

UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE A AULA-OFICINA E A AULA HISTÓRICA: DUAS METODOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Arnaldo Szlachta¹
Higor Renan Bezerra Pessoa²

Resumo: O artigo analisa duas metodologias da aprendizagem histórica, a Aula-Oficina, de Isabel Barca, e a Aula Histórica, de Maria Auxiliadora Schmidt, ambas fundamentadas na Educação Histórica e na obra de Jörn Rüsen. Diferenciam-se da Transposição Didática ao valorizar o professor como investigador e o aluno como protagonista, buscando desenvolver consciência e literacia histórica em vez de simples memorização. A Aula Histórica é apresentada como uma evolução da Aula-Oficina, adaptada ao contexto brasileiro, e sua matriz integra ciência, vida, prática e cultura dos estudantes. A avaliação privilegia a plausibilidade empírica, normativa e narrativa das produções, reforçando o raciocínio crítico e a capacidade de atribuir sentido ao passado.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação Histórica, Consciência Histórica, Literacia Histórica.

A Genealogical look at the Aula-oficina And The Aula Histórica: Two Methodologies For Historical Learning

Abstract: This paper analyzes two methodologies of historical learning, the Workshop Lesson, by Isabel Barca, and the Historical Lesson, by Maria Auxiliadora Schmidt, both grounded in Historical Education and in the work of Jörn Rüsen. They differ from Didactic Transposition by valuing the teacher as a researcher and the student as the protagonist, aiming to develop

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5839-8224>. E-mail aszlachta@uem.br

² Universidade Federal de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4483-1598>. E-mail higor.renan@ufpe.br



historical consciousness and historical literacy rather than simple memorization. The Historical Lesson is presented as an evolution of the Workshop Lesson, adapted to the Brazilian context, and its matrix integrates students' science, life, practice, and culture. Assessment prioritizes the empirical, normative, and narrative plausibility of students' productions, reinforcing critical reasoning and the ability to make sense of the past.

Keywords: History Teaching, Historical Education, Historical Consciousness, Historical Literacy.

INTRODUÇÃO

A Aula-Oficina de Isabel Barca e a Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt constituem duas propostas que expressam, de modos distintos, a centralidade da aprendizagem escolar na dimensão essencialmente histórica. Na perspectiva de Barca, aprender História significa investigar: o estudante analisa fontes, formula conclusões próprias e reconstrói sentidos sobre o passado, enquanto o professor atua como investigador das ideias prévias e do pensamento histórico dos alunos. Já a proposta de Schmidt, inspirada na Educação Histórica rüseniana, enfatiza que todo aprendizado histórico nasce da relação entre passado e vida prática, organizada pela formação de sentido e pela transformação da consciência histórica. Ambas as abordagens convergem ao afirmar que aprender História não é receber informações, mas construir significados, interpretar temporalidades e desenvolver autonomia intelectual por meio do contato crítico com fontes, problemas e narrativas.

O presente artigo analisa dois métodos voltados ao ensino de História, ambos fundamentados em décadas de pesquisas, teorias e reflexões no campo da Educação Histórica. Esta área de estudos busca compreender e aprimorar o ensino-aprendizagem em História a partir de contribuições de historiadores e educadores, como os alemães Jörn Rüsen e

Bodo von Borries, e os ingleses Peter Lee e Alaric Dickinson, representantes da chamada History Education. Em comum, esses autores defendem que o ensino de História deve ir além da simples transmissão de conteúdos, priorizando o desenvolvimento de capacidades cognitivas relacionadas ao pensamento histórico. Essa perspectiva representa um distanciamento de modelos pedagógicos baseados exclusivamente em teorias psicológicas de aprendizagem, aproximando a didática das discussões epistemológicas da própria ciência histórica. Nesse contexto, Rüsen propõe a Didática da História como uma disciplina autônoma, construída sobre fundamentos teóricos próprios. No Brasil, a Educação Histórica consolidou-se a partir do diálogo entre essas referências internacionais e as pesquisas locais, resultando em um vocabulário que inclui conceitos como consciência histórica, literacia histórica e pensamento histórico (Szlachta Junior; Ramos, 2021).

A consciência histórica, nesse sentido, é entendida como uma capacidade inerente aos seres humanos, desenvolvida ao longo das experiências de vida, sejam elas familiares, comunitárias, sociais, culturais ou mediadas por meios de comunicação e expressões artísticas. A Didática da História procura investigar, com base na ciência histórica, como essas competências se formam e qual o papel da escola nesse processo.

Ao transpor essas reflexões teóricas para a prática em sala de aula, destacam-se duas metodologias: a Aula-Oficina, elaborada por Isabel Barca, e a Aula Histórica, sistematizada por Maria Auxiliadora Schmidt. Ambas as pesquisadoras têm contribuído de forma significativa para os estudos sobre Didática da História e propuseram essas metodologias como formas de aplicar, no cotidiano escolar, os princípios da Educação Histórica.



Embora uma análise comparativa direta entre os dois métodos fosse um caminho esperado, opta-se aqui por uma abordagem de caráter genealógico, investigando a construção conceitual e histórica dessas propostas. Isso se justifica pelo fato de que a Aula Histórica, formulada a partir do contexto brasileiro, tem como um de seus alicerces teóricos a metodologia da Aula-Oficina, de origem europeia, mais concisa e anterior em sua formulação. Assim, a Matriz da Aula Histórica (Schmidt, 2021) pode ser entendida como um aprofundamento da proposta de Barca, sem que isso diminua a relevância desta, que se consolidou como uma das primeiras tentativas sistematizadas de aplicar os estudos da Educação Histórica em práticas pedagógicas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre as duas metodologias, evidenciando como Schmidt reelaborou e adaptou o modelo de Barca, além de explorar os fundamentos teóricos e o processo histórico de desenvolvimento dessas propostas. Por fim, serão discutidos exemplos de aplicação das duas metodologias, com o intuito de avaliar sua eficácia em diferentes realidades educacionais brasileiras.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO DE PESQUISA

A Educação Histórica como um campo de pesquisa, surgiu na Inglaterra nos anos 1960 como oposição ao ensino tradicional de História, o qual focava na memorização acrítica de fatos e conteúdo. Esse modelo tradicional foi criticado por sua falta de significado prático para a vida dos estudantes e por não fomentar o engajamento crítico e cidadão.

Esse campo pensar o ensino da História pela lógica própria da disciplina, valorizando conceitos históricos substantivos (eventos, processos) e conceitos de segunda



ordem (como perspectiva temporal e uso prático da História) (Lee. 2001). Assim, desenvolve-se o letramento histórico, que é a capacidade de pensar historicamente, entender o passado em relação ao presente e atuar como cidadãos críticos e autônomos.

A Educação Histórica entende que o ensino de História deve preparar os alunos para ação no presente, ampliando suas competências históricas e através da empatia histórica que conecta o Eu com o Outro, entender o passado a partir da construção de sentido na relação do passado com o presente, e consequentemente com os projetos humanos sobre o futuro.

Uma transformação importante, foi a diálogo estabelecido da Educação Histórica Inglesa com a Didática da História de matriz alemã, movimento iniciado nos estudos em Portugal com pesquisadoras como Isabel Barca e Marília Gago, e posteriormente amadurecidos através do LAPEDUH da UFPR através de pesquisadores como Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Cláudia Urban e Marcelo Fronza (Szlachta Junior, Ramos, 2021)

Segundo Barca, essa perspectiva teórico-metodológica rompe com o paradigma dominante nas décadas de 1970 e 1980, fortemente influenciado por Jean Piaget e Benjamin Bloom. Ambos defendiam um modelo de categorização do conhecimento pautado em critérios gerais de abstração ou concretude, ancorados na lógica das ciências exatas. Essa visão levou a conclusões equivocadas sobre o ensino da disciplina: alguns autores chegaram a afirmar que a História seria excessivamente complexa para estudantes com menos de 16 anos, justificando sua exclusão de currículos escolares em diversos países e sua substituição por disciplinas integradas de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (Barca, 2001).



Ainda na década de 1970, surgiram críticas a essa abordagem. Donald Thompson, em seu estudo *Some Psychological Aspects of History Teaching* (1972), já argumentava que a progressão no aprendizado histórico não deveria ser medida apenas pela quantidade de informações memorizadas, mas pelo desenvolvimento das capacidades de raciocínio histórico (Thompson, 1972, Apud Barca, 2001, P. 14).

A partir dessas críticas, pesquisadores como Alaric Dickinson, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt passaram a contestar diretamente a aplicação das teorias piagetianas ao ensino de História. Seus estudos revelaram que o desenvolvimento do pensamento histórico não obedecia necessariamente à invariância dos estágios cognitivos propostos por Piaget, demonstrando que estudantes mais jovens podiam apresentar níveis de raciocínio histórico equivalentes ou superiores aos de colegas mais velhos.

Nas décadas seguintes, esse campo consolidou-se e se diversificou. No início dos anos 2000, conforme sintetiza Barca, havia diferenças claras nos focos de pesquisa entre países: nos Estados Unidos e no Canadá, as investigações enfatizavam os fundamentos epistemológicos do raciocínio histórico, evidenciando que as crianças chegam à escola já com concepções históricas formadas em interações com a família, a comunidade e a mídia; na Espanha, estudiosos concentravam-se em como os alunos compreendem conceitos específicos da História. Um exemplo relevante é a tese de doutorado de Lis Cercadillo, *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain* (2000), que comparou como estudantes espanhóis e ingleses atribuem significados distintos a um mesmo evento histórico (Cercadillo, 2000).

No contexto português, Isabel Barca propôs adaptações metodológicas inspiradas nesses estudos internacionais, buscando construir um modelo de Educação Histórica

adequado à realidade local. Assim, esse movimento europeu de renovação teórica e metodológica marcou uma ruptura com modelos de ensino prescritivos e psicologizantes, abrindo espaço para uma compreensão mais complexa da aprendizagem histórica.

O debate sobre o ensino de História como área de pesquisa acadêmica no Brasil tem suas origens em 1957, com a publicação do texto *Os objetivos do ensino da História no curso secundário*, de Emília Viotti da Costa. Já nesse momento, a autora destacava que, por meio do método histórico, o professor deveria possibilitar aos estudantes a construção de uma visão crítica de mundo (Szlachta Junior, 2021). Entretanto, foi apenas em 1992 que essa perspectiva ganhou novos contornos teóricos com a tradução, para o espanhol, do artigo de Jörn Rüsen *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*, publicado na revista argentina *Propuesta Educativa*. Esse texto marcou a entrada das ideias de Rüsen no cenário acadêmico brasileiro, tornando-se um referencial para novas abordagens sobre o ensino de História. Nos anos seguintes, suas reflexões tiveram grande impacto nas discussões desenvolvidas, sobretudo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

A obra de Rüsen serviu de base para propostas inovadoras no campo do ensino e aprendizagem em História, aproximando a pesquisa educacional dos referenciais teóricos da própria ciência histórica. No Brasil, pesquisadores como Oldimar Cardoso, Luis Fernando Cerri, Rafael Saddi e Maria Auxiliadora Schmidt figuram entre os pioneiros na consolidação dessa área de estudo (Schmidt, 2017). Em 2008, Cardoso publicou *Para uma Definição de Didática da História*, texto no qual apresenta uma concepção de Didática da História inspirada na epistemologia histórica (Cardoso, 2008). Pouco depois, em 2010, Cerri (2010) e Saddi (2010) também

contribuíram para o debate com artigos que reafirmavam a Didática da História como subdisciplina da ciência histórica (Revista de História Regional e Revista História e Ensino, respectivamente).

Outro marco relevante para a introdução da Educação Histórica no Brasil foi a publicação do livro *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica* (2000), de Isabel Barca. Nessa obra, a autora apresenta críticas às pesquisas baseadas em referenciais piagetianos e propõe novos caminhos teórico-metodológicos inspirados em estudos desenvolvidos no Reino Unido, Canadá e Estados Unidos. Entre suas contribuições está a defesa de que os instrumentos para investigar o ensino de História devem ser buscados na própria ciência histórica (Schmidt, 2021). Essa perspectiva dialoga diretamente com Jörn Rüsen, que compreende a Didática da História como um campo autônomo, com método próprio, desvinculado das restrições conceituais da psicologia ou da pedagogia (Schmidt, 2017).

A Educação Histórica consolidou-se no Brasil como um campo teórico e metodológico independente, fundamentado na epistemologia histórica, e não mais como uma área subordinada a teorias externas ao domínio da História.

A teoria da Transposição Didática, desenvolvida por Yves Chevallard, tornou-se uma referência central na Didática dos Conteúdos Específicos, ganhando destaque no Brasil a partir da década de 1990 com a publicação em espanhol do livro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Essa perspectiva teórica, que rapidamente alcançou maior visibilidade do que os trabalhos de Jörn Rüsen no país, concebe o papel do professor de maneira limitada: sua função principal seria transmitir aos estudantes o conhecimento acadêmico previamente adaptado, sem produzir novos saberes no

processo educativo (Schmidt, 2021). Embora existam divergências entre os defensores dessa abordagem sobre o grau de autonomia docente, o pressuposto básico da Transposição Didática é que a escola atua como mediadora, e não como produtora de conhecimento, reproduzindo, no ensino básico, saberes já consolidados na academia.

Maria Auxiliadora Schmidt (2021), no artigo *Percursos Dialógicos com Isabel Barca: A Crise da Transposição Didática e a Construção da Aula Histórica*, aponta que um momento decisivo para a problematização dessa perspectiva ocorreu em 2003, quando Isabel Barca apresentou o conceito de Aula-Oficina em um seminário na Universidade Federal do Paraná. Essa proposta chamou atenção por introduzir uma abordagem metodológica inovadora, que não apenas oferecia novas possibilidades para o ensino de História, mas também reforçava críticas à visão reducionista da Transposição Didática. Diferentemente dessa última, a Aula-Oficina valoriza a autonomia docente e o protagonismo dos estudantes, atribuindo ao professor o papel de pesquisador e destacando a importância de desenvolver, no ambiente escolar, competências cognitivas vinculadas à consciência histórica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PENSA UMA AULA DE HISTÓRIA PELA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Pode parecer meio óbvio pensar uma proposta teórica através da aprendizagem histórica, mas a maioria das abordagens partiam de teorias da educação, sem considerar que o ensino de História possui fundamentos epistemológicos próprios. A partir de autores como Jörn Rüsen — referência central da Educação Histórica —, e também de Bodo von Borries e Peter Lee, compreende-se que a Didática da História constitui um campo autônomo, ancorado na própria ciência histórica e em suas ferramentas de análise. A teoria rüseniana oferece conceitos fundamentais para pensar o ensino, como o

sentido histórico, a consciência histórica e a plausibilidade científica, elementos que permitem compreender que aprender História significa atribuir significado a fontes, experiências e informações para orientar a vida prática. Nesse processo, o estudante desenvolve novas dimensões de autointerpretação temporal e consolida sua autoconsciência no mundo, de modo que a construção da consciência histórica torna-se não apenas um resultado da pesquisa histórica, mas o próprio objetivo da Educação Histórica (Rüsen, 2007, p. 135)

Segundo esses pressupostos, a aprendizagem histórica acontece quando o sujeito produz sentidos para suas experiências temporais e passa a orientar sua existência no mundo; como afirma Schmidt, “a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento” (Schmidt, 2017, p. 67). Em diálogo com essa compreensão, Rüsen, em *Razão Histórica* (2001), aprofunda a discussão sobre o caráter científico da História, destacando que a historiografia não se limita a narrar eventos, mas fundamenta suas interpretações em critérios de validade que a distinguem de outras formas de pensamento histórico. Para sustentar essa validade, o autor formula a noção de estrutura de plausibilidade, composta por três dimensões interdependentes de fundamentação que permitem avaliar a consistência de qualquer narrativa histórica.

Quadro 1: Pertinências de qualquer narrativa histórica

Tipo de Pertinência	Noção de estrutura de plausibilidade
Pertinência empírica	Refere-se à garantia factual da narrativa, assegurada por evidências ou experiência, pois “histórias são empiricamente pertinentes quando os fatos por elas narrados

Tipo de Pertinência	Noção de estrutura de plausibilidade
	estão garantidos pela experiência” (Rüsen, 2001, p. 91).
Pertinência normativa	Relaciona-se ao significado prático e moral da narrativa, articulando fatos e finalidades sociais — aquilo que Rüsen identifica como a “moral da história” (Rüsen, 2001, p. 91).
Pertinência narrativa	Resulta da integração entre facticidade e sentido, produzindo continuidade temporal válida, de modo que “histórias são narrativamente pertinentes quando o contexto de sentido entre fatos e normas [...] está garantido por critérios de sentido eficazes na vida prática” (Rüsen, 2001, p. 92).

Fonte: Elaboração dos autores, adaptado de Rüsen 2001

Esses critérios não devem ser aplicados isoladamente. A validade científica de uma narrativa histórica depende de uma articulação equilibrada entre eles: se apenas a pertinência empírica fosse considerada, a História se reduziria a uma simples lista de fatos; se apenas a pertinência normativa fosse aplicada, limitar-se-ia a um conjunto de sentenças morais ou teleológicas. Somente a pertinência narrativa, específica da História, assegura a construção de sentidos no tempo, conferindo cientificidade ao conhecimento histórico.

Esses fundamentos rüsenianos oferecem suporte teórico para a formulação de propostas metodológicas como a Aula-Oficina e a Aula Histórica, que têm por objetivo não apenas transmitir conteúdos, mas promover uma aprendizagem crítica e reflexiva, orientada pelo desenvolvimento da consciência histórica.

JÖRN RÜSEN E A MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Em um seminário ministrado na Universidade Federal do Paraná, em julho de 2012, Jörn Rüsen apresentou sua matriz do pensamento histórico, que influenciaria diretamente a criação da Matriz da Aula Histórica de Schmidt. Essa matriz explicita os princípios que organizam a atribuição de sentido histórico. Para Rüsen, a noção de sentido ocupa posição central em sua teoria da História: conferir sentido histórico a um objeto de análise é a tarefa fundamental do historiador. Assim, compreender os princípios do pensamento histórico é essencial para entender os processos de pesquisa e ensino da História.

A matriz relaciona o sentido histórico a duas dimensões: a vida prática (representada abaixo da linha divisória) e os procedimentos acadêmicos (representados acima da linha divisória). Os cinco princípios que compõem essa estrutura estão dispostos em espiral, indicando tanto uma sequência lógica quanto o trânsito entre prática social e conhecimento científico. Segundo Rüsen, “o pensamento histórico é um movimento dinâmico mental em inter-relação com estes cinco princípios” (Schmidt; Martins, 2016). São eles: necessidade de orientação, conceitos de entendimento histórico, regras de tratamento das fontes, formas de representação e funções de orientação.

Entre esses princípios, Rüsen enfatiza a necessidade de orientação. Ela diz respeito a acontecimentos que reconfiguram a percepção de identidade e circunstância dos sujeitos. Ao exemplificar com a queda do Muro de Berlim, Rüsen questiona: “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 partir dessa carência de orientação emergem

discursos de simbolização, que impulsionam a busca por sentido histórico (Schmidt; Martins, 2016).

Para Bonete (2019), compreender a formação da identidade em Rüsen implica reconhecer que narrar é um ato de autoconstituição: “não há como responder à pergunta ‘quem sou eu’ sem contar uma história sobre a própria vida”; “o sujeito, ao narrar a sua vida, inventa-se e institui o seu pertencimento no mundo” (Bonete, 2019, p. 92, 94). A identidade, portanto, não é apenas individual, mas resultado de um processo social de interpretação recíproca, no qual o sujeito se define em relação aos outros. Rüsen afirma: “o que se é depende sempre do que os demais o deixam ser e do que se quer ser, na relação com os outros” (Schmidt; Martins, 2016).

Dessa perspectiva, as narrativas históricas exercem papel central na constituição da identidade, mas não devem ser aceitas de forma acrítica, o que reforça a importância de critérios científicos de validação (Schmidt; Martins, 2016).

Os discursos de simbolização conduzem à produção de conceitos de entendimento histórico (segundo princípio), já situados no campo dos procedimentos acadêmicos. A partir daí estratégias cognitivas mediadas pelo contato com evidências levam ao desenvolvimento das regras de tratamento das fontes. Em seguida, são elaboradas formas de representação, estratégias estéticas que viabilizam a apresentação do conhecimento adquirido. Por fim, essas representações retornam ao universo da vida prática por meio das funções de orientação, que se articulam com discursos de memória política e com a defesa retórica do conhecimento histórico.

Figura 1. Matriz do pensamento histórico.



Fonte: Schmidt; Martins, 2016, p. 17³

A matriz do pensamento Histórico organiza diferentes dimensões do sentido histórico, relacionando estratégias, discursos e funções de orientação na construção da compreensão histórica. No centro, encontram-se os “Princípios do sentido histórico”, que funcionam como eixo articulador das diversas estratégias e discursos. A partir desse núcleo, o gráfico é dividido em seis áreas principais:

³ 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.

1. **Estratégias cognitivas:** vinculadas aos conceitos de entendimento histórico e às regras de tratamento das fontes, destacando os procedimentos acadêmicos necessários para a análise e interpretação histórica.
2. **Estratégias estéticas:** relacionadas às formas de representação, mostrando como a dimensão estética influencia a construção de sentidos históricos, permitindo que a história seja percebida e comunicada de maneira sensível e significativa.
3. **Estratégias retóricas:** associadas às funções de orientação, indicando como a narrativa histórica pode guiar a compreensão e a interpretação do passado, fornecendo modelos de leitura e compreensão.
4. **Discursos da memória política:** vinculados às funções de orientação, destacando o papel da memória coletiva e da política na construção de sentidos históricos, evidenciando como eventos passados são ressignificados para orientar o presente.
5. **Discursos da simbolização:** conectados à vida prática e à carência de orientação, sugerindo que certos discursos históricos funcionam mais como símbolos culturais do que como ferramentas analíticas precisas, influenciando a percepção social da história.

A matriz, portanto, mostra uma inter-relação entre procedimentos acadêmicos, vida prática, formas de representação, funções de orientação e carência de orientação, indicando como diferentes estratégias e discursos contribuem para a construção do sentido histórico em distintos contextos sociais e educacionais. Ele evidencia que o sentido histórico não é apenas resultado de procedimentos acadêmicos, mas também de práticas sociais, estéticas, retóricas e políticas.



A capacidade de lidar com as diversas e multiperspectivadas narrativas históricas em sala de aula, se dá com a capacidade do processo do estudante entender, na realidade escolar, as práticas e ações de como se constroem as Histórias, ou seja, o letramento histórico, ou como é pensando o conceito de Literacia Histórica (Lee, 2006)

A literacia histórica refere-se à capacidade de compreender e interpretar o mundo por meio das ferramentas próprias do pensamento histórico, aproximando o sujeito da lógica, do raciocínio e dos modos de leitura que caracterizam a disciplina. Como afirmam Ramos e Szlachta Junior, trata-se da “construção de um modo específico de ‘ler’ o mundo em acordo com a ótica, o raciocínio ou a lógica da história, configurando um letramento próprio da história” (2022, p. 209). Assim, desenvolver literacia histórica significa aprender a analisar fontes, reconhecer temporalidades, atribuir sentidos às experiências humanas e compreender que a realidade é construída historicamente, permitindo ao estudante situar-se criticamente no tempo presente a partir da interpretação do passado.

QUAL É A NATUREZA E A FINALIDADE DA AULA-OFICINA E DA AULA HISTÓRICA?

A Aula-Oficina é uma proposta metodológica para o ensino de História desenvolvida por Isabel Barca a partir de suas investigações no campo da Educação Histórica. Esse método visa valorizar a autonomia do estudante no processo de construção do conhecimento histórico e atribui ao professor o papel de investigador. Em entrevista à Revista Nova Escola, Barca apresenta a estrutura da Aula-Oficina em quatro etapas principais:



1. O professor seleciona o conteúdo e investiga os conhecimentos prévios dos alunos, para então definir as fontes históricas pertinentes;
2. Os estudantes analisam os materiais orientados pelo docente;
3. Os alunos elaboram suas próprias conclusões históricas;
4. As conclusões são avaliadas e reconceitualizadas pelo professor.

A Aula-Oficina, busca promover a autonomia intelectual do estudante e atribuir ao professor o papel de investigador do pensamento histórico dos alunos. Estruturada em quatro etapas — identificação dos conhecimentos prévios e seleção de fontes, análise orientada dos materiais, elaboração de conclusões pelos estudantes e avaliação reconceitualizadora —, essa abordagem parte do princípio de que “ninguém aprende verdadeiramente se não tiver vontade para tal” e de que, em uma sociedade cada vez mais inclusiva e culturalmente diversa, é imprescindível considerar as ideias prévias dos aprendizes como ponto de partida para o ensino. As pesquisas na área têm mostrado que os alunos chegam à sala de aula com um repertório significativo de concepções históricas, que devem ser investigadas e mobilizadas em contextos de aprendizagem que concretizem os princípios da Educação Histórica

[...] ninguém aprende verdadeiramente se não tiver vontade para tal, é necessário cada vez mais - numa sociedade que se quer inclusiva, e com uma escolaridade alargada a crianças e jovens de experiências culturais diversas - ter em atenção as ideias prévias dos sujeitos aprendentes. A investigação existente no domínio da educação histórica tem diagnosticado um conjunto apreciável de ideias de alunos em História,



exploradas em situações de aprendizagem que procuram concretizar os princípios que se defendem (Barca, 2007, p.7)

A aprendizagem só se torna efetiva quando o estudante demonstra vontade e interesse em aprender; por isso, em uma sociedade que busca ser inclusiva e que reúne crianças e jovens com experiências culturais diversas, torna-se essencial considerar suas ideias prévias. A pesquisa em educação histórica tem revelado que os alunos chegam à sala de aula com concepções próprias sobre o passado, e essas ideias devem ser reconhecidas e trabalhadas como ponto de partida para práticas pedagógicas significativas. Como ressalta Barca (2007, p. 7), identificar e explorar essas concepções em situações de aprendizagem alinhadas aos princípios da área permite construir um ensino de História mais crítico, participativo e conectado às experiências dos estudantes.

No que se refere ao critério de avaliação, Barca fundamenta-se no conceito de plausibilidade de Jörn Rüsen, defendendo que:

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)

Segundo Barca, a Aula-Oficina permite que os estudantes tomem consciência do que sabem, do que ainda desconhecem e do que desejam aprofundar, mantendo-se motivados pelo percurso investigativo (Cainelli, 2021). Dialogando com essa perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt desenvolveu a Matriz

da Aula Histórica, uma proposta inspirada na Educação Histórica rüseniana, que parte da ideia de que a aprendizagem consiste em atribuir sentido ao passado com base na vida prática, eixo que orienta os interesses dos alunos e sustenta a formação da consciência histórica. Como afirma Schmidt, “o ponto de partida da formação de sentido é a relação com a práxis [...] também uma opção pedagógica ou um princípio didático-pedagógico” (Schmidt, 2021). A autora ressalta ainda o desafio de consolidar uma prática docente autônoma e investigativa, pois “a aula de História é também o espaço onde um embate é travado diante do próprio saber” entre produzir conhecimento ou tornar-se apenas “um eco do que os outros já disseram” (Schmidt, 2021).

A Matriz da Aula Histórica tem início com a identificação das carências e interesses dos estudantes, preferencialmente a partir do contato com o patrimônio histórico material ou imaterial. As perguntas formuladas pelos alunos, a partir de seu contexto de vida, direcionam a seleção de fontes históricas feitas pelo professor e orientam a problematização. O processo culmina na produção de narrativas históricas que expressam a consciência histórica dos estudantes por diferentes linguagens. A avaliação é contínua e fundamentada nos mesmos critérios de plausibilidade adotados na Aula-Oficina. Em ambos os métodos, o objetivo central é o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, sendo este o eixo de análise e reflexão do professor ao longo de todo o processo.

Figura 2. Matriz da Aula Histórica

Fonte: Schmidt, 2021, p. 27⁴



A matriz da Aula Histórica proposta por Maria Auxiliadora Schmidt (2021), é uma matriz conceitual sobre a atribuição de sentido na narrativa histórica, organizada em diferentes dimensões que se articulam em torno do conceito central de “Sentido”, entendido como a competência de atribuir significado à história. No centro, está o núcleo que representa a capacidade de construir sentido por meio da narrativa histórica, indicando que a compreensão histórica não se limita a fatos, mas envolve interpretação, percepção e atribuição de significado.

⁴ 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. 2021.



Ao redor desse núcleo, o gráfico se organiza em quatro dimensões principais: Ciência, Vida, Prática e Cultura, cada uma com componentes específicos:

Ciência: Relaciona-se com os métodos e conceitos da historiografia. Inclui a percepção e a interpretação, que se articulam com conceitos substantivos e de segunda ordem, além de estratégias de comunicação e síntese. Essa dimensão destaca a importância do conhecimento científico e metodológico para a construção de sentido histórico.

Vida: Foca na experiência do sujeito, envolvendo memória, problematização, carências e interesses. Aqui, a história é conectada à vida pessoal e coletiva, enfatizando a dimensão afetiva e motivacional do aprendizado histórico.

Prática: Está vinculada à aplicação do conhecimento histórico em contextos concretos, incluindo patrimônio, orientação, e a função de autoavaliação e metacognição. Essa dimensão enfatiza a importância de experiências práticas que permitam ao aprendiz interagir com fontes, espaços históricos e contextos sociais.

Cultura: Presente em diferentes níveis, articula a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura infantil e juvenil, indicando que a construção de sentido é influenciada pelo contexto sociocultural e pedagógico do aprendiz.

A matriz, ainda mostra interações entre essas dimensões, destacando elementos como história controversa e motivação emocional, que atuam como mediadores entre a vida e a prática, permitindo que o aprendizado histórico seja significativo e conectado à realidade do estudante. As setas vermelhas indicam relações de influência direta entre conceitos centrais e dimensões, enquanto as setas azuis sugerem processos cognitivos e interpretativos que operam internamente na construção de sentido.

A proposta de Maria Auxiliadora Schmidt propõe uma visão integrada da competência de atribuir sentido histórico, conectando ciência, prática, vida e cultura, e mostrando que a aprendizagem histórica efetiva depende de múltiplos elementos cognitivos, afetivos e sociais. Ela evidencia que compreender história envolve mais do que memorizar fatos.

Na perspectiva da Educação Histórica, o processo de avaliação das conclusões históricas elaboradas pelos estudantes deve seguir critérios semelhantes aos utilizados na pesquisa historiográfica. Jörn Rüsen (2007) defende que a produção de conhecimento histórico precisa estar fundamentada em uma estrutura de plausibilidade própria da ciência da História. Nesse sentido, Marlene Cainelli (2021, p. 47) ressalta que a compreensão histórica “mobiliza operações mentais relacionadas à consciência histórica, experiência, interpretação e orientação”, que, por sua vez, envolvem dimensões estéticas, cognitivas e ético-políticas da cultura histórica de uma sociedade. A avaliação dessas operações ocorre a partir de critérios de plausibilidade associados à pertinência empírica, normativa e narrativa, elementos que estruturam a busca pela verdade histórica. Embora a verdade histórica tenha caráter interpretativo, as formas de lidar com o passado precisam estar ancoradas nessa plausibilidade.

No que diz respeito aos objetivos do ensino de História, pesquisadores da área de History Education no contexto anglófono desenvolvem o conceito de literacia histórica, compreendida como a aquisição de ferramentas cognitivas para o exercício do pensamento histórico. Schmidt (2017, p. 73) define essa “formação como a constituição de práticas metodológicas voltadas ao desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico, tanto em sua dimensão substantiva”, aplicação de conteúdos e conceitos históricos no cotidiano, quanto metahistórica, construção de instrumentos cognitivos que possibilitam o raciocínio histórico.

Dessa forma, para a Educação Histórica, a formação da literacia histórica é o eixo central do ensino e da aprendizagem. Assim, a avaliação deve priorizar o acompanhamento e o estímulo ao desenvolvimento dessas operações mentais, considerando que o pensamento histórico é, conforme defende Bodo Von Borries (2016, p. 172), uma forma específica de compreensão da realidade: “um acesso metódico para melhor interpretar o mundo e a si mesmo, além de uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientar-se no presente e no futuro”.

Por estar intimamente ligada à experiência prática, a literacia histórica contribui para transformar a forma como os estudantes compreendem a realidade e atuam nela. Em contraste com abordagens centradas apenas na transposição didática, Szlachta Junior (2021) afirma que a progressão dos conhecimentos históricos ultrapassa a simples memorização de conteúdos, permitindo que os alunos adquiram instrumentos que favorecem a aprendizagem do próprio raciocínio histórico.

A apresentação de exemplos concretos de aplicação das metodologias Aula Histórica e Aula-Oficina é essencial para compreender suas contribuições à Educação Histórica. Para isso, tomam-se dois estudos: a análise de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd sobre a implementação da Aula Histórica na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, publicada no artigo Metodologia da Aula Histórica: Inovação no Currículo e nas Práticas Pedagógicas; e o texto de Marlene Cainelli, A Aula-Oficina Como Possibilidade de Mudança Metodológica na Forma de Ensinar História no Brasil, que discute experiências desenvolvidas por licenciandos da Universidade Estadual de Londrina. Além da exposição desses casos, são feitas considerações críticas sobre os resultados apresentados.

DA AULA-OFICINA A AULA HISTÓRICA COMO PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Sobre as duas propostas, vamos nos debruçar em ações metodológicas em escolas no estado do Paraná. Marlene Cainelli (2021) analisa a proposta de Isabel Barca, com foco em experiências de futuros professores participantes do Pibid, realizado em escolas públicas do Paraná. Entre os exemplos, Bresciani (2012) utilizou trechos da novela *Escrava Isaura* para discutir a validade das fontes, anacronismos e representações históricas. A atividade, que envolveu análise de documentos e cenas da novela, buscou desenvolver nos alunos habilidades de interpretação e reflexão crítica.

Outro destaque é o trabalho de Fernandes e Cordeiro, que usaram músicas de Raul Seixas para explorar temas ligados à Ditadura Militar, como censura, metáfora e evidência histórica. A proposta priorizou o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem, avaliando mais a capacidade analítica dos estudantes do que o simples domínio de conteúdos factuais.

Esses relatos evidenciam como ambas as metodologias contribuem para práticas pedagógicas mais reflexivas, centradas na análise crítica de fontes e na formação do pensamento histórico, reforçando o papel ativo do estudante na construção do conhecimento histórico.

Gevaerd (2020) investiga como a perspectiva da Educação Histórica foi incorporada ao currículo de Curitiba, destacando dois documentos: as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (2006) e o Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano (2016), este último introduzindo o conceito de consciência histórica e a Matriz da Aula Histórica. Essa matriz organiza a prática pedagógica em quatro etapas interdependentes: identificação das necessidades e interesses

dos alunos, trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem (Lee, 2006), análise de fontes históricas e produção narrativa.

A autora também analisa trabalhos apresentados no III Seminário de Educação Histórica da RME (2016), cujo tema foi Ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica: o professor como produtor de conhecimento histórico. Entre os sete relatos selecionados, destacam-se:

O da professora Ana⁵, que, ao tratar religiões de matriz africana, evidenciou preconceitos e resistências dos alunos ao tema;

O da professora Bruna, que utilizou o estudo da Ditadura civil-militar para discutir empatia histórica (Borries, 2011) e relacionar passado e presente, especialmente em debates políticos recentes.

A etapa de análise de fontes aparece, por exemplo, no trabalho de Ana, que contextualizou a presença das religiões afro-brasileiras como forma de resistência cultural. Já a produção narrativa foi ilustrada pelo projeto da professora Cleo, no qual estudantes criaram roteiros e vídeos em formato de canais digitais, associando cultura juvenil e prática histórica.

Quadro 2: Quadro comparativo entre a Aula-Oficina e Aula Histórica

⁵ No trabalho a autora destaca que por motivos éticos de pesquisa os nomes são fictícios.

Característica	Aula-Oficina (Isabel Barca)	Aula Histórica (Maria Auxiliadora Schmidt)
Pontos em Comum (Proximidade)		
Base Teórica	Fundamentada na Educação Histórica, especialmente na teoria de Jörn Rüsen, focada no desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.	Aprofunda-se na mesma base teórica, utilizando conceitos de Rüsen como o sentido histórico e a estrutura de plausibilidade.
Objetivo Principal	Promover a aprendizagem crítica e reflexiva, indo além da transmissão de conteúdos. O objetivo central é o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.	Compartilha do mesmo objetivo, com foco na formação da literacia histórica e no desenvolvimento de operações mentais que permitem o raciocínio histórico.

Característica	Aula-Oficina (Isabel Barca)	Aula Histórica (Maria Auxiliadora Schmidt)
Papel do Professor	Professor atua como investigador, que seleciona conteúdos e fontes, orientando os alunos.	Professor também atua como investigador e produtor de saber, incentivando a autonomia e o protagonismo dos alunos.
Papel do Aluno	Aluno é autônomo no processo de construção do conhecimento, analisando fontes e elaborando suas próprias conclusões.	Aluno é protagonista e construtor do próprio conhecimento, com as perguntas e interesses partindo de sua realidade.
Critério de Avaliação	A avaliação das conclusões dos alunos se baseia na estrutura de plausibilidade de Rüsen, que inclui pertinência	A avaliação também é contínua e fundamentada nos mesmos critérios de

Característica	Aula-Oficina (Isabel Barca)	Aula Histórica (Maria Auxiliadora Schmidt)
	empírica, normativa e narrativa.	plausibilidade de Rüsen.
Pontos de Diferença		
Estrutura Metodológica	Estrutura em quatro etapas principais: 1. Professor seleciona o conteúdo e fontes; 2. Alunos analisam materiais; 3. Alunos elaboram conclusões; 4. Professor avalia e reconceitualiza.	Estrutura com base na Matriz da Aula Histórica, que integra quatro dimensões interdependent es: Ciência, Vida, Prática e Cultura.
Ponto de Partida	O professor seleciona o conteúdo e investiga os conhecimentos prévios dos	O processo inicia com a identificação das carências e interesses dos alunos, preferencialme



Característica	Aula-Oficina (Isabel Barca)	Aula Histórica (Maria Auxiliadora Schmidt)
	alunos para definir as fontes.	nte a partir de sua realidade, da vida prática e do contato com o patrimônio histórico.
Nível de Complexidade	É uma das primeiras tentativas sistematizadas de aplicar os estudos da Educação Histórica, considerada mais concisa em sua formulação.	É entendida como um aprofundamento da proposta de Barca, articulando de forma mais complexa as diferentes dimensões da atribuição de sentido histórico.
Foco na Produção Narrativa	Os alunos elaboram conclusões históricas, mas o texto não detalha as formas de representação.	A metodologia culmina na produção de narrativas históricas que podem ser expressas em diferentes

Característica	Aula-Oficina (Isabel Barca)	Aula Histórica (Maria Auxiliadora Schmidt)
		linguagens (roteiros, vídeos, canais digitais), associando a cultura juvenil à prática histórica.

Fonte: Elaboração dos autores

A Educação Histórica, em suas variantes metodológicas como a Aula-Oficina e a Aula Histórica, oferece um caminho robusto e inovador para o ensino de História no Brasil. Ao priorizar o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica, essas abordagens se distanciam da simples memorização de fatos e da Transposição Didática, que reduz o professor a um mero transmissor de conteúdo.

Os exemplos práticos, tanto de futuros professores quanto de docentes da rede municipal de Curitiba, ilustram a aplicabilidade e a eficácia dessas metodologias. Eles mostram como é possível, por meio de uma análise crítica de fontes variadas (novelas, músicas, roteiros de vídeos), engajar os alunos na construção do conhecimento. As experiências destacadas, como a análise da Ditadura Militar, as discussões sobre religiões de matriz africana e a relação entre passado e presente, provam que a história pode ser uma ferramenta para que os estudantes compreendam o mundo e a si mesmos.

Em última análise, essas propostas reafirmam o papel do professor como produtor de conhecimento e do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, transformando a



sala de aula em um espaço de investigação, reflexão e produção de narrativas históricas. A consolidação da Educação Histórica em diretrizes curriculares, como as de Curitiba, indica que essa perspectiva está se tornando um pilar fundamental para uma educação mais significativa e crítica no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo nesse artigo, buscou evidenciar que tanto a Aula-Oficina quanto a Aula Histórica representam avanços significativos no campo da Educação Histórica, na medida em que deslocam o ensino de História do modelo tradicional de memorização e reprodução de conteúdos para práticas centradas no desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica. A partir das contribuições teóricas de autores como Jörn Rüsen, Bodo Von Borries, Peter Lee e Isabel Barca, percebe-se que essas metodologias buscam articular rigor científico e significado existencial, permitindo que os estudantes construam narrativas históricas fundamentadas em critérios de plausibilidade, que incluem pertinência empírica, normativa e narrativa.

A análise histórica e conceitual das duas propostas demonstra que a Aula Histórica, desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt, emerge como uma reelaboração da Aula-Oficina, adaptando-a ao contexto brasileiro e consolidando práticas pedagógicas que promovem autonomia docente e protagonismo estudantil. Ambas as metodologias valorizam a problematização, o uso crítico de fontes históricas e a produção de narrativas, enfatizando que a aprendizagem histórica se dá de forma contínua e dialógica, envolvendo experiências, interpretações e orientações que articulam vida prática e procedimentos acadêmicos.

Os exemplos de aplicação analisados, tanto na Rede Municipal de Ensino de Curitiba quanto nas experiências de

licenciandos no Paraná, demonstram de maneira concreta o potencial transformador da Aula-Oficina e da Aula Histórica. Observa-se que essas metodologias não se limitam à transmissão de informações, mas promovem a reflexão crítica dos estudantes, incentivando-os a questionar interpretações pré-existentes, avaliar fontes históricas de maneira criteriosa e construir sentidos próprios sobre eventos e processos históricos. Ao trabalhar conceitos de segunda ordem, como causalidade, temporalidade e perspectiva histórica, os alunos são estimulados a estabelecer conexões entre passado e presente, compreendendo a História não apenas como um registro de fatos, mas como um campo de interpretação que dialoga com sua vida cotidiana e com as questões sociais contemporâneas. Esse tipo de prática evidencia a efetividade de abordagens que se distanciam do modelo de transposição didática tradicional, em que o conhecimento é meramente transferido do especialista para o estudante, e coloca o aluno no centro do processo de construção do saber histórico.

A Aula-Oficina e a Aula Histórica reafirmam o status da Educação Histórica como campo autônomo no Brasil, alicerçado na epistemologia da História e orientado pelo desenvolvimento da consciência histórica. Mais do que transmitir conteúdos, essas metodologias possibilitam que a aprendizagem histórica se torne uma experiência significativa, crítica e reflexiva, na qual os estudantes não apenas compreendem os eventos do passado, mas também constroem instrumentos para interpretar o presente e refletir sobre sua própria identidade e seu papel na sociedade. Dessa forma, os métodos analisados reforçam a dimensão ética, cognitiva e estética da educação histórica, mostrando que ensinar História é, simultaneamente, formar pensadores críticos, cidadãos conscientes e sujeitos capazes de atribuir sentido à própria trajetória existencial.



REFERÊNCIAS

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

BARCA, Isabel. Numa sociedade aberta. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 5-9, 2007.

BONETE, Wilian Junior; SZLACHTA, Arnaldo. A Didática da História: um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá. **História Revista**, v. 28, n. 2, p. 33-59, 2023.

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. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **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.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, 2010.

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, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, p. 131-151, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (org.). **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-2

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 maio de 2025.

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

RAMOS, Márcia Elisa Teté; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta. Mobile learning: Aprender sobre o passado na



convergência entre literacia digital e literacia histórica. **CEP**, v. 86051, p. 990, 2022.

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

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

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

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; 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, n° 2, p. 60-76, out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos Dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da Aula Histórica. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora **VINTE ANOS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, Porto, vol. 1, n° 01, p. 17-32, julho, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SZLACHTA, Arnaldo. A Didática Reconstructivista da História: um marco na historiografia do Ensino de História. **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, v. 42, p. 1-6, 2024.



SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo. Martin. Ensino de História não é Educação, mas calma que eu explico!. **Palavras ABEHrtas**, n. 01, jul. 2021.

SLACHTA JUNIOR, Arnaldo. Martin; 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.

Recebido em 12/09/2025.

Aprovado em 07/11/2025.