*” da investigadora portuguesa

Isabel Barca. Nesta obra, a autora levanta contraposições às pesquisas de aprendizagem histórica de base piagetiana e aponta novas referências para o estudo do ensino e aprendizagem em História, baseada em pesquisas de autores do Reino Unido, Canadá e Estados Unidos. Uma das proposições feitas por Barca nessa obra foi a de que as ferramentas para a pesquisa em ensino de História encontram-se na própria ciência da História (Schmidt, 2021, p. 19). Esta proposição é baseada no trabalho de Jorn Rüsen, que defende uma perspectiva de Didática da História segundo a qual esta é um campo acadêmico autônomo com metodologia própria para a pesquisa em ensino e aprendizagem em História (Schmidt, 2017, p. 61). Assim, o estudo nessa área não estaria mais submetido aos conceitos e pressupostos da psicologia e da pedagogia, e sim da própria ciência histórica.

CRÍTICA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A Transposição Didática é uma vertente importante da Didática dos Conteúdos Específicos que influenciou trabalhos no Brasil a partir da década de 1990, com a publicação em espanhol do livro *"La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado"* do francês Yves Chevallard, alcançando proeminência no Brasil mais rapidamente que os trabalhos de Rüsen. Na Transposição Didática o professor detém pouca autonomia. Segundo Chevallard, o trabalho docente é apenas reproduzir para os estudantes escolares a transposição já elaborada anteriormente do conteúdo acadêmico. Há divergências entre os defensores desta vertente acerca do trabalho e da autonomia do professor no processo de ensino. No entanto, o princípio norteador dessa linha é: a escola não produz saberes novos, ela transpõe o que foi produzido na academia para os estudantes do ensino básico (Schmidt, 2021, p. 20). Segundo Maria Auxiliadora Schmidt em artigo de 2021 intitulado *"Percursos Dialógicos com Isabel Barca: A Crise da Transposição Didática e a Construção da Aula Histórica"*, o seminário proferido por Barca em 2003 na Universidade Federal do Paraná foi outro marco no contexto das discussões acerca do ensino de História. Neste seminário, a pesquisadora apresentou a proposta de Aula-Oficina. Esta proposta ganhou espaço entre os pós-graduandos presentes no seminário pois, além de demonstrar uma inovação da perspectiva metodológica em ensino de História, contribuiu para a crítica à vertente da Transposição Didática. A Aula-Oficina dá mais

Revista Húmus vol. 15, num.45, 2025

autonomia ao professor e aos estudantes, coloca o docente na função de pesquisador e está baseada na ideia de que a aula de História deve promover o desenvolvimento de elementos cognitivos da consciência histórica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE BASEIAM A AULA-OFICINA E A AULA HISTÓRICA

Os fundamentos teóricos que baseiam a Educação Histórica encontram-se principalmente nas obras do historiador alemão Jorn Rüsen, mas também nos trabalhos de outros autores, como o alemão Bodo Von Borries e o britânico Peter Lee sobre aprendizagem histórica. Se, como já foi dito, para Rüsen, a Didática da História é um campo autônomo de estudo sobre ensino e aprendizagem em História baseada na própria ciência da História (da qual retira suas ferramentas de análise), então, sua teoria da História e sua epistemologia oferecem os conceitos através dos quais ele trabalha sua análise em ensino e aprendizagem histórica. Os pontos principais a serem elencados, devido à pertinência na análise presente, acerca da perspectiva rüseniana de Educação Histórica seriam: A proeminência do conceito de sentido em sua obra, o conceito de consciência histórica, e o conceito de plausibilidade ou validade científica nos seus trabalhos em teoria da História. Para Rüsen, a edificação da consciência histórica do estudante é o propósito da aprendizagem histórica. Este processo ocorre no ato do sujeito dar significado a objetos, a fim de que estes lhe situem no universo da vida prática. A pesquisa e a aprendizagem em História é o processo de dar sentido a determinada fonte histórica ou informação. Este sentido forma a autoconsciência do indivíduo no mundo prático. Ao trabalhar com pesquisa em História, o sujeito adquire novas dimensões temporais em um processo de autointerpretação e desenvolve sua consciência histórica. A autoafirmação do indivíduo é um dos resultados do trabalho na Ciência da História e o objetivo do trabalho na Educação Histórica. (Rüsen, 2007, p. 135). Assim, afirma Schmidt:

Segundo estes pressupostos, a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva

da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. (Schmidt, 2017, p. 67)

Em uma de suas obras na área em teoria da História, *Razão Histórica*, lançada em 2001, Rüsen explica o que difere a história como ciência de suas outras facetas de pensamento histórico. A ciência histórica tem o objetivo de obter a verdade de cada história narrada. A história em sua forma científica surge no momento em que a consciência histórica intui pretensões de validade em sua interpretação, ou seja, interessa-se em obter a verdade segundo um critério de validade científica. No entanto, mostra-se importante pontuar que a validade do conhecimento científico estende-se para além de seu próprio campo. O conhecimento científico tem validade universal, estendendo-se a todo pensamento histórico. Segundo o autor, existem três formas pelas quais uma narrativa fundamenta sua pretensão de validade. Estas relacionam-se ao conceito de estrutura de plausibilidade, que é o critério usado para validar cientificamente uma história. As três formas são:

- 1) **PERTINÊNCIA EMPÍRICA:** quando o sujeito que narra a história afirma ter sido testemunha ocular. Este princípio também é aplicado quando o autor da história indica sua fonte ou menciona testemunhas e avalistas. Nas palavras de Rüsen, “histórias são empiricamente pertinentes quando os fatos por elas narrados estão garantidos pela experiência”.
- 2) **PERTINÊNCIA NORMATIVA:** quando a pretensão de validade está fundamentada no significado da história e em seu valor para a vida prática. A abordagem propõe certas correlações de fatos com o intuito de expor uma “moral da história”.
- 3) **PERTINÊNCIA NARRATIVA:** quando os dois princípios acima mencionados se combinam. O foco aqui é a capacidade de articular tanto o significado quanto a facticidade de uma história. Neste caso, o significado aponta o sentido do fluxo da história. Sobre isto, Rüsen diz:

Histórias são narrativamente pertinentes quando o contexto de sentido entre fatos e normas, por elas apresentados como continuidade no fluxo temporal, está garantido por critérios de sentido (ideias como pontos de vista supremos da constituição de sentido) eficazes na vida prática de seus destinatários. (Rüsen, 2001, p. 92)

Esses três critérios de verdade mantêm relações entre si e não podem ser aplicados independentemente dos demais se o objetivo é fundamentar cientificamente a aceitação de histórias. Neste sentido, Jorn Rüsen ilustra: “Se se aplicar apenas o critério da pertinência empírica, a história resumir-se-ia a uma lista de sentenças assertivas e negligenciaria todas as demais sentenças que comporta” (Rüsen, 2001, p.93). Segundo o historiador, este princípio vale para toda sentença que enuncia fatos, de forma que abrange as demais ciências além da História. Sobre o princípio da pertinência normativa, o autor afirma que se o aplicarmos exclusivamente, “a história não passaria de uma lista de sentenças sobre os significados que os fatos possuem” (Rüsen, 2001). Este critério também não é específico da História. Antes, vale para toda sentença de sentido ou finalidade dos atos ou do sofrer humanos. Pertence, assim, aos fundamentos existenciais de todas as ciências normativas, sejam elas doutrinas de virtude, mandamentos divinos, preceitos legais ou outras. Apenas o terceiro e último critério elencado, ou seja, a pertinência narrativa, pertence especificamente à História.

A MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JORN RÜSEN

Em seminário ministrado para o Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná em julho de 2012, Jorn Rüsen apresentou a sua matriz do pensamento histórico - que viria a influenciar a criação da Matriz da Aula Histórica de Schmidt. A matriz apresenta os princípios do sentido histórico. A teoria da História de Rüsen dá proeminência ao conceito de sentido. Para ele, dar sentido histórico a um objeto de análise é o trabalho do historiador. Portanto, entender os princípios do sentido histórico é de grande importância para a compreensão acerca da pesquisa em História. O sentido histórico relaciona-se com a vida prática (representada abaixo da linha divisória da matriz) e com os procedimentos acadêmicos (representados acima da linha divisória). Destarte, são apresentados cinco princípios alocados

em formato espiral. A posição de cada um representa tanto uma sequência quanto se são relativos à vida prática ou ao conhecimento teórico (acima ou abaixo da linha pontilhada). Nas palavras de Rüsen, “o pensamento histórico é um movimento dinâmico mental em inter-relação com estes cinco princípios” (Rüsen, 2016, P. 16).

Os cinco princípios que desenvolvem o pensamento histórico são: necessidade de orientação, conceitos de entendimento histórico, regras de tratamento das fontes, formas de representação e funções de orientação. Na palestra de Rüsen, mais atenção é dada ao primeiro princípio em detrimento dos outros quatro. Esse diz respeito aos acontecimentos que marcam e orientam nossas concepções de identidade e circunstância. Ao utilizar o exemplo da queda do Muro de Berlim, Rüsen diz: “Durante este momento surge uma nova necessidade de orientação: quem somos nós? Éramos duas Alemanhas e agora somos uma. O que isso significa para o povo alemão?” A carência de orientação leva à produção de discursos de simbolização (conceito presente na matriz). As mudanças temporais levam os sujeitos a olharem para o passado em busca de um significado para o presente através de boas indagações históricas (Rüsen, 2016, P. 16). Ao analisar a teoria rüseniana da formação da identidade, Wilian Junior Bonete (2019) afirma: “[...] *não há como responder a pergunta “quem sou eu”, sem contar uma história sobre a própria vida*”, e ainda: “*O sujeito, ao narrar a sua vida, inventa-se e institui o seu pertencimento no mundo*” (Bonete, 2019, p. 92, 94). Nessa perspectiva, a identidade de um sujeito é formada pela criação e adesão a uma narrativa histórica que o permite constituir seu lugar no fluxo do tempo.

Para Rüsen, a identidade de um sujeito é construída em um processo de socialização, pois “o que se é depende sempre do que os demais o deixam ser e do que se quer ser, na relação com os outros”. A construção da identidade é feita na relação com o coletivo e definir quem se é só é possível ao definir quem o outro é. Sobre isto, afirma Rüsen, “Identidade é [...] um processo social de interpretação recíproca de sujeitos que interagem entre si” (Rüsen, 2001, p.87). Assim, tendo as histórias o poder de atribuir identidades, não se costuma acreditar cegamente nelas, diz o historiador. Também por isto, mostra-se importante a validação segundo critérios científicos (Rüsen, 2016, p.17). Os discursos de simbolização produzem conceitos de entendimento histórico (o segundo princípio da matriz), o qual já se insere no âmbito dos procedimentos acadêmicos. Através de estratégias cognitivas, no contato com

Revista Húmus

evidências e fontes, o sujeito chega às regras de tratamento das fontes. No fim do processo no âmbito acadêmico são pensadas formas de apresentação do conhecimento adquirido, através do que Rüsen denomina estratégias estéticas. Para concluir, estas últimas levam o pensamento histórico de volta às questões que importam à orientação temporal através das estratégias retóricas presentes na defesa do conhecimento adquirido e de discursos da memória política, que se inserem em torno do princípio das funções de orientação.

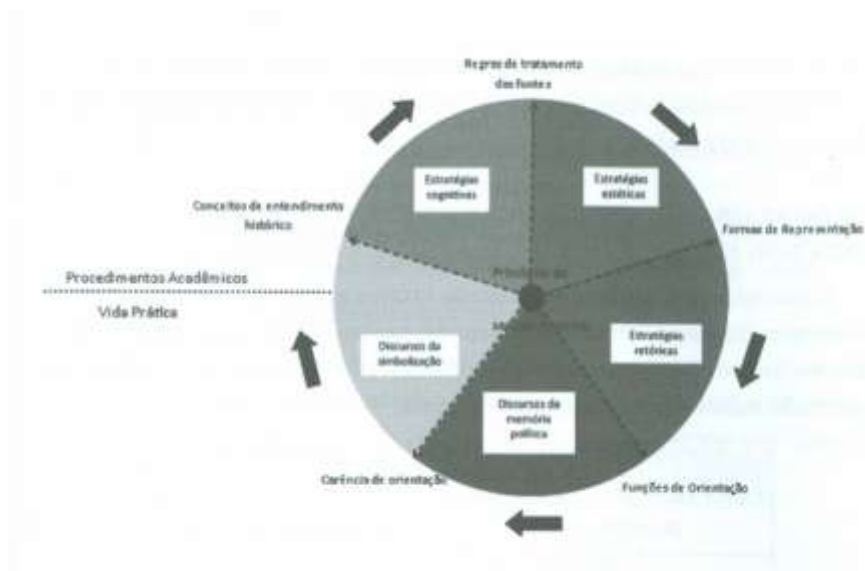


Fig. 1. Matriz do pensamento histórico. Rüsen, 2016, p. 17⁵

EM QUE CONSISTE A AULA-OFICINA E A AULA HISTÓRICA

A Aula-Oficina é um método de aula de História criado por Isabel Barca a partir de investigações no campo da Educação Histórica. O método busca valorizar a autonomia do estudante na edificação de seu aprendizado histórico e a função do professor como investigador. Em entrevista à revista Nova Escola⁶, Barca expõe a metodologia da Aula-Oficina dividindo-a

⁵ Fonte: RÜSEN, Jörn; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org); MARTINS, Estevão R. (org). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: WA Editores Ltda., 2016, p. 17.

⁶ NICOLIELO, Bruna. Isabel Barca fala sobre o ensino de História. **Nova Escola**, 1 de mar. de 2023. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>>. Acesso em: 29 de mai. de 2023.

nas seguintes etapas: a) o professor seleciona o conteúdo, pergunta aos estudantes o que eles sabem a respeito, então seleciona as fontes históricas pertinentes para a aula; b) orienta os estudantes a analisar os materiais; c) os alunos produzem suas próprias conclusões históricas; d) as conclusões são avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do professor. Sobre a avaliação das conclusões históricas por parte do professor, Barca define o critério baseado no conceito de plausibilidade em Rüsen, que será abordado posteriormente neste artigo com mais detalhes, e argumenta sobre seu uso da seguinte forma:

A educação histórica é um campo de investigação que pressupõe e não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma «conclusão» histórica [...]. A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado — especulativo, histórico ou de senso comum. (Barca, 2007, *apud* Cainelli, 2021, p. 47)

A consequência do processo da Aula-Oficina, segundo a autora, é os estudantes tomarem consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. Dessa forma, o grupo também permaneceria motivado com o processo da aula (Barca, 2013, *apud*, Cainelli, 2021, p.48). É perceptível que a consciência histórica é um conceito chave neste método, pois é o centro de todo o trabalho: desde a percepção do estado inicial do pensamento histórico do estudante, passando pela conclusão e sua avaliação por parte do professor, até a percepção do aluno acerca da transformação de sua própria consciência histórica no processo da Aula. A partir do diálogo com a obra de Isabel Barca, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt produziu o que denominou Matriz da Aula Histórica, que é um método de prática escolar baseado na Educação Histórica de linha rüseniana. A Matriz parte do princípio de que o conceito de sentido tem papel proeminente na teoria da aprendizagem histórica. Todo o trabalho em Educação Histórica é um processo de formação de sentido a partir do contato com as fontes. Este processo é ancorado na vida prática, pois dela emana o interesse pelo conteúdo trabalhado, a base para a edificação da consciência histórica e o campo de interação coletiva no processo de atribuição de sentido. Sobre este assunto, a autora diz que “o ponto de partida da formação de sentido é a relação com a práxis e, ainda, que a relação fundamental com a práxis como ponto de partida e de chegada é também uma opção pedagógica ou um princípio didático-

pedagógico” (Schmidt, 2021, p. 28). Sobre os desafios de aplicar o princípio da autonomia docente e da sua função de investigador, Schmidt aponta que a aula de História:

É também o espaço onde um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. (Schmidt, 2021, p.30)

O ponto de partida da Matriz da Aula Histórica é o levantamento das carências e interesses dos agentes e sugere-se que essa parte do processo seja feita a partir do contato com o patrimônio histórico material ou imaterial. As perguntas dos estudantes que surgirão desse momento de prática social irão basear o caminho estratégico usado pelo professor. O passo seguinte é o contato dos estudantes com as fontes históricas selecionadas pelo professor com o intuito de aprofundar a problematização iniciada com as questões feitas no início por esses agentes a partir do contexto de sua vida prática. Ao final desse processo, os estudantes produzem narrativas históricas que expressam suas consciências históricas através de diferentes meios de linguagem. A avaliação deve ser contínua e os critérios são os mesmos pontuados acima sobre a Aula-Oficina. O objetivo da Aula Histórica também é a edificação da consciência histórica dos estudantes, logo, esse será o foco do professor durante a avaliação contínua.

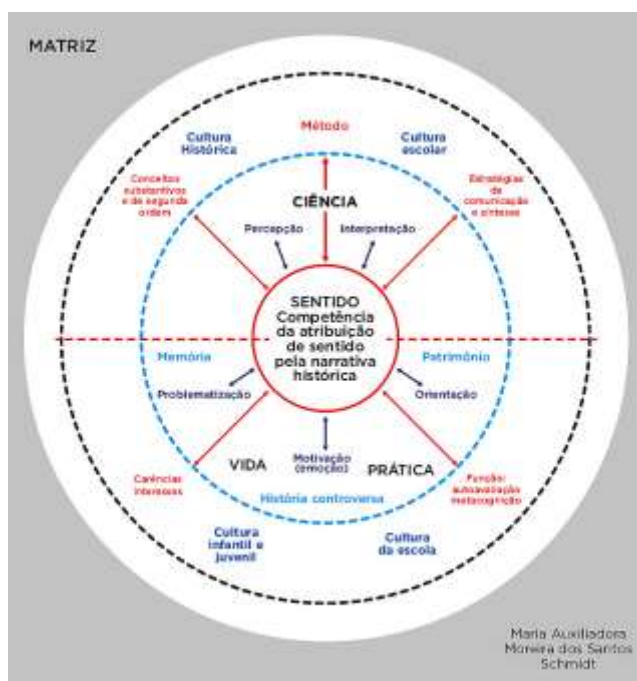


Fig. 2. Matriz da Aula Histórica. SCHMIDT, 2021, p. 27⁷

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO NA AULA-OFICINA E NA AULA HISTÓRICA

Na Educação Histórica, o critério de validação usado por um professor ao avaliar a conclusão histórica de um estudante é baseado no mesmo critério elaborado por Jorn Rüsen para validar qualquer pesquisa em história: o de que esta precisa estar ancorada na estrutura de plausibilidade da ciência da História (Rüsen, 2007, p.107). Assim, Marlene Cainelli⁸ explica:

[...] As formas complexas de entendimento do conhecimento histórico mobilizam as operações mentais da consciência histórica expressas por esse narrar: a experiência histórica, a interpretação histórica e a orientação histórica, as quais podem mobilizar estratégias estéticas, cognitivas e ético-políticas da cultura histórica de uma sociedade. Estas são avaliadas por meio dos critérios de

⁷ Fonte: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos Dialógicos com Isabel Barca: A Crise da Transposição Didática e a Construção da Aula Histórica. **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**, Porto, p. 27, jul. de 2021.

⁸ CAINELLI, Marlene. A Aula-Oficina Como Possibilidade de Mudança Metodológica na Forma de Ensinar História no Brasil. **Vinte Anos Das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**, Porto, p. 45-56, jul. 2021.

plausibilidade ligados à pertinência empírica, normativa e narrativa estruturando os critérios de verdade histórica. Em que pese a subjetividade da verdade histórica as formas de lidar com o passado precisam estar ancoradas em sua plausibilidade. (Cainelli, 2021, p. 47)

Sobre o objetivo do ensino de História, os autores da *History Education* inglesa trabalham o conceito de literacia histórica⁹, o que seria o desenvolvimento de ferramentas cognitivas do pensar histórico, ou nas palavras de Schmidt:

[...] a constituição de práticas metodológicas que visem desenvolver operações mentais do pensamento histórico – substantivo (aplicação dos conteúdos/conceitos históricos na vida prática) e metahistóricos – instrumentos cognitivos utilizados para raciocinar historicamente. (Schmidt, 2017, p. 73)

Dessa forma, na perspectiva da Educação Histórica, a formação da literacia é o objetivo do ensino e aprendizagem históricos. Por isso, a avaliação de um aluno deve ter como foco a formação da literacia histórica. O intuito da avaliação é analisar o desenvolvimento destas operações mentais de pensamento histórico durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como promover as mesmas. Segundo Bodo Von Borries, em artigo intitulado “Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?”,

[...] história é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações no presente e no futuro [...] (Borries, 2016, p.172)

Por estar ancorada na vida prática, o desenvolvimento da literacia histórica transforma a maneira que o aluno lê a realidade e age no mundo. Seguindo essa linha, e em contraste com uma educação baseada na transposição didática, o historiador Arnaldo Szlachta Junior afirma, em artigo publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH): “Progressão de conhecimentos históricos está além da aprendizagem dos conteúdos de história, mas sim, permite ao aluno utilizar ferramentas que o possibilitem a aprender a pensar historicamente” (Szlachta Junior, 2021, p. 4).

⁹ A exemplo de: LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. de 2016.

PRÁTICA DA AULA HISTÓRICA E DA AULA-OFICINA

Mostra-se importante expor exemplos de aplicações dessas duas propostas de metodologia em Educação Histórica. Com este objetivo, utilizaremos um estudo de caso relativo a cada uma das duas propostas. Primeiramente, usaremos a análise de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd acerca de alguns casos de aplicação da metodologia da Aula Histórica em escolas públicas da Rede Municipal de Curitiba, presente no artigo intitulado “Metodologia da Aula Histórica: Inovação no Currículo e nas Práticas Pedagógicas”. Em segundo momento, a exposição será baseada no artigo de Marlene Cainelli intitulado “A Aula-Oficina Como Possibilidade de Mudança Metodológica na Forma de Ensinar História no Brasil”, no qual a autora relata experiências de aplicações da metodologia da Aula-Oficina por graduandos em História da Universidade Estadual de Londrina que planejaram aulas de História nessa abordagem. Também faremos algumas considerações, de forma a ressaltar alguns pontos e apresentar algumas críticas sobre as pesquisas expostas.

PRÁTICA DA AULA HISTÓRICA

O artigo de Gevaerd consiste, na sua primeira parte, em uma análise do “Currículo do Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano de Curitiba”, documento organizado para dar diretriz e base para o trabalho nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Após isto, a autora concentra seu trabalho na exposição no “Caderno de Resumos” do III Seminário de Educação Histórica da RME, edição de 2016. Este material consiste em relatos de professores participantes acerca de trabalhos desenvolvidos em aulas de História. Os nomes dos professores foram alterados para nomes fictícios no intuito de preservar suas identidades. Segundo Rosi Gevaerd, duas perguntas guiaram sua análise desses materiais:

Como a concepção da Educação Histórica está presente no currículo da RME?
Como ocorre o uso e as apropriações da concepção do currículo, mais especificamente a metodologia da Aula Histórica, por parte dos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas? (Gevaerd, 2020, p. 116)

O primeiro documento da RME a explicitar influências da perspectiva da Educação Histórica foram as “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba”, publicado em 2006. Este documento já apresenta um aspecto da superação da transposição didática ao apontar as habilidades de investigação histórica como objetivos do ensino-aprendizagem na disciplina de História:

investigar as ideias que eles já possuem, possibilitando que reflitam sobre diferentes hipóteses em História; exercitar com seus alunos a seleção das diferentes respostas historiográficas para aquele contexto histórico; estimular os alunos a construir novas hipóteses investigativas, ou seja, novas questões de investigação (Curitiba, 2006, *apud* Gevaerd, 2020, p. 116).

A partir de 2014 foram reescritas as diretrizes e, após um processo de análises, o novo documento foi publicado em 2016 com o título “Currículo do Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano”. Este já apresenta o conceito de consciência histórica e adota a metodologia da Aula Histórica. O documento apresenta a Matriz da Aula Histórica nos seguintes termos:

A matriz da aula histórica (...), que é fundamentada nos pressupostos da educação histórica, estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes. (Curitiba, 2016a, *apud* Gevaerd, 2020, p. 118).

O segundo documento analisado pela autora, o já citado Caderno de Resumos do III Seminário de Educação Histórica da RME, apresenta diversas aplicações de preceitos da Aula Histórica. Esse Seminário teve como temática “Ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica: o professor como produtor de conhecimento histórico” (Gevaerd, 2020, p. 121). Sete trabalhos desenvolvidos na perspectiva da Educação Histórica foram expostos no Caderno de Resumos e citados por Rosi Gevaerd no artigo em questão. Dos sete, seis trabalhos relataram experiências relativas ao primeiro ponto da Matriz da Aula Histórica, que trata da investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica. A autora destacou o relato da professora Ana em sua aula sobre religiões de matriz africana:

há certa resistência e desconhecimento sobre o tema [Religiões de matriz africana], além de todo um estigma, superstição e preconceito em torno das religiões de matriz africana por grande parte dos alunos, o que faz ser este um tema difícil, controverso, tenso. (Professora Ana). (Gevaerd, 2020, p. 121)

Um outro relato referente a uma experiência com o mesmo ponto da Matriz foi destacado. A partir de uma aula sobre Ditadura civil-militar no Brasil, a professora Bruna, disse que

A proposta de trabalho surgiu da carência de orientação da vida prática [dos estudantes] em compreender os acontecimentos políticos e econômicos da atualidade brasileira, no que concerne ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. (Professora Bruna). (Gevaerd, 2020, p. 122)

O segundo passo da Matriz refere-se à seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem. As referências a esses dois tipos de conceitos são tomadas da obra de Peter Lee¹⁰. Os primeiros referem-se aos conteúdos históricos como Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Escravidão, entre outros. Já os conceitos de segunda ordem, são aqueles referentes a epistemologia da História, como interpretação, consciência histórica, empatia, narrativa, entre outros. Todos os sete trabalhos explicitaram os conceitos substantivos trabalhados, porém, apenas dois consideraram os conceitos de segunda ordem. Mais uma vez o trabalho da professora Bruna com o conceito substantivo Ditadura civil-militar no Brasil é referenciado, pois ela também expôs o conceito de empatia histórica (conceito de segunda ordem) no seu resumo, afirmando que o trabalho desenvolvido

partiu do conceito substantivo 'Ditadura Civil-Militar no Brasil', o que significa tornar viva uma parte da História Traumática (BORRIES, 2011) do nosso país e explorar o conceito epistemológico de *empatia histórica* (Professora Bruna). (Gevaerd, 2020, p. 122)

Após o trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem, a Matriz segue com seu terceiro fator: A exploração metodológica de fontes primárias e secundárias. Três resumos continham comentários sobre este ponto. Um exemplo é o trabalho da professora Ana. Ela expôs que

a abordagem da temática religiosa buscou evidenciar a presença destas religiões no Brasil durante os séculos XVIII e XIX e a importância das mesmas [fontes

¹⁰ “Além disso, adotou-se nessa concepção de currículo, os estudos de Peter Lee (2001, p.13-17; 2005, p.61), especialmente os que tratam dos conceitos substantivos e de segunda ordem” (Gevaerd, 2020, p. 119).

históricas] como estratégia de resistência à escravidão, manutenção da cultura africana e solidariedade” (Professora Ana). (Gevaerd, 2020, p. 122-123)

O quarto ponto, relativo à comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens por meio da narrativa, foi citado por apenas uma professora em seu resumo. A professora Cleo trabalhou o tema “Sociedade europeia medieval” e relatou que parte da aula consistiu

na construção de um roteiro para a gravação de um vídeo, no qual [os alunos] explicassem sobre a plausibilidade do aspecto investigado no artefato escolhido. Essa explicação envolvia a apresentação de evidências encontradas nas fontes, processo no qual almejava-se que os estudantes ampliassem sua experiência com o conteúdo empírico do passado ao desenvolverem também processos próprios da cognição histórica como evidência, interpretação histórica e explicação histórica [...]. O formato escolhido para o vídeo foi o estilo semelhante ao dos canais de “youtubers” e visava: uma produção que permitia a elaboração de uma narrativa histórica, uma forma de comunicação que está presente na cultura juvenil e que pode ser discutida como um elemento que compõe a cultura histórica [...]. (Professora Cleo). (Gevaerd, 2020, p. 123)

PRÁTICA DA AULA-OFICINA

Em artigo intitulado “A Aula-Oficina Como Possibilidade de Mudança Metodológica na Forma de Ensinar História no Brasil”, Marlene Cainelli analisa as bases teóricas do trabalho de Isabel Barca, bem como algumas de suas aplicações e repercussões no Brasil. O enfoque dado pela autora para exemplificar uma aplicação da metodologia da Aula-Oficina foi na experiência realizada por 9 alunos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina que planejaram aulas de história na perspectiva da metodologia da aula-oficina. Os trabalhos dos alunos pibidianos foram publicados na revista História e Ensino em número especial do ano de 2012. Nos artigos publicados, eles relatam suas experiências com a aula-oficina. Dos nove trabalhos, dois são utilizados como exemplo no artigo de Cainelli. As atividades foram desenvolvidas durante o ano de 2012 na Escola Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins e no Colégio Estadual Tsuru Oguido com alunos da educação básica do ensino fundamental. A experiência foi proporcionada através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pelo Ministério da Educação do Brasil através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo do Pibid é a integração entre

a Universidade pública e as escolas de ensino fundamental (Cainelli, 2021, p. 49). O projeto analisado no artigo foi elaborado pela professora Cainelli e teve o intento de aplicar a metodologia de Isabel Barca em escolas públicas. Os graduandos, primeiramente, separaram os conteúdos e fontes que iriam trabalhar com seus alunos. O graduando Henrique Bresciani, descreveu sua proposta de trabalho da seguinte forma:

Foram realizadas aulas-oficina (Barca, 2004) considerando uma perspectiva de ensino de História que tem como propósito o desenvolvimento do pensamento histórico em detrimento de modelos que se pautam na transmissão de conteúdo. As aulas foram estruturadas tendo em vista a necessidade de trazer documentos históricos para o contexto de sala de aula. Estabeleceu-se um diálogo com elementos que envolvem o aluno no presente, partindo do pressuposto de que o ensino de história se efetiva ao possuir uma utilidade prática para a vida (Rüsen, 2001). (Bresciani, 2012, *apud* Cainelli, 2021, p. 51)

Bresciani levou aos seus alunos do 7º ano a discussão acerca da validade de uma fonte ao questionar se uma telenovela pode ser uma fonte histórica. A novela trabalhada foi "Escrava Isaura". A maioria dos alunos aceitaram que filmes e novelas podem ser fontes históricas. Porém, uma parte questionou a plausibilidade das narrativas reproduzidas em obras televisivas e de cinema. A discussão com os alunos girou em torno da validade de fontes, da relação entre ficção e história, e do conceito de anacronismo. Descrevendo sua aula, o graduando continua:

A atividade foi composta de três fontes históricas, que forneciam indícios para o estudo da escravidão doméstica em um tempo coerente com o enredo da novela, e previamente os alunos haviam assistido a três cenas da novela que enfocavam a personagem de Isaura em suas atividades dentro da casa de seus senhores. A proposta da atividade partiu da análise das fontes, os alunos indicassem o que eles achavam ser fictício nos trechos da novela. Dessa forma, a atividade objetivou investigar o conhecimento dos alunos acerca do conceito de fonte histórica, sua capacidade em produzir uma interpretação e relacioná-la com outras fontes, na qual se inclui a própria novela, ao passo que também serviu para desenvolver essas competências: objetivo específico dessa aula-oficina. (Bresciani, 2012, *apud* Cainelli, 2021, p. 52)

O segundo trabalho usado como exemplo por Marlene Cainelli foi o das graduandas Jemima Fernandes e Marcela Cordeiro. Estas trabalharam o conteúdo Ditadura Militar no Brasil com turmas de 9º ano utilizando músicas de Raul Seixas como fonte histórica para discutir temas como o livre pensar, a censura, as metáforas e a questão da evidência histórica.

O foco da proposta das graduandas foi trabalhar os conceitos de segunda ordem. As professoras iniciaram com um questionário de conhecimentos prévios, para avaliar as carências dos alunos, como propõe a metodologia da aula-oficina. No entanto, a avaliação da atividade recaiu “não sobre o fato de os alunos saberem ou não o conteúdo substantivo e sim sobre como estes analisaram as fontes” (Cainelli, 2021, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São de grande importância as atuais pesquisas em torno de métodos e aplicações da Educação Histórica no Brasil. Todas as pesquisas reunidas e apresentadas aqui fazem parte de uma gama de trabalhos de pesquisadores que têm desenvolvido e ampliado essa área de estudo. Seus objetivos têm sido tanto aprofundar a discussão sobre as problemáticas da educação brasileira como produzir novas respostas para o âmbito da Didática da História. A Educação Histórica no Brasil surgiu e ganhou espaço ao contestar modelos inadequados e disfuncionais de ensino de história. Esperamos que o presente artigo motive novas investigações ao disponibilizar uma boa base sobre as pesquisas já produzidas no país em torno do tema. O empenho para que a Educação Histórica ganhe mais espaço nas escolas brasileiras, é também parte de uma grande batalha contra a deslegitimação do conhecimento científico e acadêmico no contexto nacional. Essa luta tem sido travada contra meios de comunicação e redes sociais que frequentemente são veículos de divulgação de *fake news* e de pseudo-ciência. A abordagem aqui exposta defende o contato de estudantes com o método científico desde o ensino fundamental - anos finais. A compreensão acerca da validade científica de uma narrativa desenvolve capacidades críticas e tem o potencial de formar gerações mais seguras e bem preparadas para as problemáticas acima citadas.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras, Porto, vol. 2, p. 13-21, 2001.

BONETE, Wilian Junior. *Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Paraná*. p. 290 Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BORRIES, B. Von. *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?*. Educar em Revista, Curitiba, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

CAINELLI, Marlene. *A Aula-Oficina como Possibilidade de Mudança Metodológica na Forma de Ensinar História no Brasil*. VINTE ANOS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, Porto, vol. 1, nº 01, p. 45-56, julho, 2021.

CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008.

CERCADILLO, Lis. *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain*. Tese (PhD em Educação) - Institute of Education, University of London. London, p. 327. 2000.

GEVAERD, Rosi. *Metodologia da Aula Histórica: inovação no currículo e nas práticas pedagógicas*. REUNINA, Curitiba, vol. 1, nº01, p. 113-127, dezembro. 2020.

LEE, Peter. *Literacia histórica e história transformativa*. Educar em Revista, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

NICOLIELO, Bruna. *Isabel Barca fala sobre o ensino de História*. Nova Escola, 1 de mar. de 2023. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>>. Acesso em: 29 de mai. de 2023.

POLLYANNA, Izis. *O Pensamento Histórico dos Alunos e a Compreensão do Passado*. V Encontro Estadual de Ensino de História, Eunápolis, Outubro, 2019.
Revista Húmus

vol. 15, num.45, 2025

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

_____. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2015. 324 p.

_____. *Reconstrução do Passado: teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 188 p.

_____; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org); MARTINS, Estevão R. (org). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História*. *Intelligere*, São Paulo, vol. 3, nº 2, p. 60-76, out. 2017.

_____. *Percursos Dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da Aula Histórica*. VINTE ANOS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, Porto, vol. 1, nº 01, p. 17-32, julho, 2021.

SZLACHTA JUNIOR, A. M. Ensino de História não é Educação, mas calma que eu explico!. *Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa, n. 01, jul. 2021.

_____; RAMOS, M. E. T. *As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História*. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 96-113.