


Diálogos


ISSN 2177-2940



Livro didático, cultura histórica e formação da consciência histórica: entre silêncios, disputas e possibilidades de ressignificação na prática com aula-oficina

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78066>

Gilvania Lopes Villar

 <https://orcid.org/0009-0005-7892-2691>

Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande-RS, BR

E-mail: gilvillar01@gmail.com


Darcylene Pereira Domingues

 <https://orcid.org/0000-0003-1475-0577>

Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande-RS, BR

E-mail: darcylenedomingues@gmail.com

Júlia Silveira Matos

 <https://orcid.org/0000-0003-2767-6900>

Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande-RS, BR

E-mail: jul_matos@hotmail.com

Textbook, historical culture, and the formation of historical consciousness: between silences, disputes, and possibilities for re-signification in workshop practice

Abstract: This article critically analyzes the History textbook as a cultural artifact shaping historical and school culture. It's not neutral, but carries pedagogical and ideological intentions, legitimizing narratives about the past. It discusses how textbooks, through Bodo von Borries' concept of burdening history, erase or re-signify traumatic pasts, like the Brazilian civil-military dictatorship. The text describes a workshop-class with professors and students from FURG, focusing on the critical analysis of history textbooks concerning the Brazilian Military Dictatorship. It reasserts the importance of the critical use of the textbook as one of several possible sources, promoting a plural curriculum. Based on Historical Education and Jörn Rüsen's theory of historical consciousness, the article argues that history teaching should enable students to develop interpretive competencies for an ethical, critical, and plural understanding of the past.

Key words: workshop-class; textbook; historical sources; military dictatorship; burdening history.

Libro de texto, cultura histórica y formación de la conciencia histórica: entre silencios, disputas y posibilidades de ressignificación en la práctica con clase-taller

Resumen: Este artículo analiza críticamente el libro de texto de Historia como un artefacto cultural que moldea la cultura histórica y escolar. No es neutro, sino que conlleva intenciones pedagógicas e ideológicas, legitimando narrativas sobre el pasado. Se discute cómo los manuales escolares, a través del concepto de burdening history de Bodo von Borries, borran o resignifican pasados traumáticos, como la dictadura cívico-militar brasileña. El texto relata una clase-taller con profesores y estudiantes de la FURG, centrada en el análisis crítico de libros de texto de Historia sobre la Dictadura Militar brasileña. Se reafirma la importancia del uso crítico del libro de texto como una entre varias fuentes posibles, promoviendo un currículo plural. Basado en la Educación Histórica y la teoría de la conciencia histórica de Jörn Rüsen, el artículo argumenta que la enseñanza de la Historia debe capacitar a los estudiantes para una lectura ética, crítica y plural del pasado, desarrollando sus competencias interpretativas.

Palabras clave: aula-taller; libro de texto; fuentes históricas; dictadura militar; burdening history.

Livro didático, cultura histórica e formação da consciência histórica: entre silêncios, disputas e possibilidades de ressignificação na prática com aula-oficina

Resumo: Este artigo analisa criticamente o livro didático de História como um artefato cultural da cultura histórica e escolar. Ele não é neutro, mas carrega intenções pedagógicas e ideológicas, legitimando narrativas sobre o passado. Discute-se como os manuais escolares, por meio do conceito de *burdening history* de Bodo von Borries, apagam ou ressignificam passados traumáticos, como a Ditadura Civil-Militar brasileira. O texto relata uma aula-oficina com professores e estudantes da FURG, focada na análise crítica de livros didáticos. Reafirma-se a importância do uso crítico do livro didático como uma entre várias fontes, promovendo um currículo plural. Baseado na Educação Histórica e na consciência histórica de Jörn Rüsen, o artigo defende que o ensino de História deve capacitar os estudantes a uma leitura ética, crítica e plural do passado, desenvolvendo suas competências interpretativas.

Palavras-chave: aula-oficina; livro didático; fontes históricas; ditadura civil-militar; *burdening history*.

Recebido em: 24/07/2025

Aprovado em: 11/02/2026

Neste artigo, propomos uma análise de experiência de ensino-aprendizagem com a metodologia da Aula-oficina, como proposta por Isabel Barca (2018). A Aula-oficina enquanto estratégia de ensino e aprendizagem não se fecha apenas em uma proposta didática, mas amplia a ação ao propor possibilidades de investigação sobre o processo de experiência e produção de sentidos no Ensino de História. Para tanto, essa proposta, situada na ciência da História, tem como pressupostos fundamentais o trabalho com fontes históricas como meio e recurso para a experiência com o passado e a produção de sentido.

Ao refletirmos sobre o uso de fontes históricas em sala de aula, queremos destacar que os livros didáticos não são apenas suportes que oferecem links, trechos de documentos históricos, assim como reproduções de vestígios históricos, mas também devem ser compreendidos como artefatos culturais e objetos de análise no campo da Educação Histórica. À luz da teoria da Consciência Histórica, proposta por Jörn Rüsen (2011), partimos da compreensão de que os livros didáticos são produtos da cultura histórica e da cultura escolar, expressando modos de apropriação e transmissão do passado socialmente legitimados, sendo reconhecidos como portadores de uma autoridade narrativa que tende a ser vista como verdade inquestionável. Como afirmou Jörn Rüsen (2010, p. 112), os livros didáticos são veículos fundamentais na mediação entre a cultura histórica e a escola, constituindo “um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade”. Os livros didáticos, por serem objetos referenciais para o ensino escolar, estão presentes em cem por cento das escolas, sejam elas públicas ou privadas no Brasil. Pertencentes a um Programa nacional de ampla distribuição gratuita para todas as escolas públicas brasileiras, o livro didático tem inserção no cotidiano escolar das regiões mais remotas da nação. Por essa característica, concordamos com Rüsen, pois no Brasil, o livro didático tem uma relevância fundante da cultura e memória histórica coletivas. Ainda, nessa direção de análise, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2017, p. 35), ao refletir sobre o que seria um “livro didático ideal”, Rüsen destacou não apenas a necessidade de investir em projetos de avaliação e

análise sistemática desses materiais, mas sobretudo a importância de se investigar como os professores os utilizam em sala de aula e de que maneira os alunos os assimilam. Tal perspectiva revela uma das dinâmicas centrais da Didática da História, evidenciando os manuais didáticos como elementos que estabelecem conexões – e tensões – entre a cultura escolar e a cultura da escola, ou seja, entre os conteúdos prescritos e as práticas cotidianas do ambiente educativo. Rösen também apontou para essa articulação ao analisar os processos de aprendizagem em museus, demonstrando como a cultura histórica se entrelaça com a cultura escolar e com as vivências da escola.

A partir dessa reflexão introdutória, iniciamos nosso trajeto de desenvolvimento de uma proposta de Aula-oficina para o Ensino e Aprendizagem sobre o período da Ditadura Civil-Militar brasileira. Por isso, a fonte escolhida para o desenvolvimento da Aula-oficina foi o livro didático. Considerando que a cultura histórica é a articulação prática da consciência histórica na vida de uma sociedade, envolvendo as dimensões estética, cognitiva e política (RÜSEN, 2011), os livros didáticos tornam-se objetos privilegiados para se compreender como determinadas narrativas históricas são construídas, legitimadas e apropriadas no ambiente escolar. Desse modo, a análise desses materiais permite identificar os sentidos atribuídos ao passado ditatorial no Brasil, revelando tanto permanências quanto rupturas nas formas de representação dessa experiência traumática.

Dessa forma, a proposta da Aula-oficina foi centrada em explorar a relevância dos livros didáticos como fonte primária, analisados pelos discentes durante uma aula-oficina específica que será posteriormente detalhada. A seleção desses materiais foi pensada para ser trabalhada em dois eventos na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), para um público misto entre docentes e discentes do Instituto de Ciências Humanas e de Informação; posteriormente, tais materiais foram utilizados com discentes dos cursos de História tanto Licenciatura quanto Bacharelado. Tal seleção de livros abrange o período de 1990 a 2020 e está intrinsecamente ligada às políticas estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Vale ressaltar que o PNLD, um marco pós-Ditadura Civil-Militar (criado em 1985), representou um esforço fundamental na redemocratização do ensino escolar brasileiro. Seus objetivos contrastavam fortemente com a rigorosa censura e regulamentação estatal dos livros didáticos durante o Estado Novo, período em que se buscava preservar a imagem do país e de seus governantes. Com a instauração do PNLD, editais passaram a definir as diretrizes para a participação e o subsequente processo de seleção dos materiais a serem utilizados nas escolas. Essa democratização e o monitoramento rigoroso do programa foram cruciais para erradicar problemas comuns em materiais didáticos anteriores, como falsificações, conteúdos preconceituosos ou discriminatórios, e incoerências entre imagens e texto.

Os livros didáticos podem ser compreendidos e utilizados como fontes históricas cruciais para análise e crítica. Além de serem um produto cultural profundamente enraizado na escola

brasileira, com presença consolidada em todo o território nacional – impulsionada por políticas específicas de seleção, regulação e distribuição –, eles transcendem a mera função pedagógica. A sua materialidade carrega sentidos culturais que dialogam com a memória coletiva da sociedade brasileira, funcionando como narrativas autorizadas e frequentemente tratadas como verdades absolutas. Como aponta, os manuais didáticos não apenas refletem a cultura escolar, mas constituem um elemento estruturante da cultura histórica de uma sociedade, pois veiculam conteúdos e formas de narrar o passado que se legitimam como cânones. Nessa perspectiva, os livros didáticos devem ser investigados não só como instrumentos didáticos, mas como documentos históricos e agentes ativos na formação da consciência histórica dos estudantes, revelando os usos públicos do passado e os projetos de identidade que moldam o ensino de História no Brasil.

Contudo, a gênese dos manuais didáticos é associada à época do surgimento da necessidade da estruturação de um Estado-nação e como afirma Arlette Gasparello estava “ligado às preocupações da camada letrada do país com a formação de uma identidade nacional”. (2004, p.78), Sendo:

Um período caracterizado pelos primeiros desafios concernentes à questão da prática de escrita, o uso de livros didáticos e mais que isso livros que iriam ensinar sobre a história da nação. Questões que ajudaram a tecer os sentidos e noções sobre o conceito de livro didático e suas características. Aos poucos, ficam também mais delineadas as noções sobre quem pode ser autor e quais os seus atributos, mas principalmente são lançados os pressupostos dessa história nacional: quais as verdades que podem e devem ser ditas - o seu oposto- que não deve ensinar. (GASPARELLO, 2004, p. 79)

A partir do aspecto fundante dos materiais, podemos perceber as problemáticas que em 2025 são perpetuadas. Como o fator evitativo do ensino das histórias difíceis, principalmente na discussão entre o que se deve ensinar ou não. A autora complementa que tais problemáticas tratam de “questões, que passam pela necessidade de tomadas de posição e consciência - ou não - de noções, concepções, preconceitos” que decidem “o território de quem fala; a atribuição do lugar reconhecido como detentor do poder de estabelecer/ reconhecer verdades sobre o passado da nação.” (GASPARELLO, 2004, p. 79). A citação da autora, oferece uma contribuição contundente para a análise crítica dos processos de produção e circulação das narrativas históricas no espaço escolar, ao afirmar que as problemáticas em torno do ensino de História envolvem temas repletos de significância para as identidades coletivas, assim como são definidoras dos lugares de fala dos produtores.

Nesse sentido, essa reflexão evidencia que o ensino de História, longe de ser um campo neutro e objetivo, é permeado por disputas simbólicas e políticas em torno da memória coletiva e

das identidades sociais. A autora apontou que o ato de narrar o passado, especialmente no contexto escolar, envolve escolhas que são ideológicas e epistemológicas: quem tem o direito de narrar? Que vozes são ouvidas, reconhecidas e legitimadas como produtoras de saber histórico? E, de forma ainda mais profunda, quais silenciamentos essas escolhas acarretam? A menção à "atribuição do lugar reconhecido como detentor do poder" remete à ideia de que a história ensinada nas escolas é muitas vezes o resultado de seleções feitas por instituições detentoras de autoridade – como o Estado, as editoras de livros didáticos e os intelectuais acadêmicos –, que operam com critérios de validade socialmente construídos.

Esse processo não é isento de disputas de poder, pois está diretamente vinculado à manutenção ou contestação de determinadas hegemonias. Como nos lembra Michel Foucault (1979), o saber está intrinsecamente ligado ao poder, e isso se evidencia na forma como as narrativas históricas oficiais se consolidam como "verdades" incontestáveis. Ainda nessa direção, o ensino de História torna-se um campo privilegiado para a formação da consciência histórica, desde que possibilite aos sujeitos identificar essas estruturas de poder e desenvolver competências interpretativas que lhes permitam questionar as verdades instituídas. Ao destacar a importância da tomada de consciência em relação a noções e preconceitos naturalizados, Gasparello reafirma a necessidade de um ensino de História comprometido com a pluralidade de vozes, com a escuta de memórias subalternizadas e com a problematização das versões únicas e heroicas do passado nacional.

Em concordância com Gasparello, precisamos enfatizar que apesar dos avanços proporcionados pelo PNLD, o uso exclusivo do livro didático como fonte de saber apresenta limitações. Como bem aponta Selva Guimarães (2011, p. 55), "o uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula". Essa perspectiva alinha-se aos princípios da aula-oficina de Barca (2018), que enfatiza a relevância de o aluno ter contato com variadas fontes de informação para construir um conhecimento mais complexo e crítico. A citação de Gasparello (2004), articulada à crítica de Selva Guimarães (2011), permite uma reflexão aprofundada sobre os limites da centralidade do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de História, especialmente no contexto das políticas públicas promovidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Embora o PNLD represente um avanço importante na democratização do acesso aos materiais didáticos e na regulação de conteúdos com base em critérios mínimos de qualidade, sua estrutura ainda tende a reforçar a hegemonia de uma narrativa escolar padronizada, linear e, muitas vezes, pouco sensível à diversidade de experiências históricas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Gasparello (2004) já advertia que a construção da narrativa histórica escolar

não é neutra, mas atravessada por disputas de poder e posicionamentos ideológicos. Quando o livro didático é utilizado como única ou principal fonte de conhecimento, esse processo se cristaliza: a pluralidade de memórias, vozes subalternizadas e leituras alternativas do passado é silenciada em favor de uma história homogênea, frequentemente canônica, que reforça visões eurocêntricas, patriarcais e nacionalistas do processo histórico.

Selva Guimarães (2011, p. 55) aprofunda essa crítica e aponta para uma prática pedagógica que restringe a construção do conhecimento histórico ao conteúdo impresso, desconsiderando o potencial formativo das múltiplas linguagens e suportes com os quais os estudantes podem dialogar: documentos, imagens, músicas, mapas, filmes, testemunhos orais, objetos museológicos, entre outros. A simplificação do conhecimento histórico promovida por essa prática dificulta o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação da consciência histórica, como a análise crítica de fontes, a argumentação baseada em evidências e a construção de múltiplas interpretações do passado.

Essa problemática nos remete diretamente aos pressupostos da Aula-oficina proposta por Isabel Barca (2018), inserida no campo da Educação Histórica. Barca defende uma metodologia centrada na problematização, na investigação e na interação com diferentes tipos de fontes históricas, permitindo ao aluno desenvolver habilidades cognitivas e narrativas que o capacitam a interpretar o passado de forma crítica e contextualizada. A proposta da Aula-oficina não apenas rompe com a lógica da transmissão unilateral de conteúdos, mas valoriza a autoria discente, ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de produzir sentidos históricos a partir de suas experiências e inquietações.

Portanto, a partir dessa reflexão, emerge outra problemática: Nicholas Davies, ao analisar a participação da população brasileira fora da elite, constata que “as poucas páginas que muitos livros didáticos dedicam a essa questão na História, as camadas populares aparecem como passivas, obedientes ou então como supersticiosas, irracionais” (DAVIES, 2011, p. 124). Diante disso, o autor argumenta que a representação desse passado influencia diretamente a atuação do povo no presente. Conforme Davies, “a ideologia, mesmo não sendo determinante, ainda assim exerce efeito ponderável nas mudanças sociais” (p. 124), cujo efeito se manifesta quando “o aluno das classes populares, que, na escola e também fora dela, recebe essa representação provavelmente tenderá a se ver e a se comportar de acordo com os estereótipos difundidos pelos grupos dominantes” (p. 124). A primeira parte dessa citação, remete à concepção de ideologia como um instrumento simbólico de poder que, embora não determine de forma absoluta os rumos da sociedade, influencia significativamente a percepção que os sujeitos têm do mundo e de si mesmos. Essa visão dialoga com autores como Louis Althusser, para quem a ideologia se manifesta em práticas e instituições

sociais, como a escola, atuando como um aparelho ideológico do Estado ao naturalizar certas visões de mundo.

Desse modo, a ideologia exerce um efeito formativo sobre as subjetividades, moldando mentalidades, comportamentos e expectativas, inclusive sobre o lugar social que os sujeitos acreditam ocupar. Isso pode ser observado na análise das mudanças de termos e expressões relativas ao período da Ditadura Civil-Militar brasileira. Esse efeito é considerado “ponderável” porque, mesmo sem uma força coercitiva direta, atua por meio da internalização de valores e representações. A segunda parte da citação aprofunda esse raciocínio ao afirmar que as narrativas dos livros didáticos de História apagam a presença das classes populares ou as estereotipam. Esses estereótipos são expressos nos livros didáticos por termos, expressões e conceitos não questionados ou problematizados sobre os temas apresentados nas narrativas didático-históricas.

Conforme discorreu Davies, em seu texto, há uma denúncia do caráter reprodutor da escola — em vez de ser um espaço de emancipação, muitas vezes ela funciona como uma instância de reafirmação das hierarquias sociais, conforme analisado por autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A Reprodução*. Esse processo pode ser entendido como uma profecia autorrealizadora, na qual o aluno internaliza os estigmas de incapacidade, desvalorização cultural e fracasso escolar, o que compromete sua autoestima e suas possibilidades de transgressão das barreiras sociais impostas. Trata-se da naturalização de um lugar social subordinado, muito mais inculcado do que escolhido conscientemente. Portanto, Davies evidencia como a ideologia, ainda que sutil, presente na produção histórica e cultural da qual os livros didáticos são resultado, atua como força estruturante na formação da consciência social dos sujeitos, em especial dos mais vulneráveis. A escola, se não for crítica e transformadora, pode reforçar estereótipos de classe, raça e gênero, contribuindo para a perpetuação das desigualdades. Por isso, é urgente pensar em uma educação contra-hegemônica, pautada na valorização das identidades populares, na promoção da criticidade e na superação dos discursos estigmatizantes, principalmente nos materiais didáticos presentes nas escolas brasileiras.

Pensando nessa discussão, formulamos um material introdutório para apresentar aos participantes da oficina contendo aspectos gerais da área, tal como a definição de fontes históricas e o diálogo através de autores que trabalham com memória, *Burdening History*, consciência histórica, entre outros. Além disso, preparamos um material didático-metodológico, contando com espaços de identificação da obra analisada e seus resultados esperados, que serão apresentados a seguir. Essa organização visou instrumentalizar o olhar crítico dos participantes, permitindo que a teoria apresentada fosse prontamente aplicada na análise empírica dos livros selecionados.

Desenvolvimento

Para superar a ideia de que o livro didático é uma fonte infalível e inquestionável, é fundamental que professores e alunos explorem uma diversidade de recursos e compreendam esse suporte e fonte em sua dimensão ideológica. Atualmente, os materiais didáticos frequentemente sugerem bibliografias adicionais, filmes, mapas, jornais e músicas, ampliando as possibilidades de pesquisa e aprendizado. Nesse sentido, Circe Bittencourt destaca a função do livro didático como um "veículo de reprodução de uma historiografia", que, embora renove interpretações, muitas vezes "sempre [o faz] em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: o Descobrimento do Brasil, a Proclamação da República, a Revolução de 1930" (BITTENCOURT, 2011, p. 304). Isso ressalta a importância de complementar o conhecimento oferecido pelos livros didáticos com outras abordagens e perspectivas.

O interesse e os debates que o livro didático continuam a provocar demonstram sua natureza complexa e multifacetada, como afirma Circe Bittencourt: "O interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de 'múltiplas facetas' e possui uma natureza complexa" (BITTENCOURT, 2010, p. 71). A citação de Circe Bittencourt revela uma perspectiva fundamental para a compreensão crítica do livro didático enquanto artefato pedagógico, cultural e político. Ao afirmar que se trata de um objeto de "múltiplas facetas", a autora sublinha que o livro didático não pode ser reduzido a uma simples ferramenta de transmissão de conteúdos escolares. Ao contrário, ele deve ser analisado como um produto historicamente situado, construído a partir de disputas simbólicas, interesses editoriais, orientações curriculares e políticas públicas educacionais, especialmente no contexto brasileiro. A "natureza complexa" mencionada por Bittencourt pode ser compreendida em diferentes níveis. No plano pedagógico, o livro didático atuaria como mediador entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar, influenciando diretamente as práticas docentes e as formas de aprendizagem dos estudantes. No plano político e ideológico, ele é atravessado por escolhas narrativas, representações sociais e recortes historiográficos que refletem visões de mundo e disputas sobre a memória coletiva. Como destaca a autora em outros momentos de sua obra, os livros didáticos carregam uma dimensão prescritiva e normatizadora, pois "materializam a história oficial, a narrativa legitimada pelo Estado e pelas diretrizes curriculares" (BITTENCOURT, 1993, p. 16). Além disso, os "debates e celeumas" provocados pelo livro didático, aos quais Bittencourt se refere, evidenciam que ele não é neutro. As polêmicas que envolvem sua produção, adoção e uso em sala de aula refletem a disputa por significados em torno da formação da identidade nacional, da memória histórica, dos valores culturais e das representações sociais. O campo do Ensino de História, em particular, tem sido um espaço fecundo para esse tipo de reflexão, uma vez que o livro didático de História tem papel

central na difusão de uma determinada visão de passado — que pode tanto reforçar estereótipos e exclusões quanto abrir espaço para uma abordagem crítica e plural das narrativas históricas.

O aprimoramento do livro didático é um processo contínuo, impulsionado não apenas pela atuação do PNLD, mas também, e de forma significativa, pelas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Atualmente, o PNLD é o principal mecanismo para a implementação do novo currículo escolar, que é baseado nas competências e habilidades da BNCC. Isso ocorre porque são os próprios editais do programa que regulamentam as normativas necessárias para que os materiais didáticos estejam em conformidade com as novas diretrizes educacionais. Como a historiadora Matos (2020, p. 67) aponta, “o aprimoramento dos critérios do Programa se deu não apenas pela percepção de falhas, mas também pela renovação das políticas educacionais”, refletindo um período de transformação constante na educação brasileira.

Dentro da perspectiva de Júlia Silveira Matos (2020, p.33), sabemos que o papel dos livros didáticos não é apenas enquanto recurso e fontes de estudo, mas também como instrumentos de veiculação de discursos marcados por ideologias e visões de mundo, por essa razão atribuímos ao Livro Didático um papel decisivo em sala de aula. A apropriação dele e de suas estruturas facilita seu uso crítico onde através de que Jörn Rüsen (2011, p.110) argumenta sobre a participação de pesquisadores engajados que devem assegurar que suas descobertas mais recentes sejam incorporadas aos livros didáticos, complementamos que os professores engajados precisam compreender que esses materiais são uma via democrática para alcançar todas as classes sociais e que o trabalho adequado, com coleções adequadas é essencial pro desenvolvimento da Consciência Histórica.

Nesse contexto, podemos perceber a temática da Ditadura Civil-Militar Brasileira que aqui é conceituada como, o que Bodo von Borries (2018) denomina de *burdening history* — ou seja, histórias que evocam sentimentos potencialmente difíceis de processar e por isso muitas vezes passam por processos de apagamento e resignificação. A reflexão de Bodo von Borries (2018) sobre o conceito de *burdening history* — ou “histórias que carregam peso”, traduzido livremente — oferece uma chave interpretativa potente para se pensar os processos de ensino, aprendizagem e silenciamento do passado no interior das sociedades contemporâneas. Ao denominar assim certos passados traumáticos, controversos ou moralmente embaraçosos, Borries chama atenção para os modos pelos quais memórias difíceis — como ditaduras, genocídios, colonialismos ou regimes de opressão — tendem a ser apagadas, suavizadas ou reinterpretadas ao longo do tempo por meio de mecanismos de esquecimento, negação ou distanciamento simbólico.

Segundo o autor, *burdening histories* são aquelas que geram desconforto ético e identitário nas gerações subseqüentes, pois evocam vínculos indesejados com atos e regimes considerados hoje

como violações aos direitos humanos, à democracia ou à dignidade humana. Ainda que essas gerações não tenham vivido diretamente tais eventos, elas se encontram "intrinsecamente ligadas a esse passado" pelo simples fato de pertencerem a comunidades que os protagonizaram, permitiram ou herdaram os seus efeitos. Essa ligação se manifesta, muitas vezes, de forma implícita, como explica o autor ao afirmar que "sociedades têm suas continuidades não ditas, verdades autoevidentes, respostas e tradições socialmente desejadas, transferidas pela socialização (como uma herança)" (BORRIES, 2018, p. 34). Essa "herança silenciosa" remete à ideia de uma cultura histórica construída não apenas a partir do que é conscientemente ensinado, mas também a partir do que é omitido, naturalizado ou considerado inquestionável. A socialização histórica, nesse sentido, funciona como um processo que transmite modelos de identidade e padrões de interpretação do passado sem necessariamente explicitar suas bases ideológicas ou seus silenciamentos estruturais. Isso se torna especialmente problemático quando se trata de eventos como a escravidão, o extermínio indígena, a repressão em regimes autoritários ou a convivência com crimes de Estado, pois a recusa em lidar criticamente com esses legados compromete a formação de uma consciência histórica ética e plural.

No campo do ensino de História, o conceito de *burdening history* é especialmente relevante, pois nos obriga a refletir sobre como esses passados difíceis são (ou não são) tratados em sala de aula, nos livros didáticos e nas práticas docentes. Muitas vezes, a narrativa escolar tende a suavizar os conflitos ou a apresentar versões consensuais dos acontecimentos, evitando provocar questionamentos incômodos ou confrontar os alunos com a complexidade das experiências históricas. Essa tendência à neutralização pedagógica compromete o desenvolvimento do pensamento histórico, pois impede que os sujeitos se confrontem com os dilemas morais e as responsabilidades coletivas que decorrem da memória histórica. Enfrentar uma *burdening history* no contexto educacional significa, portanto, criar condições para que os estudantes possam problematizar o passado a partir de múltiplas perspectivas, reconhecendo as tensões, os silêncios e os traumas que ele carrega. Trata-se de promover uma educação histórica que não apenas informe, mas que forme sujeitos capazes de se posicionar criticamente diante das heranças que pesam sobre o presente — e que, por isso mesmo, devem ser reconhecidas, elaboradas e debatidas de forma responsável e sensível.

Assim, mesmo que nenhuma dessas gerações posteriores possa herdar a culpa de um evento histórico, elas podem herdar as consequências e os custos de um momento tão pesado. A memória acerca da Ditadura Civil-Militar está em disputa até os dias atuais, como podemos ver no pronunciamento feito pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em um evento de despedida de ministros no ano de 2022, quando em resumo o Jornal G1 afirma que o "Presidente elogiou obras

dos presidentes militares, mas omitiu censura, torturas e assassinatos da ditadura. Ele voltou a atacar ministros do Supremo Tribunal Federal.”¹ Passou a reivindicar uma versão da história não razoável, pois não é baseada nos fatos históricos científicos. Podemos perceber tal constatação na fala feita pelo ex-presidente no começo de seu discurso “Hoje, 31 de março. O que aconteceu em 31? Nada. A história não registra nenhum presidente da República tendo perdido o seu mandato nesse dia. Por que então a mentira? A quem ela se presta?” (2022, s/p) ao mencionar o aniversário do Golpe militar de 1964. A mensagem explícita que Bolsonaro passa em rede nacional, questionando a existência desse período “difícil” da história brasileira, que pode gerar diversos sentimentos na sociedade que o escuta, principalmente esvaziando o sentimento de responsabilização comum nesses casos. Nesse sentido Maria Auxiliadora Schmidt contribui argumentando que

Com relação ao sentimento de responsabilidade, isto não significa que membros de gerações posteriores, que nasceram em países onde foram cometidos crimes contra a humanidade, estejam desconectados de alguma especial relação com o passado, ou não estejam envolvidos, diferentemente de outras pessoas no mundo. Para o autor, mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela podem herdar as consequências, os custos do crime. Isto pode ser chamado de responsabilidade (SCHMIDT, 2018, s/p).

Dessa forma, para o ensino e aprendizagem de história é importante conectar aspectos do passado, como podemos ver nas análises feitas por Rüsen, mas como os autores afirmam, não é suficiente. Auxiliadora (2018, s/p) acredita que o “ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo” e entendemos também que diversos outros aspectos são cruciais para essa assimilação e construção da memória, que no caso da Ditadura Civil-Militar está em disputa e por isso se torna um período complexo que demanda atenção dos historiadores e professores de história e por essa razão foi escolhida enquanto temática da oficina que iremos apresentar posteriormente.

Nesse sentido, as análises de Nildo Viana (2006, p.08) nos ajudam a inferir que essa construção da memória é um processo coletivo, mas nem por isso é necessariamente popular. Mesmo as memórias consideradas não-oficiais sofrem influência direta da classe dominante. Ao compreender que o período da Ditadura Civil-Militar brasileira foi marcado por forte repressão e censura, torna-se crucial abordar a importância da construção desses valores, principalmente devido ao perigo do esquecimento.

¹Em discurso, Bolsonaro defende ditadores militares e deputado dos atos antidemocráticos: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/31/em-discurso-no-planalto-bolsonaro-defende-ditadores-militares-e-deputado-reu-por-atos-antidemocraticos.ghtml>. Acesso em 07/2025

Tal fato ocorre, como explica Viana, por um mecanismo de defesa, pois “os sentimentos também são fundamentais para a ativação da memória” e esse mecanismo representa “a luta do ego contra afetos e ideias consideradas dolorosas”. Esse período contemporâneo pode despertar preocupações como Márcia Elisa Teté Ramos nos auxilia a compreender

Entendemos que a escola pode ser o lugar de confronto ou resistência ao descrédito em relação à ciência, que denominamos de pós-verdade, de contra conhecimento. São ideias que se instauram no senso comum, na História Pública, mas que também incidem na História especializada em forma de revisionismo (RAMOS, 2019, p. 11).

Podemos, portanto, compreender que a Ditadura Civil-Militar tem opiniões diversas dentro desse senso comum e por mais que não tenha fundamentação científica “não quer dizer que o senso comum seja um saber inferior e/ou equivocado, sendo possível que tenha coerência e em alguns casos se aproxime do conhecimento científico” (2019, p.19). A ocorrência de modalidades distintas de conhecimento e racionalidades em um mesmo grupo social ou indivíduo é denominada por Ramos como polifasia cognitiva, algo que ao compreender que o conhecimento histórico deve ser multiperspectivado, mas “nem todas as versões são válidas se não pautadas na pesquisa histórica científica reconhecida por suas regras padrões de práticas estabelecidos consensualmente.e compartilhados pela comunidade de historiadores” (2019, p.15).

A partir disso podem surgir questionamentos de como validar ou não essas versões, mas na perspectiva da Educação Histórica Ramos (2013, p.13) nos apresenta que:

...existem critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual seria o da “consistência da evidência”. São as fontes que fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica (Barca, 2001: 30). Peter Lee ainda nos alerta que compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura (LEE, 2003, p. 20).

Portanto, o aluno deve ter as ferramentas necessárias para o desenvolvimento dessa empatia crítica, formas para realizar os processos mencionados acima, através de uma compreensão ativa. Para isso o uso crítico dos livros didáticos enquanto uma das fontes em sala de aula pode ser essencial para a construção do conhecimento histórico, quando os futuros professores precisam criar certa familiaridade para que possam fomentar “a possibilidade de a metodologia da história ser internalizada pelo aluno na escola para que ele depois a utilize para a compreensão da vida, do mundo, do Outro e de si mesmo” (Ramos, 2019, p.16). A citação de Ramos traz à tona uma dimensão fundamental do ensino de História: a necessidade de mobilizar o conhecimento histórico escolar não apenas como um fim em si mesmo, mas como um instrumento formativo para a

aprendizagem histórica de forma aplicada à vida prática. A partir do proposto por Ramos, defendemos o uso crítico dos livros didáticos como uma das fontes possíveis em sala de aula, pois reconhecemos o potencial desse material como ponto de partida para o desenvolvimento da consciência histórica — desde que não seja tratado como verdade absoluta ou única narrativa autorizada sobre o passado.

Nosso argumento central reside na importância de formar professores que sejam capazes de problematizar os conteúdos didáticos, transformando-os em objeto de análise historiográfica e pedagógica. Isso exige que os futuros docentes desenvolvam familiaridade com os livros didáticos não para reproduzi-los mecanicamente, mas para mediá-los criticamente, tornando-os ferramentas de reflexão e debate em sala de aula. Nesse processo, os estudantes são convocados a reconhecer o livro didático como uma construção social, situada histórica e ideologicamente, e não como uma fonte neutra ou desprovida de intencionalidades. Dessa forma, a ideia de que “a metodologia da história” possa ser internalizada pelo aluno é particularmente relevante na perspectiva da Educação Histórica, pois aponta para a apropriação de procedimentos específicos do pensamento histórico — como a análise crítica de fontes, o desenvolvimento de empatia histórica, a construção de argumentos baseados em evidências e a elaboração de narrativas interpretativas. Quando essa metodologia é vivenciada em sala de aula, ela deixa de ser apenas um conteúdo a ser ensinado e passa a ser um saber-fazer, como proposto por Maria Auxiliadora Schmidt (2004), que o aluno pode mobilizar para compreender a si mesmo, os outros e o mundo ao seu redor. Isso se articula com a concepção de consciência histórica formulada por Jörn Rüsen (2011), segundo a qual o conhecimento histórico adquire valor formativo quando orienta a vida prática dos sujeitos em suas relações com o tempo.

Dessa maneira, o uso crítico do livro didático — entendido como uma entre várias fontes possíveis — permite romper com a lógica de uma história única, linear e excludente. Ao contrário, convida à multiplicidade de olhares e à problematização dos discursos consolidados. Para que isso ocorra, é indispensável que os futuros professores sejam formados com base em referenciais teóricos e metodológicos que reconheçam o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento histórico. Essa formação precisa ir além da memorização de fatos e datas, promovendo a experiência com o conhecimento histórico como uma prática interpretativa, ética e socialmente situada. Assim, a citação de Ramos (2019) se alinha a uma concepção transformadora do ensino de História, que nos projeta a compreender o livro didático não como um fim, mas como um meio para a produção de sentidos históricos, possibilitando que o aluno se aproprie de ferramentas intelectuais para compreender criticamente o passado e intervir no presente.

A partir desse conjunto de reflexões e análises, vemos a Aula-Oficina, idealizada por Isabel

Barca, como uma abordagem inovadora que se contrapõe aos métodos de ensino convencionais. Sua essência reside em uma metodologia prática, interativa e totalmente centrada no aluno, estimulando-o a se tornar protagonista na construção do próprio saber. Diferente da transmissão unilateral de informações, a Aula-Oficina engaja os estudantes em atividades que fomentam a pesquisa, a descoberta e o aprimoramento do pensamento crítico. O “passo a passo” detalhado por Barca, que inclui um planejamento rigoroso, foco no trabalho colaborativo e a atuação do professor como mediador, assegura uma jornada de aprendizagem mais rica e duradoura.

Conforme proposto por Isabel Barca, a Aula-Oficina oferece contribuições significativas para a aprendizagem histórica ao transformar o aluno em um agente ativo na construção do conhecimento. Longe da transmissão unilateral de informações, essa metodologia fomenta o protagonismo discente, incentivando a pesquisa, a descoberta e o desenvolvimento do pensamento crítico através da interação direta com as fontes. Isso é crucial para que os estudantes compreendam que, mesmo um livro didático, por exemplo, é uma fonte a ser analisada criticamente, com suas próprias perspectivas e interpretações do passado. Ao engajar-se ativamente, o aluno interioriza o saber de forma mais profunda, superando a mera memorização de fatos e datas e construindo uma compreensão mais complexa e matizada da história. Essa abordagem colaborativa e investigativa promove habilidades essenciais para a contextualização e o questionamento de narrativas, permitindo que os alunos formem suas próprias conclusões.

No entanto, a implementação da Aula-Oficina na aprendizagem histórica apresenta desafios consideráveis. O planejamento e a preparação intensos exigem um tempo e esforço significativos do professor, que precisa transitar de um papel expositivo para o de mediador e facilitador. Essa mudança de paradigma requer a capacidade de guiar os alunos sem entregar respostas prontas, estimulando a autonomia. A eficácia da metodologia também depende da disponibilidade e diversidade de fontes históricas, pois a limitação a um único tipo de material pode comprometer a profundidade da investigação e a construção de múltiplas perspectivas. Além disso, a gestão flexível do tempo e do espaço em sala de aula, bem como a possível resistência inicial de alunos e professores a uma metodologia que exige maior engajamento, são obstáculos que precisam ser superados para que os benefícios da Aula-Oficina sejam plenamente alcançados.

No texto “Aula Oficina: do projeto à avaliação”, Barca (2004), detalha o “passo a passo” para a sua implementação, o que inclui: Planejamento Detalhado no qual a autora enfatiza a relevância de um plano de aula minucioso, que contemple os objetivos de aprendizagem, as atividades a serem desenvolvidas, os recursos necessários e a forma de avaliação. Num segundo momento, Barca descreve as características essenciais desse modelo, como a promoção do trabalho colaborativo, a valorização da pesquisa e da descoberta, e o desenvolvimento de habilidades como o

pensamento crítico e a resolução de problemas. Posteriormente o capítulo oferece orientações sobre como conduzir a aula-oficina, desde a organização do espaço e a gestão do tempo até o papel do professor como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Em essência, a Aula-Oficina é um convite para que o aluno deixe de ser um receptor passivo e se torne um agente ativo na sua jornada de conhecimento, explorando, experimentando e construindo o saber de forma mais significativa e duradoura.

Barca (2004) afirmou que, nesse processo, o aluno é visto como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, impulsionado por atividades intelectualmente desafiadoras. Nesse contexto, o livro didático, um recurso amplamente presente no ambiente escolar, pode, a princípio, parecer algo simples ou trivial. No entanto, é fundamental reconhecer que todo material didático carrega diferentes perspectivas históricas e apresenta uma variedade de conceitos que não são selecionados ao acaso. Dessa forma, o material didático, de fato, oferece uma interpretação específica do passado, moldada pelos autores e pelas fontes escolhidas em seu conteúdo. Abaixo apresentamos a tabela 1 que sistematiza os paradigmas apresentados pela autora.

Tabela 1: Paradigmas Educativos - modelo de aula-oficina

Lógica	O aluno agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como instigador nesse processo
Saber	modelo multifacetado com vários níveis senso comum ciência epistemologia
Estratégias e Recursos	múltiplos recursos
Avaliação	material produzido pelo aluno
Efeitos Sociais	agente social

Fonte: Barca (2004)

Nesse sentido, Barca (2004) propõe que a instrumentalização do aluno pode ser sistematizada em três pilares: interpretação das fontes, compreensão contextualizada e comunicação. Isso significa que o estudante deve ser capaz de ler a fonte e cruzar as informações presentes nela, utilizando critérios específicos. Além disso, é essencial que ele considere o contexto de produção dessa fonte, no caso em questão, o material didático. Por fim, o aluno deve comunicar sua interpretação e compreensão, resultado de sua experiência e contato com o material.

Para dar conta dessa proposta metodológica e investigativa de Barca, desenvolvemos uma

atividade que foi estruturada de forma multifacetada para aprofundar a compreensão dos alunos sobre o uso dos livros didáticos enquanto fonte para o ensino e a aprendizagem da História. Trabalhamos com dois públicos, inicialmente em um evento de Ciências Humanas e da Informação², quando os aspectos da pesquisa histórica foram mais introdutórios, a explicação do conceito de fontes históricas e a classificação do material como tal foi necessário para iniciar os trabalhos. A partir disso, detalhamos a complexidade do livro didático no cenário brasileiro, destacando suas diversas políticas de regulamentação.

Em um segundo momento, promovemos o espaço para estudantes de História, em sua maioria futuros professores e, com isso, pudemos aprofundar a discussão sobre os conceitos de memória e esquecimento, baseando-nos nas valiosas interpretações de autores como Maurice Halbwachs e Pierre Nora. Em ambos os espaços, introduzimos o conceito de *Burdening History*, conforme proposto por Bodo von Borries, e o de consciência histórica, de Jörn Rüsen, além de dialogarmos sobre Laurence Bardin e as suas propostas sobre a análise de conteúdo. Essa fundamentação foi essencial para que os licenciandos compreendessem como tais categorias operam na construção do saber histórico escolar. No entanto, um detalhe interessante para a turma de História é que indicamos autores adicionais que trabalham com esses conceitos, baseados nos autores supracitados, visando oferecer mais referências introdutórias caso os alunos se sentissem atraídos pelo tema e desejassem aprofundar suas pesquisas acadêmicas ou práticas pedagógicas.

Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de interagir diretamente com o livro didático e, com a mediação das proponentes, discutir as possíveis problemáticas da representação da Ditadura Civil-Militar Brasileira. Com o material em mãos, os participantes formaram duplas para selecionar as obras que seriam analisadas. Esses livros foram pré-selecionados pelas proponentes de forma livre, observando-se os seguintes pré-requisitos: livros dos mais antigos aos mais novos disponíveis no acervo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDHI), abrangendo um amplo espectro de editoras dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. No caso específico, tivemos livros físicos de 1990 a 2020, os quais serviram de base para o preenchimento de uma tabela. Nela, as duplas quantificaram a ocorrência de termos fundamentais para a historiografia do período, tais como: "Regime", "Golpe", "Ditadura Militar" e "Ditadura Civil-Militar", além da categoria "Outros". Essa análise quantitativa permitiu observar as variações terminológicas ao longo das décadas. Por fim, os alunos expuseram oralmente as suas perspectivas acerca do espaço e das problemáticas levantadas.

²Integra ICHI- FURG, 2025.

Imagem 1 - Tabela de Análise distribuída aos participantes

Trabalhando com Fontes- Ditadura Militar nos Livros Didáticos

Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História
@lapedhi.furg

Tabela de Análise

Livro: _____

- Editora:
- Autores:
- Ano de Publicação:

	Quantificar Presença	Assinalar caso Ausência	Obs.
Ditadura Militar			
Ditadura Civil Militar			
Golpe Militar			
Regime			
Outro*			

*Outros, quais? _____

Fonte: autoras

Acima temos a primeira tabela utilizada; nela podemos ver os dados de identificação da fonte bem detalhados, com o objetivo de chamar a atenção para a quantidade de elementos que precisa ser analisada acerca de uma fonte antes de utilizá-la. Porém, determinamos uma quantidade pequena de termos específicos para a contagem, querendo saber suas quantidades. Ao fazer isso, deixamos um espaço confuso para a ocorrência de termos não previstos, o que, ao analisarmos os dados percebemos que não foi funcional para a sistematização da pesquisa. Tentamos construir um material que dialogasse conosco mesmo que a pessoa que o preencheu não estivesse junto e, por isso, buscamos estimular maiores espaços de detalhamento, assim como a aba “Obs.”. Contudo, agora compreendemos que tal recurso é insuficiente para captar a complexidade das nuances encontradas. Acima, apresentamos uma tabela que, de forma enumerada, prevê os termos que aparecerão durante a análise. Essa estrutura foi elaborada a partir de pesquisa própria nas fontes ofertadas, contando com espaços extras caso algum termo não conste na listagem prévia; além disso, foi adicionado um espaço para observações, onde os números servirão de auxílio para

identificar os termos posteriormente. Dessa forma, deixamos o espaço de preenchimento maior, organizado e de fácil compreensão, pensando que tivemos alunos de diversas idades e que estavam em estágios diferentes na Universidade.

Uma questão que foi marcante é que, mesmo com a explicação prévia, alguns alunos preencheram de forma equivocada a tabela. Acreditamos que, em caso de dúvidas, os participantes entrariam em contato conosco, visto que estávamos presentes a todo momento. Para sanar essa questão em futuras aplicações, sugerimos um preenchimento coletivo como exemplo antes das atividades começarem, principalmente pensando que, para obter pesquisas e discussões mais densas, precisamos de dados confiáveis e uma coleta sistematizada.

Contudo, compreendemos que espaços descritivos são importantes, pois, a partir disso, poderíamos não só proporcionar um espaço de pesquisa para eles, mas também contar com suas percepções para os nossos próprios processos de refinamento da experiência através da análise dos pontos de vista apresentados. Temos a pretensão de continuar replicando e qualificando ainda mais essa experiência, visto que ela tem se mostrado muito significativa para os nossos entendimentos enquanto pesquisadoras; mas, principalmente, porque acreditamos que um uso inconsciente e automático do livro didático — um material essencial para proporcionar uma análise de fontes multiperspectivada e fomentar o pensamento crítico — pode ser prejudicial para os processos de ensino e para a formação da consciência histórica dos estudantes.

Considerações finais

Em suma, a Aula-Oficina de Isabel Barca se revelou uma metodologia transformadora para o ensino de História. Isso porque, como buscamos demonstrar, ao romper com o modelo de transmissão unilateral, ela convida o aluno a ser um protagonista ativo na construção do conhecimento, engajando-o na pesquisa e na análise crítica de fontes históricas, como os próprios livros didáticos. Essa abordagem não só promove o desenvolvimento do pensamento crítico e de outras habilidades essenciais, mas também permite uma compreensão mais profunda e duradoura do passado, especialmente no que tange uma “burdening history” como a Ditadura Civil-Militar brasileira. A instrumentalização do aluno nos pilares de interpretação, contextualização e comunicação, aliada à diversidade de recursos e à superação de narrativas simplistas e enviesadas dos materiais didáticos, empodera o estudante a construir uma memória histórica crítica e consciente.

Embora sua implementação exige um planejamento cuidadoso, um novo papel para o professor como mediador e o acesso a diversas fontes, os benefícios de uma aprendizagem mais significativa e engajadora justificam os desafios. A experimentação prática da Aula-Oficina

demonstrou seu potencial em instigar debates e análises complexas sobre a Ditadura Civil-Militar, evidenciando a capacidade do aluno de discernir entre diferentes interpretações e de construir seu próprio entendimento sobre o passado.

Assim, a Aula-Oficina se consolida como um caminho promissor para uma educação histórica relevante, que prepara os futuros cidadãos para lidar com a complexidade da história e a importância da construção de uma memória coletiva baseada em evidências e em uma reflexão aprofundada. Da mesma forma que os livros didáticos se mostram fontes que por vezes podem ser controversas, mas de potencialidade inestimável se trabalhado devidamente em concomitância de outras fontes e perspectivas.

Em virtude das limitações observadas na aplicação atual, projeta-se uma reedição da oficina destinada a futuras turmas do curso de História. Esta nova iteração irá se fundamentar na reestruturação metodológica da tabela de análise, visando sanar as inconsistências identificadas e aprimorar o rigor heurístico do instrumento. Pretende-se, especificamente, integrar esta atividade à disciplina de Metodologia do Ensino de História (ou Metodologia da Pesquisa), de modo que os discentes desenvolvam, precocemente, as competências fundamentais de crítica documental e leitura de fontes históricas, consolidando o domínio técnico necessário para o exercício da prática historiográfica.

Referências

- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). *Para uma educação de qualidade: atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: CIED; IEP; Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BARCA, Isabel. *Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba. W.A Editores, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O livro didático no Brasil: um longo percurso de produção e circulação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 71-87, maio/ago. 2010.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 124.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- MATOS, Júlia Silveira. *Ensino de História, diversidade e livros didáticos: história, política e mercado editorial*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. In: JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, 14., 2013, Mendoza. *Anais eletrônicos [...]*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2013.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. Apresentação: a verdade está nos olhos de quem vê? Ideias históricas problemáticas no senso comum e no novo revisionismo. In: RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). *Ensino de história: usos de fontes em sala de aula*. Maringá: Edições Diálogos, 2019. p. 11-19.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-127.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: os princípios da ciência histórica*. Brasília, DF: Editora UnB, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano de sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-66.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2017.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, Londrina, v. 11, n. 22, p. 484-492, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1933/193358862001/html/>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- VIANA, Nildo. Memória e sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social. *Espaço Plural*, Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 14, p. 8-10, jan./jun. 2006.
- VON BORRIES, Bodo. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.