



## História e didática: diálogos eletivos a partir do Brasil

*Historia y didáctica: diálogos electivos desde Brasil*

*History and didactic: Elective dialogues from Brazil*

Maria Auxiliadora Schmidt\*

### RESUMO

O trabalho buscou perspectivar a complexa relação entre a História, ensino/aprendizagem, a partir do seu percurso no Brasil. Neste sentido, a partir de investigação em documentos relativos a reformas curriculares, bem como em manuais de Didática da História destinado a professores, procurou-se acompanhar a construção da presença hegemônica de determinadas formas de escolarização do conhecimento histórico, particularmente no que se refere às concepções de ciência, bem como do método de ensino e visões de aprendizagem advindas da pedagogia e da psicologia, desaguando no sucesso da transposição didática. Revisitando a relação com a historiografia, Jörn Rüsen, entre outros pesquisadores da Didática da História, contribuiu para uma certa revolução nas possibilidades do diálogo entre a ciência da história e seu ensino. Ancoradas, principalmente, nos debates contemporâneos da teoria da história suscitaram renovações no âmbito da Didática da História, particularmente no que diz respeito à presença de elementos do método da produção do conhecimento histórico como método de ensino. Ademais, diferentes teóricos e filósofos europeus, norte americanos e sul-americanos introduziram a definitiva relação entre a História e a formação do pensamento histórico. Esta renovação, em curso desde o final do século XX, é caudatária de inúmeras pesquisas e produções acadêmicas e, com isto, pode-se falar da

---

\* Profesora e investigadora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná, Brasil. Coordinadora del Laboratorio de Investigaciones en Educación Histórica-PPGE-UFPR. Investigador 1 CNPq, correo electrónico: dolinha08@uol.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4820-5913>.

necessidade de um repensar do diálogo entre a ciência da História e sua aprendizagem e ensino, elegendo perspectivas que incluam também a luta e a resistência dos povos oprimidos pela sua emancipação.

**Palavras-chave:** Didática da História, Metodologia da História, Ensino de História, Aprendizagem histórica.

## RESUMEN

El trabajo buscó poner en perspectiva la compleja relación entre Historia, enseñanza/aprendizaje, a partir de su recorrido en Brasil. En este sentido, a partir de investigaciones en documentos relativos a reformas curriculares, así como en manuales de Didáctica de la Historia para docentes, se intentó acompañar la construcción de la presencia hegemónica de ciertas formas de escolarización del saber histórico, particularmente en lo que se refiere a la concepciones de la ciencia, así como el método de enseñanza y las visiones del aprendizaje que surgen de la pedagogía y la psicología, resultando en el éxito de la transposición didáctica. Retomando la relación con la historiografía, Jörn Rüsen, entre otros investigadores de la Didáctica de la Historia, contribuyó a cierta revolución en las posibilidades de diálogo entre la ciencia de la historia y su enseñanza. Anclados, principalmente, en los debates contemporáneos sobre la teoría de la historia, provocaron renovaciones en el contexto de la Didáctica de la Historia, particularmente en lo que se refiere a la presencia de elementos del método de producción del conocimiento histórico como método de enseñanza. Además, diferentes teóricos y filósofos europeos, norteamericanos y sudamericanos introdujeron la relación definitiva entre la Historia y la formación del pensamiento histórico. Esta renovación, que se viene produciendo desde finales del siglo XX, ha dado lugar a numerosas investigaciones y producciones académicas y, con ello, se puede hablar de la necesidad de repensar el diálogo entre la ciencia de la Historia y su aprendizaje y enseñanza, optando por perspectivas que incluyen también la lucha y la resistencia de los pueblos oprimidos por su emancipación.

**Palabras clave:** Didáctica de la Historia, metodología de la Historia, Enseñanza de la Historia, Aprendizaje histórico.

## ABSTRACT

The work sought to put into perspective the complex relationship between History, teaching/learning, from its path in Brazil. In this sense, based on research in documents relating to curricular reforms, as well as in History Didactics manuals for teachers, an attempt was made to accompany the construction of the hegemonic presence of certain forms of schooling of historical knowledge, particularly with regard to the conceptions of science, as well as the teaching method and visions of learning arising from pedagogy and psychology, resulting in the success of the didactic transposition. Revisiting the relationship with historiography, Jörn Rüsen, among other researchers of Didactics of History, contributed to a certain revolution in the possibilities of dialogue between the science of history and its teaching. Anchored, mainly, in contemporary debates on the theory of history, they provoked renovations in the context of Didactics of History, particularly with regard to the presence of elements of the method of production of historical knowledge as a teaching method. Furthermore, different European, North American and South American theorists and philosophers introduced the definitive relationship between History and the formation of historical thinking. This renewal, which has been ongoing since the end of the 20th century,

has led to numerous research and academic productions and, with this, one can speak of the need to rethink the dialogue between the science of History and its learning and teaching, choosing perspectives that also include the struggle and resistance of oppressed peoples for their emancipation.

**Keywords:** Didactics of History, Methodology of History, History Teaching, Historical learning.

**Recibido:** abril 2023

**Aceptado:** enero 2024

## Introdução

A história e construção das disciplinas escolares constituem, atualmente, um campo consolidado de investigações que têm colaborado para o desvelamento e explicitação dos processos de ensino e aprendizagem dos diferentes artefatos da cultura escolar<sup>1</sup>. Nesta perspectiva insere-se o conjunto de pesquisas cujos resultados são apresentados neste trabalho.<sup>2</sup>

Apesar de existir como componente curricular em algumas escolas brasileiras durante o período monárquico (1811-1889), foi a proclamação da República, em 1889, que criou o contexto para que o conhecimento histórico se tornasse, oficialmente, parte constitutiva da cultura escolar no Brasil. No entanto, desde o início, o percurso da construção da História como disciplina escolar tem sido, muitas vezes, complexo e conflituoso. De modo geral, sua complexidade reside nas polarizações entre os propósitos das diferentes concepções pedagógicas que têm matizado o processo de escolarização no Brasil e o diálogo com correntes historiográficas contemporâneas, difundidas, principalmente, pelos representantes da academia.

Trata-se de um diálogo em que os processos de ensino e aprendizagem foram e ainda são mais influenciados por teorias pedagógicas e psicológicas, do que por pressupostos teóricos e filosóficos da própria ciência da História. Neste sentido, constata-se a existência de grupos de pesquisadores que aderem a correntes pedagógicas, nomeadamente a teoria da “transposição didática”<sup>3</sup> e grupos que tomam como referência um diálogo mais próximo com a teoria e filosofia da História. Ademais, em se tratando de um ensino destinado a toda população brasileira, um dos maiores conflitos enfrentados tem sido pensar e propor um conhecimento histórico que contemple a diversidade desta população, particularmente as questões sociais, culturais, étnicas

---

<sup>1</sup> André Chervel, *La culture scolaire: une approche historique* (Paris: Belin, 1998).

<sup>2</sup> Os resultados fazem parte de pesquisa sobre Metodologia do Ensino e Aprendizagem da História, financiado pelo CNPq-Brasil.

<sup>3</sup> A “teoria da transposição didática” passou a ser utilizada no Brasil a partir das ideias da obra de Yves Chevallard, *La transposición didáctica*, vol. 3 (Buenos Aires: Aique, 2000).

e de gênero. Na segunda década do século XXI, permeada pelo contexto da globalização e das políticas neoliberais, pode-se constatar um acirramento das complexidades e dos conflitos e, no momento da produção das reflexões aqui apresentadas, observa-se um aumento exponencial das investigações e dos debates acerca da História como conhecimento escolar, pelo menos em três frentes: a defesa da especificidade do conteúdo histórico em propostas curriculares, assim como a inclusão de conteúdos relativos à história dos povos afrodescendentes e dos povos originários nos currículos e manuais didáticos<sup>4</sup>, a consolidação da Didática da História como uma disciplina específica nos cursos de formação de professores e a explicitação de diferentes tendências presentes nas linhas de investigação sobre ensino e aprendizagem de História, em programas de pós-graduação nas universidades brasileiras.

### Elementos do percurso histórico

Um dos antecedentes da história escolar no Brasil é o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, então capital do país, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo. Em obra considerada referência para o estudo da história do ensino de História no Brasil, Nadai<sup>5</sup>, além de considerar esse momento como o marco fundador da história enquanto disciplina escolar na sociedade brasileira, indica alguns matizes que delinearam o que pode ser considerado como elementos do seu código disciplinar<sup>6</sup>. Entre eles, estão algumas experiências particularizadas de ensino, a presença de certos conteúdos de História em algumas séries da escola, a produção de manuais didáticos destinados a alunos e de manuais de Didática da História destinados a professores. Da mesma forma, pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias da história, particularmente a francesa, fazendo com que

a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Atualmente, há leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. A Lei 10.639 foi sancionada em 2003 e instituiu o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e a Lei 11.645 complementa a lei 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas..

<sup>5</sup> Elza Nadai, «O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva», *Revista Brasileira de História* 13, nº 25/26 (1992): 143-62.

<sup>6</sup> O conceito de “código disciplinar” pode ser compreendido como o processo de criação e constituição de uma disciplina escolar, analisado a partir de seus discursos visíveis, como currículos e manuais, e dos seus discursos invisíveis, como as práticas cotidianas dos professores. Raimundo Cuesta Fernández, *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal Referentes 3 (Madrid: Akal Ediciones, 1998).

<sup>7</sup> Nadai, «O ensino de história no Brasil», 146.

O processo insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República, em 1889, tornou explícita a importância da história, principalmente a História do Brasil, para formar um determinado tipo de cidadão, cuja identidade era fundamentada na ideia de brasilidade unificada a partir da contribuição harmônica dos vários grupos étnicos (indígena, africano, europeu) que formavam a sociedade brasileira.

Tal movimento consolida-se na década de 1930, no contexto de defesa da importância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país. Entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade de difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Este tripé: - difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, - embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma certa cultura escolar, como a introdução da Didática nos cursos de formação de professores e a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a Reforma Francisco Campos, de 1931. Na Reforma de 1931, a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção.<sup>8</sup>

Uma grande novidade da Reforma Francisco Campos foi assumir a importância da didatização do conteúdo a ser ensinado. Para todos os campos de conhecimento, as orientações curriculares continham as Instruções Metodológicas, em que eram apresentados os objetivos e as técnicas necessárias para desenvolver o programa, bem como os aspectos da disciplina a serem enfatizados. Neste sentido, a presença das instruções é um fato demonstrativo da consolidação de elementos de uma Didática da História pois, nelas, a ênfase estava na renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico.

Ademais, a proposta pode ser articulada ao contexto educacional da época, pois é reveladora do momento de expansão das ideias da Escola Nova no Brasil<sup>9</sup>. Neste sentido, revela uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram); o

---

<sup>8</sup> Kátia Maria Abud, «O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931», *Revista Brasileira de história* 13, nº 25/26 (1993): 165.

<sup>9</sup> Jorge Nagle, *Educação e sociedade na Primeira República* (Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 1976).

privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento do educador norte americano John Dewey, cuja influência fazia-se presente devido à publicação de sua obra no Brasil e, para quem, a história é um “instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social, e para tornar conhecidas as forças que criaram os seus padrões. A significação moral da história está no seu poder de cultivar uma inteligência socializada”<sup>10</sup>.

Outra novidade relevante para a consolidação da Didática da História no Brasil foi a organização da formação de professores a nível superior, com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934) que pode ser considerado o primeiro instituto de ensino superior em que foi introduzida a Didática como disciplina dos cursos de formação de professores.

Em 1942, ou seja, 11 anos após a Reforma Francisco Campos, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Entre suas propostas estava dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. Apesar de pressões oriundas dos debates pedagógicos, a lei não reunia, ainda, a História e a Geografia num conjunto mais amplo, semelhante aos “social studies” dos currículos norte-americanos<sup>11</sup>. Tal fato é revelador da manutenção na ênfase aos conteúdos específicos da História como componentes curriculares obrigatórios, fato que, gradativamente, foi sendo absorvido pela implantação de projetos que viriam desaguar na imposição dos Estudos Sociais pelo governo militar, em 1971.

Esta centralidade nos conteúdos específicos da História era pautada em alguns princípios básicos, como a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame e discussão. Os julgamentos de valor também eram recomendados. Fazendo apelo à pedagogia da escola nova, ressaltava e enfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente. A proposição pelo MEC-Ministério da Educação e Cultura fez parte de um conjunto de medidas constitutivas do processo de redemocratização da sociedade brasileira após o período da ditadura Getulista, Estado Novo (1937-1945).

No entanto, o anúncio dos Estudos Sociais já se fazia presente no horizonte, embora, oficialmente, a lei não o tenha acolhido como proposta. Neste mesmo momento, o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), veiculava

---

<sup>10</sup> John Dewey, *Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação* (São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1936), 274.

<sup>11</sup> Guy de Hollanda, *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro, 1931-1956* (Rio de Janeiro/DF: Ministério da Educação e Cultura, 1957), 156.

e defendia determinados princípios para o ensino da História mais ligados ao projeto dos Estudos Sociais, destinados à formação do professor do Ensino Primário.

Ressalta-se que a construção da História como disciplina escolar no Brasil tem se consolidado sob a demarcação de fortes relações de poder com o Estado. Estas relações são detectadas, principalmente, na articulação orgânica entre intelectuais, cuja experiência se pautava na prática do magistério, bem como na produção e divulgação de determinadas políticas educacionais governamentais das décadas de 1950 e 1960. É justamente neste período que se observa o início de uma crise, explicitada pelo embate entre proposições relacionadas com o “Social Studies” e com a manutenção da História como disciplina autônoma.

### **Embates em torno da autonomia da História como disciplina escolar no Brasil 1971-1985**

Um diagnóstico realizado em 1969<sup>12</sup>, é indiciário do início de uma crise disciplinar da História, provocada, essencialmente, pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia<sup>13</sup>.

A ditadura militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, aprovou a Lei 5692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental. O Parecer 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º. graus (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio). A doutrina do Currículo da Lei 5692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria<sup>14</sup>. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª. a 4ª. séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo – (5ª. a 8ª. séries – sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina – História (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de história ficou restrito ao Segundo Grau, hoje denominado Ensino Médio, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso.

---

<sup>12</sup> Miriam Moreira Leite, *O ensino da história no primário e no ginásio* (São Paulo: Editôra Cultrix, 1969).

<sup>13</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>14</sup> Segundo o Parecer, “matéria é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e, em alguns casos, acrescentados pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma de “didaticamente assimiláveis” de atividades, áreas de estudo ou disciplina”. MEC/Ed. Expressão e Cultura. *Habilitações Profissionais no ensino do 2º. Grau. Diretrizes, normas, legislação.*,1972.

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento<sup>15</sup>.

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), momento em que os professores e profissionais da história foram objetos de perseguições e censuras. Ao mesmo tempo, a imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de história nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na reconstrução da história escolar no Brasil.

A fase de reconstrução da autonomia da História como disciplina escolar pode ser contextualizada a partir de dois acontecimentos principais. O primeiro refere-se ao movimento de saída do país do período da Ditadura Militar (1985) e o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorava oficialmente na escola fundamental, desde 1971. Movimentos de resistência pelo retorno do ensino de história contaram com a participação de educadores e professores de História, sendo especialmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História-ANPUH.

Um marco definidor desse projeto de reconstrução foi a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de história de 1º ao 8º séries do ensino fundamental. No documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>16</sup> parte-se do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem, baseada na aquisição de competências, que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade.

O documento também estabelecia a diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e um outro, que denomina de “saber escolar”. Nessa perspectiva, reafirma que

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e

---

<sup>15</sup> Ana Claudia Urban, *Didática da história: contribuições para a formação de professores* (Curitiba: Juruá ed., 2010), 10.

<sup>16</sup> SD BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* (Brasília: MEC, 1998).



nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época<sup>17</sup>.

Observa-se a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que diferencia o conhecimento escolar do científico no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, esse sim, objeto da transposição didática. O ponto de partida não leva em conta que, na perspectiva da cognição situada na história como ciência de referência para a aprendizagem do aluno, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido precisa ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da epistemologia da ciência da história, pois, é a perspectiva da aprendizagem referenciada na ciência da História que delimita o método de ensino.

Ainda, com relação à proposta de aprendizagem dos PCNs, o objetivo era a formação de procedimentos e atitudes que favoreçam a compreensão dos temas em dimensões históricas, por meio de diferentes atividades, como pesquisas e estudos do meio, não incorporando os processos cognitivos que constituem uma aprendizagem propriamente histórica.

Ao descrever os objetivos da aprendizagem histórica, o documento selecionava alguns objetivos, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e “utilizar fontes históricas”, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que sugerem ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas. É importante ressaltar que os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, isso precisa ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade.

Em alguns dos pressupostos que nortearam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, predominavam aspectos multifacetados de concepções historiográficas e a ênfase na concepção de currículo elaborada por especialistas na pedagogia das competências, pautada na perspectiva atitudinal e procedimental dos conteúdos. A transformação de determinados procedimentos e atitudes, em conteúdos pertinentes ao ensino de História, pode ser entendida a partir de referenciais paradigmáticos em que a própria noção de conteúdo é empobrecida, fragmentada e pragmatizada e onde os temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estavam organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro, no presente e no

---

<sup>17</sup> Ibidem, 40.

passado e, portanto, não respondem às suas demandas de transformação da sociedade contemporânea.

No percurso de consolidação da História como disciplina escolar, de forma gradual e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada “pedagogização da História”<sup>18</sup>. Essa “pedagogização” caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma Didática Específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história.

A forma da transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios da disciplina não levou em consideração o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades da aprendizagem, mas também a sua forma de aprender e de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, numa relação mais próxima com fundamentos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, nas propostas do ensino de História no Brasil.

Assim, constata-se que a separação entre a História escolar e a História acadêmica foi contribuindo para a formação de um ensino de História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino, tem sido privilegiada. No entanto, no século XXI, tentativas de reconstrução da História como disciplina escolar têm levado, em diferentes países, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória.

Ao mesmo tempo, no Brasil, tem havido uma expansão de linhas de pesquisa que incluem a temática do ensino de história, primeiramente centrada na história da história como disciplina escolar e depois incluindo outros recortes, com pesquisas realizadas em mestrados e doutorados

---

<sup>18</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, «História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil», *Revista Brasileira de História* 24 (2004): 189-21.

acadêmicos. Inclui-se também a criação do chamado mestrado profissional em História (ProfHistória), criado em 2013. Em 2022, 39 universidades brasileiras ofertam o referido curso.

A gradativa expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir do início do século XXI e um relativo investimento de recursos em pesquisas e projetos relacionados ao “ensino de”, vieram contribuir para a abertura de novas perspectivas no campo do ensino de História, viabilizando a formação, ainda que incipiente, de grupos de pesquisas nesta área e o anúncio de possibilidades e recortes teóricos e metodológicos nas pesquisas.

### **História e ensino: diálogos com a teoria e filosofia da História**

O referencial teórico da cognição histórica situada na própria ciência pode ser considerado o principal suporte para a mudança de paradigma nas pesquisas acerca do ensino de história em diferentes países do mundo. A realização sistemática da consulta à ciência de referência, nos quadros da produção relativa, particularmente, à filosofia da História é um trabalho realizado pelo historiador e que permite, entre outros, elucidar questões pertinentes às relações entre o pensamento histórico e a formação da consciência histórica, tendo como referência a teoria da consciência histórica e sua articulação com a aprendizagem e o ensino de História.

Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica é o lugar da aprendizagem, algumas investigações têm tido a preocupação com questões como as que envolvem a definição, conceituação, elaboração, investigação das funções, abordagem das condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos e currículos.

Em contraponto à perspectiva da teoria da transposição didática, a proposta da "cognição histórica situada" parte da concepção segundo a qual o professor é um investigador que busca compreender e transformar as ideias históricas dos seus alunos, realizando um processo que passe por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado<sup>19</sup>. Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras. O conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais.

---

<sup>19</sup> Isabel Barca, «Educação Histórica: uma nova área de investigação?», en *Dez anos de pesquisas em ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*, ed. por Miguel José Neto Arias (Londrina: AtritoArt, 2005), 13.

Uma das principais contribuições da utilização desse processo pode ser desenvolvida com professores e alunos. Neste caso, a importância passa a ser dada ao "como" os alunos trazem, de suas experiências e vivências, formas de se relacionar com o conhecimento, como um dos elementos de referência e suporte para a tematização dos conteúdos curriculares, bem como o recorte a lhes ser conferido. Ademais, a investigação e análise das protonarrativas servem também de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aulas de História, na escola e fora dela.

Resultados de pesquisas têm mostrado que as relações entre a cultura histórica e cultura escolar, no que se refere à aprendizagem histórica, trazem consequências para além da dimensão cognitiva, pois aponta tensões e questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas, de conteúdos, concepções de aprendizagem e metodologias de ensino que envolvem a formação dos historiadores e a função didática da História.

### **Forma e função da cognição situada para a aprendizagem e o ensino da História**

O diálogo entre a História como ciência e o seu ensino, na perspectiva das novas concepções de aprendizagem, indica que o passado não é uma construção, mas uma reconstrução. Isto significa, entre outros, assumir o princípio da existência dos acontecimentos do passado e a possibilidade de serem reconstruídos metodicamente. Significa também aderir ao pressuposto da narrativa como forma e função da aprendizagem histórica, considerando que a atribuição de significados e sentido pelo conhecimento histórico relaciona-se ao entendimento de que a consciência histórica é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

Neste sentido, a consciência histórica é apreendida como uma forma de consciência humana e, aprender atribuir sentido está relacionado com as experiências da vida humana prática e um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o ser humano – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir. Este processo, resultado da consciência histórica, pode ser descrito como uma operação unitária da consciência e como um processo coerente de pensamento, a síntese se realiza nos atos da fala, por meio da narrativa histórica. A narrativa, entendida como a forma e aprender a narrar a si mesmo e à humanidade é a função da aprendizagem histórica.

Trata-se de um processo em que a reconstrução do passado se realiza por meio da relação ensino e aprendizagem da história, ocorrendo a partir da interação entre os sujeitos. Neste processo, o fato da narrativa ser constitutiva da consciência histórica, permite aos sujeitos recorrerem às lembranças como um dos elementos para reconstruir e interpretar as experiências do tempo, isto porque "o passado seria como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que

dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido<sup>20</sup>.

Mas não é somente pela lembrança que se reconstrói o passado. Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar, mas, este só vem a falar quando questionado. E, a questão que o faz falar, origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das experiências no tempo.

Interpretação e continuidade fazem parte do processo de reconstrução. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora, pois “a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação no futuro”<sup>21</sup>. Trata-se também da “representação de continuidade” como uma das operações intelectuais da narrativa, elemento unificador no processo da relação presente, passado e futuro, que possibilita construir a resistência contra a perda de nós mesmos, pela auto-afirmação e constituição da identidade, pois, “mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana”<sup>22</sup>.

Dar centralidade à narratividade histórica como referência para o ensino e aprendizagem da História indica, pelo menos, duas problemáticas a serem confrontadas. A primeira, diz respeito ao domínio da narrativa pelos professores em aulas de história e as tentativas de substituí-la por outras formas de comunicação. A segunda, é a própria teoria da narratividade da história que fundamenta a relação de dependência entre o ensino de história e a ciência da história.

Tradicionalmente, o emprego da narrativa em aula e a relação que o aluno estabelece com ela têm sido constantemente associados a um didatismo ativo do professor e a uma passividade do aluno. Há uma forte presença de sobre-simplificações que, constantemente, alguns professores esboçam acerca dos personagens e contextos históricos, caricaturando-os ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal. As reduções dificultam aos alunos, nas relações que estabelecem com as narrativas já produzidas, incluso a do professor, ou na construção de narrativas, utilizá-las como argumentos e meios para alcançar um fim, ou seja, a construção da compreensão histórica. A narrativa, portanto, não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa

---

<sup>20</sup> Jörn Rüsen, *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica / trad. Estevão de Rezende Martins* (Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001), 63.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 64.

<sup>22</sup> *Ibidem*, 67.

contar e recontar histórias, contribuindo para a natureza reconstrutivista da relação ensino e aprendizagem

Isto significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem: submetê-las a um exame crítico, criando um sentido ao que chamei de verossimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar histórias com os princípios organizativos – as ideias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo<sup>23</sup>.

Ao atentar para o processo de construção e consolidação da história escolar no Brasil, observa-se que um dos aspectos que se destaca é a presença de uma narrativa histórica à moda do século XIX em manuais e sua repercussão no ensino mnemônico. Outra é a influência do ensino tecnicista e seu correlato na chamada aprendizagem de marcar “X” em questões de múltipla escolha. Ademais, observa-se a hegemonia da estrutura narrativa de cunho eurocêntrico nos currículos e manuais didáticos que circulam em escolas brasileiras, que tem sido objeto de críticas pelos estudiosos do ensino de História, havendo tentativas de promover mudanças neste sentido. No entanto, pode-se afirmar que muitos resquícios permanecem na prática de professores de história.

Face às permanências e dificuldades da incorporação da ideia da narrativa histórica como uma maneira de aprender História, reporta-se às colocações que Jörn Rüsen propõe, ao responder à questão: o que significa pensar de modo histórico? Como pano de fundo, o autor destaca o fato de que "La narratividad aparece como argumento si se hace referencia a las competencias relativas del aprendizaje histórico y se quiere describirlas y explicarlas en su especificidad; debido a que el aprendizaje histórico organizado se considera una necesidad social indispensable y tienen que producirse las competencias correspondientes en relación estrecha con la historia como disciplina especializada"<sup>24</sup>.

Destaca-se, assim, a questão da aprendizagem histórica como necessidade social e as relações entre as competências relacionadas com a disciplina especializada, problemática que põe em relevo a especificidade da racionalidade histórica, as bases do conhecimento e do pensamento histórico, bem como a especificidade do trabalho científico prático a serem desenvolvidos na reconstrução do passado. Um dos princípios da racionalidade a ser enfatizado é o que propõe entender a narração como uma operação mental de formação de sentido sobre a experiência do tempo, e narrativa histórica, pois "quiere decir que en relación con la

---

<sup>23</sup> Chris Husbands, *What is history teaching?: Language, ideas and meaning in learning about the past* (Buckingham-Philadelphia: Open Univ. Press, 2003), 39.

<sup>24</sup> Jörn Rüsen, *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã* (Petrópolis,RJ: Editora vozes, 2014), 140.

experiencia, se interpreta el pasado por medio de la simbolización específica de una "historia", y que esta interpretación adquiere una función orientadora en la cultura del presente”<sup>25</sup>.

As investigações e reflexões ora em curso entre especialistas do ensino de História no Brasil, sugerem que, entre as bases do conhecimento e do pensamento histórico, indicativas da renovação metodológica da aprendizagem histórica, está a necessidade da aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas, elementos que devem conduzir o processo de ensino e a organização das aulas de história. Assim, didaticamente, cabe ao professor de História a responsabilidade de levar seu aluno à posse do conhecimento científico, mas isto não significa que a história seja contada somente por ele e as competências da aprendizagem sejam definidas a priori, como metas ou objetivos a serem atingidos e/ou tomados como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos a serem ensinados. Novos pressupostos teóricos publicizados por meio de artigos, obras especializadas e resultados de investigações sugerem a dificuldade em enquadrar a formação do pensamento histórico em metas e objetivos de aprendizagem pré-determinados.

Ao percorrer este caminho, o ensino de História fundamentado na cognição situada na própria ciência entende que a aprendizagem histórica pode tomar a consciência histórica como ponto de partida e de chegada, reconhecendo-a como um processo de formação, além de vê-la no seu próprio conteúdo. Isto pressupõe admitir a importância de se fundamentar a aprendizagem na vida prática e nas atividades cognitivas do sujeito que aprende e com as quais todo o ensino da história deve se relacionar. Como indicam as considerações abstraídas da investigação de Gevaerd<sup>26</sup>, infelizmente, no Brasil, o ensino de história está ainda mais centrado numa aprendizagem da recepção de conteúdos e competências previamente selecionados, e não tem incorporado a tematização da experiência do sujeito que aprende, bem como o desenvolvimento de operações mentais próprias do pensamento histórico.

De modo geral, tem ficado cada vez mais claro que, para além de assumir os pressupostos do método da ciência da História como método de ensino, a relação entre as formas e funções, ou o como e o para que se aprende a História não podem ser apartados, diferentes ou autônomos da ciência da História. O problema reside no estatuto ou natureza desta relação e nos processos que a constituem, tomando a consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, a competência de geração de sentido através da narrativa como forma e função da aprendizagem histórica e a formação histórica de sentido como principal problema da aprendizagem histórica.

---

<sup>25</sup> Jörn Rüsen, *Tiempo en ruptura* (México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2014), 147.

<sup>26</sup> Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história* (Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2009).

A perspectiva da definição e constituição do conceito de consciência histórica que vem sendo desenvolvida principalmente pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen e sua relação com o ensino de história tem, hoje, como referência, várias investigações, como as realizadas pelo historiador inglês Peter Lee e pelo historiador alemão Bodo Von Borries<sup>27</sup>. Segundo Barca<sup>28</sup>, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.

Com relação à consciência histórica, um desafio que se coloca é interpretar a formação da consciência histórica no que diz respeito à relação que jovens e crianças estabelecem com o conhecimento em diversos contextos, inclusive no âmbito da educação formal, concordando com o historiador Estevão Martins<sup>29</sup> que

No processo de constituição dessa consciência, os processos educacionais (formais como informais) são decisivos. A memória recolhida e aprendida é assim objeto de crítica. Trata-se de uma crítica igualmente reflexiva, que se poderia chamar também de metarreflexiva. Por que metarreflexiva? Porque nesse processo educacional, em primeira linha, o agente é confrontado com a experiência direta da vida prática no tempo, que se pode denominar experiência imediata individual. Esse indivíduo se defronta também, entretanto, com o estoque acumulado de reflexões sistematizadas, organizadas em conceitos de segunda ordem, de natureza imediata, obtidos pelo aprendizado, pelo contato, pela convivência, pela tradição. Ao lidar com esses conceitos, o indivíduo reflete em um metanível, já que pode contrastar as tradições refletidas que encontra com a experiência imediata e com os conceitos que elabora, mediatamente, sobre as mesmas vivências de tempo histórico objeto dos conceitos propostos, ensinados, veiculados, mediados por terceiros. Esses terceiros podem ser tanto os demais indivíduos com que se convive de modo espontâneo, quanto os que atuam nos processos educacionais formais do ensino de História, por exemplo, em meio escolar<sup>30</sup>.

Para quem lida com a aprendizagem histórica na educação formal, as observações de Martins chamam atenção para vários elementos envolvidos na relação ensino e aprendizagem, tais como

---

<sup>27</sup> Bodo von Borries. (1943-) Historiador e pesquisador alemão na área da didática da História.

<sup>28</sup> Barca, «Educação Histórica: uma nova área de investigação?», 12-25.

<sup>29</sup> Estevão Chaves de Rezende Martins. (1947-). Historiador e pesquisador na área de teoria da História. Professor Emérito da Universidade de Brasília.

<sup>30</sup> Estevão Martins, *Teoria e filosofia da História. Contribuições para o ensino de História* (Curitiba: W & Editores, 2017), 212.



a importância de se levar em conta a memória histórica dos sujeitos, as experiências tácitas da vida prática e a tradição.

Acredita-se também que a relação com o conhecimento pressupõe um processo de subjetivação, na qual “o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação”<sup>31</sup>, e, por isso, tem como base a subjetividade de quem aprende, incluindo aí os interesses e condições de recepção, como os conflitos, preconceitos e estereótipos. Ademais, indica a possibilidade real da ação do sujeito no e para o conhecimento, bem como a sua intervenção na vida prática.

O referencial da experiência individual e social com o conhecimento possibilita um diálogo com a categoria consciência histórica como lugar e propósito da aprendizagem, particularmente, como afirma Rüsen<sup>32</sup>, em dois aspectos: O primeiro diz respeito à inclusão de aspectos da subjetividade de professores e alunos como processos de individualização e socialização em que a auto compreensão histórica afeta significativamente a identidade de cada um deles. O segundo, não menos importante, antevê a importância e significado do conhecimento histórico na vida prática. Em relação à aprendizagem histórica, trata-se de uma experiência e processo cognitivo que exige do aluno um debruçar sobre si mesmo, a partir de sua relação com o conhecimento histórico. E, assim, o conteúdo trabalhado em aula, que não propicie isto, não leva a uma verdadeira aprendizagem histórica.

Nesta direção, cabe lembrar a existência de uma relação orgânica entre a competência narrativa e a criação de identidades individuais e coletivas. Esta relação ocorre porque os sujeitos, por meio da narrativa, são capazes de desenvolver abordagens de si e do outro, e isso exige a consciência de sua própria historicidade. Por outro lado, ao narrarem sua vida e do outro, o sujeito se inventa e institui seu pertencimento no mundo. Ele se forja na e pela narrativa, ao criar um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que lhe permite interpretar a si próprio, narrativamente, como sendo um sujeito singular, porém, matizado por elementos sociais e culturais.

Em 2005, Lee<sup>33</sup>, no artigo - Putting Principles into Practice: Understanding History - publicado no âmbito do projeto How People Learn<sup>34</sup> apresenta os conceitos substantivos e de segunda ordem. O autor explicita e examina alguns conceitos de segunda ordem, como tempo, mudança, empatia, causalidade, evidência e narrativas. Nos mesmos termos, Jörn Rüsen aborda conceitos

---

<sup>31</sup> François Dubet y Danilo Martuccelli, *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar* (Buenos Aires: Losada, 1997), 113.

<sup>32</sup> Jörn Rüsen, *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas* (Curitiba: W & A Editores, 2012).

<sup>33</sup> Peter Lee, «Putting Principles into Practice: Understanding History», in *How Students Learn: History in the Classroom*, ed. for M.S. Bransford and J.D. Donovan (Washington DC: National Academies Press, 2005), 31–77.

<sup>34</sup> Donovan, Suzanne, Bransford, John and Pellegrino, James, *How People Learn: Bridging Research and Practice* (Washington, DC: National Academies Press, 1999).

históricos como "recursos linguísticos das sentenças históricas", assim podendo ser considerados pois "exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro"<sup>35</sup>, indicando uma qualidade essencial para que os conceitos sejam históricos. Assim, o historiador não lida com "conceitos-gênero", como "camponês", "trabalho", mas "camponês no sistema de servidão da Idade Média, "trabalho nas sociedades modernas". Aos conceitos de segunda ordem, designados por Peter Lee, graças à teorização ruseniana podem ser incluídas as "categorias históricas", como continuidade, progresso, desenvolvimento, revolução, evolução, época, "que designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos. Não se referem, diretamente, a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas"<sup>36</sup>, bem como os "nomes próprios", por exemplo, Napoleão III, Partido Progressista, que "Designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente, sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram"<sup>37</sup>.

Desta forma, a problemática e a importância da aprendizagem histórica foi sendo elucidada a partir de um substrato conceitual, formado por conceitos substantivos históricos, nomes próprios, conceitos de segunda ordem e categorias históricas. Permanecia, ainda, a questão da relação entre pensamento histórico e consciência histórica.

Entende-se que a aprendizagem precisa ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História precisa se relacionar. Segundo tais pressupostos, a aprendizagem histórica ocorre quando o sujeito desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa se 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 (re) construtor do seu conhecimento. É aqui que um diálogo com a psicologia construtivista faz sentido e pertinência, como embasamento de uma teoria do ensino e aprendizagem da História, mas, somente para estabelecer parâmetros entre a especificidade da História e a prática da aprendizagem histórica, no que se refere aos processos de interação entre quem ensina e quem aprende, bem como entre os próprios aprendizes.

Torna-se claro que, não se trata, apenas, de "implementação", "aplicação" ou "mediação" dos conteúdos sob a tutela dos objetivos ou competências de aprendizagem estabelecidos

---

<sup>35</sup> Rüsen, *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas...*, 92.

<sup>36</sup> *Ibidem*, 92-93.

<sup>37</sup> *Ibidem*, 93.

aprioristicamente, mas do fato de que o próprio ensino e a história encontram seu sentido na vida prática humana e o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital.

### **Interlocuções entre a cognição histórica situada e a pedagogia**

Nas obras do historiador alemão Jörn Rüsen e do educador brasileiro Paulo Freire podem ser encontradas referências para os fundamentos de um diálogo renovador entre concepções historiográficas e teorias pedagógicas, para o ensino da história mais humanista e dialógico. Os autores apontam alguns elementos a serem considerados para a concretização de questões relacionadas ao método de ensino e às orientações para a aprendizagem histórica.

Do ponto de vista do método, destaca-se a relação entre educador e educando que leva em conta a consciência histórica de alunos e professores como ponto de partida e de chegada do método de ensino. O trabalho com as ideias prévias dos alunos é um elemento intrínseco do ensinar na perspectiva da educação histórica, mas tendo como norteador o princípio do dialogismo, em que, neste processo, há sempre a voz do professor e a voz do aluno, não partindo do entendimento de que o professor deve levar pronto o conteúdo, na perspectiva do seu mundo e da sua cultura. Na esteira do pensamento de Paulo Freire, o método de ensino deve ser um ato de compartilhamento, solidário e coletivo, não podendo ser a imposição de um sobre o outro, ou o despejo de quem supõe que tem o poder de dominar o saber, de um conhecimento que, por suposto, o outro não possui.

Particularmente em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*<sup>38</sup>, Freire enfatiza a ideia de dialogismo, a partir da necessidade de vermos o homem e, portanto, os alunos, como seres de relações – no mundo e com o mundo. Neste particular, o ensino e, especialmente, a aprendizagem histórica, devem ter como finalidade a formação da consciência histórica de todos os envolvidos na relação ensino e aprendizagem, para sua realização como sujeitos da mudança e da transformação, para além das relações de dominação, construindo formas de libertação. O princípio dialógico é, assim, tornado claro no e pelo pensamento freiriano.

Assim, ao abrir caminhos para as relações entre a possibilidade de formas de aprendizagem e a correspondente formação da consciência histórica, pode-se acrescentar uma outra forma de aprendizagem, de tipo dialógica, tendo como suporte o conceito de dialogismo, indicando elementos de articulação com a formação da consciência histórica e sua natureza narrativística. Uma questão fundamental na filosofia da linguagem é o valor que atribui aos diferentes gêneros textuais e sua associação com os mecanismos dos processos e relações sociais. Trata-se de um dos aspectos interessantes a serem anotados em relação ao lugar da linguagem na relação entre vida prática e ciência, pois “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico e,

---

<sup>38</sup> Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011).

portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado”<sup>39</sup>. Expressa sob a forma discursiva narrativística, a consciência histórica dialógica pode ser produzida a partir desta relação, mas não somente. Pressupõe também diálogos com discursos prévios do presente e do passado e também com o “outro”, o destinatário da narrativa, ou seja, “O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo”<sup>40</sup>.

Alguns aspectos fundamentais do dialogismo podem ser destacados, tais como o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. O primeiro é um dos alicerces fundamentais do dialogismo de Bakhtin, considerando-se que a interação dos interlocutores é o fundamento da linguagem. Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade<sup>41</sup>. Por homologia, entende-se que esta dinâmica está presente na aprendizagem histórica, por exemplo, na medida em que a consciência histórica é construída por meio de interações do sujeito consigo mesmo e com o outro, e se manifesta de forma discursiva na e pela linguagem. O segundo aspecto – o diálogo entre discursos, também fundamental, pois parte do pressuposto que nenhum discurso é individual porque “se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um diálogo entre discursos, ou seja, porque mantém relações com outros discursos”<sup>42</sup>. Observa-se que o diálogo com e entre discursos é um procedimento imprescindível no procedimento histórico, tendo em vista, por exemplo, a interlocução entre presente e passado por meio das diferentes fontes históricas e também da memória.

A tipologia da consciência histórica de Jörn Rüsen<sup>43</sup> foi sistematizada por Lévèsque e Clark<sup>44</sup> na tentativa de estabelecer conexões com a aprendizagem histórica (Quadro 1). Tendo como referência o trabalho deste autor, propõe-se a inclusão do tipo de consciência histórica dialógica, em que se inclui o polo da práxis e do dialogismo, a partir da incorporação das interfaces entre Jörn Rüsen, Paulo Freire. Nesta perspectiva, a consciência histórica dos sujeitos pode ser

---

<sup>39</sup> Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (São Paulo: Hucitec, 1995), 44.

<sup>40</sup> Robert Stam, *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa* (São Paulo: Editora Ática S.A., 1992), 17.

<sup>41</sup> Diana Luz Barros, *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, ed. Beth Brait (Campinas: Editora da UNICAMP, 1997), 36.

<sup>42</sup> *Ibidem*, 33.

<sup>43</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência* (Curitiba: Editora da UFPR, 2015).

<sup>44</sup> Stéphane Lévesque y Penney Clark, «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», en *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, ed. por Scott Alan Metzger y Lauren McArthur Harris (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018), 117-48.

analisada em sua relação com a vida prática e na articulação entre as diferentes vozes do presente e do passado, possibilitando múltiplas perspectivas para o futuro.

**Quadro 1. Tipologia da consciência histórica**

<b>Tipos de consciência histórica</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Exemplar</b>	<b>Crítica</b>	<b>Genética</b>	<b>Dialógica</b>
<b>Questões</b>	São propostas para subsidiarem explicações claras e respostas definitivas para a vida prática, por meio do senso comum.	Servem para relacionar comparativamente casos do passado com o presente e obter lições.	Indivíduos têm diferentes questões e posições concernentes às evidências relativas à cultura	Questões surgem a partir de carências e necessidades contextualizadas, gerando formas de questionamentos e representações que estão abertas à crítica e revisões.	As questões estão relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, gerando contrapontos e consensos, com a finalidade de analisar e superar situações de dominação e de gerar possibilidades de emancipação
<b>Pensamento histórico</b>	As habilidades para pensar historicamente são reduzidas às demandas das instâncias morais pré estabelecidas.	As habilidades para pensar fornecem regras e princípios para a ação	As habilidades para pensar historicamente e constituem o contexto para a construção da natureza da própria identidade.	As habilidades para pensar historicamente são baseadas em conceitos, regras e critérios.	As habilidades não são apenas categorias que constituem formas de pensar historicamente. São estratégias do pensamento histórico que articulam conceitos, conteúdos, categorias e princípios éticos e políticos, com vistas a construir atribuição de sentidos.
<b>Orientação</b>	Passado, presente e futuro são organizados numa perspectiva de eternidade.	As dimensões do tempo são reconhecidas e reconectadas através de regras gerais para guiar nossas ações no presente.	Passado, presente e futuro são distintos e somente conectados através de um sentido negativo de ruptura.	Continuidade e mudança são relacionadas e essenciais para a orientação para a vida.	Além de continuidades e mudanças, a orientação temporal deve reconstruir as relações presente, passado e futuro, com o objetivo de apreender as rupturas e redimir o passado à luz das lutas e sofrimentos do presente e esperanças do futuro.

<b>Narrativa</b>	As narrativas confirmam as relações da vida cotidiana pessoal com o passado, para estabilizar as identidades	As narrativas constroem representações que oferecem lições para serem utilizadas no presente.	Narrativas oferecem argumentos para as grandes narrativas	Narrativas oferecem representações plausíveis do passado para orientar nossa vida e são abertas à revisões e escrutínios.	É construída a partir do diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade.
------------------	--	---	---	---	--

Fonte: Schmidt<sup>45</sup> baseado em Lévesque & Clark<sup>46</sup>

Considera-se que, a partir das proposições de Jörn Rüsen e Paulo Freire, a relação entre o método de ensino e a aprendizagem precisa levar em conta que aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade ou a mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Trata-se de um processo em que ocorre um movimento de autoconhecimento, o qual pode ser expresso por meio da narrativa histórica, realizando a essência da concepção gramsciana<sup>47</sup> da relação com a cultura como organização do próprio eu interior, como exercício e origem do sujeito em suas ideias gerais, como um processo que põe em relevo a própria historicidade do sujeito.

Na esteira dos argumentos apresentados, à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de

<sup>45</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, *Didática Reconstitutivista da História* (Curitiba: CVR, 2020).

<sup>46</sup> Lévesque y Clark, «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», 117-48.

<sup>47</sup> Antonio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968).

interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo – isto é, um “quadro da história”. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante.

Os embates e dilaceramentos do presente se tornam cada vez mais complexos, e o passado, tal como se apresenta, por exemplo, em propostas curriculares e em manuais didáticos, de modo geral, não tem abrigado possibilidades de atribuir sentido. E este tem sido um debate no âmbito da própria filosofia da história: tem a História um sentido? Há o sentido da História ou um sentido na História?

No texto - Sentido da História: significado e implicações culturais -, o historiador Estevão Martins<sup>48</sup> explicita o caminho que percorreu em sua reflexão acerca do tema

Uma pergunta refere-se à questão do sentido em si da história. Essa pergunta não nos interessa aqui, mesmo se ocupa espaço significativo nas assim chamadas filosofias especulativas da história. Outra pergunta diz respeito ao processo de compreensão (apreensão) e de interpretação do(s) fenômeno(s) histórico(s). O sentido da história como aquele imprimido pelo agente a sua ação e reconstruído pelo historiador no processo de construção científica da historiografia, de acordo com o cânone metódico contemporâneo<sup>49</sup>.

Na esteira do pensamento de Martins, pode-se afirmar que o objeto de reflexão para a aprendizagem histórica, não é uma análise teórica e filosófica, com a finalidade de responder à questão do sentido em si da História. Tampouco visa apenas elucidar o processo de compreensão e interpretação do fenômeno histórico. A preocupação principal é entender como a problemática de atribuição de sentido pode ser pertinente à aprendizagem histórica que toma a relação com a práxis como orientadora da reconstrução do passado, na perspectiva da “formação da consciência histórica”, pois,

Formação é possuir competência para atribuir sentido. Ela é a capacidade de apreender as experiências determinantes, as atitudes, os valores e os modelos normativos de interpretação que determinam a vida humana nos mais diversos campos práticos, apropriar-se criticamente deles, elaborá-los discursivamente e utilizá-los intencionalmente em seu próprio agir<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Estevão Martins, «As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen», em *Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da didática da história*, ed. por Maria Auxiliadora Schmidt y Estevão Martins (Curitiba: W & A Editores, 2016), 100-110.

<sup>49</sup> *Ibidem*, 108.

<sup>50</sup> Jörn Rüsen, *Cultura Histórica, Formação e Identidade. Sobre os fundamentos da Didática da História* (Curitiba: W & A editores, 2022), 79.

Assim, o ponto de partida do processo de constituição da racionalidade histórica que demandam a aprendizagem e a formação do pensamento histórico, são as carências, sofrimentos e interesses que tornam possível o nosso viver - o interesse de nos orientarmos no fluxo do tempo, de reapropriação do passado pelo conhecimento. Aprendemos história porque nossa vida prática impõe determinados interesses, relacionados às necessidades de orientação no fluxo do tempo (passado, presente, futuro), uma demanda que exige a reapropriação e reconstrução do passado, a partir do presente, pelo conhecimento histórico. Assim, a aprendizagem histórica é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas e são os critérios de atribuição de sentido que regulam a nossa relação reflexiva com o mundo e com nós mesmos, bem como contribuem para orientar a forma pela qual nós interpretamos a mudança dos homens e do seu mundo.

### **Considerações finais**

Somente a recuperação e preservação da autonomia e do estatuto da História como disciplina escolar permite que se pense a perspectiva da aprendizagem referenciada na cognição situada, voltada à formação da consciência histórica, pensando o ensino de História a partir da inserção dos sujeitos no movimento do real, numa perspectiva contemporânea. Com isso, alunos e professores têm a chance da apreensão de um conhecimento viabilizador de sua relação concreta com o mundo e com o passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro, não como algo abstrato, mas como um desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isso significa, como diz Paulo Freire, que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens.

Tanto Paulo Freire, como Jörn Rüsen, entendem que o processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica e dialógica desta relação, indicando que é necessário se perceber e perceber o que significa tornar-se humano em outros tempos e lugares, pois não há sombras que não possam ser consideradas história. Mas, como sugerem, a História não é cor de rosa, História é conflito. História é também um processo de se sobrepôr à desumanidade. Esse processo sugere a necessidade de um ensino da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental, de uma nova relação com a tecnologia e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essas relações são fundamentais para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates entre as competências e a consciência histórica. São desafios a serem enfrentados



à luz dos princípios de um novo humanismo, que temporalize “a humanidade num conceito abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeticamente reconhecida.”<sup>51</sup>.

Compreende-se que o humanismo de Paulo Freire, bem como a perspectiva humanista de Jörn Rüsen, tomam o pressuposto da diferença organicamente vinculado à práxis da comunicabilidade humana, pois o ser humano é compreendido na e a partir de suas relações culturais. No pensamento dos dois autores, cultura tem funcionado como uma arma. De um lado, tem sido um meio de dominação e opressão e, de outro, constrói e dissemina elementos que permitem a luta contra a dominação e pela liberação dos povos. Ao admitirem a existência das tensões e embates pertinentes à vida com a diferença cultural, sugerem a História como uma possibilidade. Trata-se de um conhecimento que trabalha no nível aprofundado de geração de sentidos, um meio de lidar com a identidade, com a unidade e a diferença, considerando a identidade como uma inter-relação específica entre si e os outros, nos vários envolvimento da vida prática e teórica. A diferença cultural é uma questão essencial desta lógica da geração de sentido histórico. A história vive com essa diferença. Ela a expressa, dá-lhe forma, e a molda de tal maneira que as pessoas podem inscrevê-la em sua própria autoconscientização (ou ‘identidade’) e na característica de alteridade daqueles dos quais elas se diferenciam. Esta é uma prática mental fundamental e universal dos seres humanos em todas as épocas e lugares. Não podemos pensar na vida humana sem este trabalho mental de construção de sentidos e de diferenças significantes. É neste contexto que a aprendizagem histórica de crianças e jovens, fundamentada no dialogismo e em um novo humanismo, torna-se imprescindível.

As lacunas que, historicamente, foram permeando a relação orgânica entre a concepção de aprendizagem situada na própria história e o método de ensino têm provocado um “sequestro” da cognição histórica. Assim, a subjetividade, ou seja, a consciência que os sujeitos têm do mundo e deles próprios tem sido capturada ou sequestrada, restringindo os processos de subjetivação pelos quais os sujeitos se formam e agem como sujeitos críticos, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação.

No Brasil, como em outros países, as jovens alunas e os jovens alunos já vivem no contexto de uma sociedade civil. Esse contexto organiza as suas vidas e dos demais integrantes da sociedade, de acordo com regras e valores básicos e universais que admitem e garantem o ser individual como uma questão da alteridade. O ensino de História na escola deve apresentar essa forma de vida como o resultado de um longo processo histórico. Processo que pode ser caracterizado como uma reconstrução do passado com a finalidade da humanização do ser humano.

---

<sup>51</sup> Jörn Rüsen, *Humanismo e didática da História* (Curitiba: W & A Editores, 2015), 25.

Assim, somente a presença da história como conhecimento específico no processo de escolarização pode contribuir para a sua função didática de fornecer elementos para a construção de identidades, e para fornecer sentidos para ação na vida humana prática.

## Referências

- Abud, Kátia Maria. «O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931». *Revista Brasileira de história* 13, nº 25/26 (1993): 163-74.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- Barca, Isabel. «Educação Histórica: uma nova área de investigação?». En *Dez anos de pesquisas em ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*, editado por Miguel José Neto Arias, 12-25. Londrina: AtritoArt, 2005.
- Barros, Diana Luz. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL, SD. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- Chervel, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica*. Vol. 3. Buenos Aires: Aique, 2000.
- Donovan, Suzanne, Bransford, John and Pellegrino, James. *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: National Academies Press, 1999.
- Cuesta Fernández, Raimundo. *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal Referentes 3. Madrid: Akal Ediciones, 1998.
- Dewey, John. *Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1936.
- Dubet, Françoise y Danilo Martuccelli. *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- Ferrari, Rosi Terezinha. «A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história». Universidade Federal do Paraná, 2009.
- Hollanda, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro, 1931-1956*. Rio de Janeiro/DF: Ministério da Educação e Cultura, 1957.
- Husbands, Chris. *What is history teaching?: Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham-Philadelphia: Open Univ. Press, 2003.
- Lee, Peter, «Putting Principles into Practice: Understanding History», in *How Students Learn: History in the Classroom*, editado por Suzanne Bransford and John Donovan, 31-77. Washington DC: National Academies Press, 2005.
- Leite, Miriam Moreira. *O ensino da história no primário e no ginásio*. São Paulo: Editôra Cultrix, 1969.
- Lévesque, Stéphane, y Penney Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications». En *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, editado por Scott Alan Metzger y Lauren McArthur Harris, 117-48. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018.
- Martins, Estevão. «As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen». En *Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da didática da história*, editado por Maria Auxiliadora Schmidt y Estevão Martins. Curitiba: W & A Editores, 2016.

- Martins, Estevão. *Teoria e filosofia da História. Contribuições para o ensino de História*. Curitiba: W & Editores, 2017.
- Nadai, Elza. «O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva». *Revista Brasileira de História* 13, nº 25/26 (1992): 143-62.
- Nagle, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.
- Rüsen, Jörn. *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W & A Editores, 2012.
- Rüsen, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2014.
- Rüsen, Jörn. *Cultura Histórica, Formação e Identidade. Sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2022.
- Rüsen, Jörn. *Humanismo e didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2015.
- Rüsen, Jörn. *Razão histórica : os fundamentos da ciência histórica / trad. Estevão de Rezende Martins*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- Rüsen, Jörn. *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- Rüsen, Jörn. *Tiempo en ruptura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2014.
- Schmidt, Maria Auxiliadora. *Didática Reconstructivista da História*. Curitiba: CVR, 2020.
- Schmidt, Maria Auxiliadora. «História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil». *Revista Brasileira de História* 24 (2004): 189-211.
- Stam, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992.
- Urban, Ana Claudia. *Didática da história: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá ed., 2010.