

Didática crítico-hermenêutica: a historicidade das crianças e adolescentes no ensino de História

Critical-hermeneutic didactics: the historicity of children and adolescents in History teaching

DOI:10.18226/21784612.v31.e026011

Silvânia de Jesus Pina¹

Humberto da Silva Miranda²

Resumo: Este artigo objetiva apresentar a filosofia de Hans-Georg Gadamer como fundamento da didática Crítico-Hermenêutica para o ensino de História, a qual sinaliza as bases da prática docente orientada pela relação entre a historicidade dos/as estudantes e as finalidades desse componente curricular diante da necessidade de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, as atribuições que anteriormente não se configuravam como centrais ao ofício do historiador-docente³ tornaram-se imprescindíveis para a garantia de processos efetivos de aprendizagem. Nesse panorama, os profissionais da educação, por meio da Lei nº 14.679/2023, são reconhecidos como agentes de cuidado e proteção, considerando que a inserção sistemática de temas referentes a tais direitos no currículo da educação básica constitui um elemento central que evidencia a necessidade de repensar as relações estabelecidas entre docentes e estudantes no processo de ensino. Para este estudo, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e uma abordagem qualitativa fenomenológica, voltada à compreensão e à interpretação do fenômeno em análise. As bases teóricas que fundamentam a investigação articulam-se à hermenêutica filosófica de Gadamer, tal como desenvolvida na obra *Verdade e Método*. Os resultados demonstram que a didática Crítico-Hermenêutica do ensino de História proporciona a superação de procedimentos de transmissão de conteúdos indiferentes ao contexto real, priorizando a problematização

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6183-2347>. E-mail: silvaniajesuspina12@mail.com.

² Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6045-3453>. E-mail: Humberto.miranda@ufrpe.br

³ O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de competências de análise, reflexão e crítica. Este é um conceito que nos ajuda a delimitar a função social do historiador na atualidade (Matos, 2025).

das relações sociais, culturais e políticas que atravessam a infância e a adolescência. Esse arcabouço reconhece que toda compreensão é condicionada por horizontes de sentido historicamente situados, na qual a vida dos/as estudantes aparece como um dinamismo que estrutura as finalidades do ensino. Conclui-se, portanto, que este estudo contribui para o enriquecimento da didática, propondo o ensino hermenêutico de História e sinalizando que o século XXI demanda uma redefinição do papel do historiador-docente, no sentido de uma prática ativa e crítica no contexto social.

Palavras-chave: Hermenêutica Filosófica; Direitos das Crianças e dos Adolescentes; Didática da História; Ensino de História; Historiador-docente.

Abstract: This article aims to present the philosophy of Hans-Georg Gadamer as the foundation of a Critical-Hermeneutic didactics for the teaching of History, which highlights the bases of teaching practice guided by the relationship between students' historicity and the purposes of this curricular component, in view of the need to protect the rights of children and adolescents. From this perspective, responsibilities that were previously not considered central to the work of the historian-teacher have now become essential to ensuring effective learning processes. Within this framework, education professionals are recognized as agents of care and protection through Law No. 14,679/2023, considering that the systematic inclusion of themes related to these rights in the basic education curriculum constitutes a central element that underscores the need to rethink the relationships established between teachers and students in the teaching process. For the development of this study, an exploratory bibliographic research methodology with a qualitative phenomenological approach was adopted, aimed at understanding and interpreting the phenomenon under analysis. The theoretical foundations of the investigation are articulated with Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, as developed in the work *Truth and Method*. The results show that Critical-Hermeneutic didactics in History teaching enables the overcoming of content-transmission procedures that are indifferent to real contexts, prioritizing the problematization of the social, cultural, and political relations that permeate childhood and adolescence. This framework recognizes that all understanding is conditioned by historically situated horizons of meaning, in which students' lived experiences appear as a dynamic force that structures the purposes of teaching. It is therefore concluded that this study contributes to the enrichment of didactics by proposing a hermeneutic approach to History teaching and indicating that the twenty-first century demands a redefinition of the role of the historian-teacher toward an active and critical engagement within the social context.

Keywords: Philosophical Hermeneutics; Children's and Adolescents' Rights; History Didactics; History Teaching; Historian-Teacher

Introdução

“A vida faz sua própria exegese: ela mesma possui uma estrutura hermenêutica”
(Gadamer, 1960, p. 205)

A presença de temas referentes aos direitos das crianças e dos adolescentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e nos Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019) repercute de forma expressiva nas possibilidades de ressignificação da prática pedagógica do historiador-docente, com vista à atenção para o cuidado e o desenvolvimento dos/as estudantes da educação escolar básica. Diante disso, este artigo objetiva apresentar a filosofia de Hans-Georg Gadamer como fundamento da didática Crítico-Hermenêutica para o ensino de História, que orienta a prática docente a partir da relação entre a historicidade das crianças e dos adolescentes e as finalidades desse componente curricular, levando em consideração a necessidade de proteção dos direitos desses grupos etários.

Para desenvolver este estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica exploratória, no intuito de tornar o problema mais claro, com uma análise qualitativa⁴, sob uma perspectiva fenomenológica, com foco na compreensão e na interpretação do fenômeno descrito (Giles, 1993). As bases teóricas que sustentam a concepção da didática Crítico-Hermenêutica para o ensino de História vinculam-se à hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, desenvolvida principalmente na obra *Verdades e Método* (1997), para qual a linguagem não é somente um dos dotes de que se encontra apetrechado o homem. Nela, se baseia – ao mesmo tempo que representa – o fato de que os homens simplesmente têm *mundo* (Gadamer, 1997, grifo do autor).

Este estudo, que é parte da tese em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal

⁴ O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante (Minayo, 2010).

Rural de Pernambuco (UFRPE)⁵, contribui, portanto, para o debate no campo da Didática da História, considerando que na última década do século XX consolidou-se a possibilidade de um novo olhar para a infância e a adolescência decorrente da promulgação da Lei nº 8.069/1990. Esta dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e estabelece a proteção integral desses sujeitos em desenvolvimento, cujas responsabilidades pela efetivação são compartilhadas entre família, Estado e sociedade.

Contudo, é inegável que no Brasil crianças e adolescentes ainda representam um grupo socialmente vulnerável às mais distintas negações de direitos, visto que esse segmento da população, ao longo da História, viveu o lado avesso da cidadania. Diante disso, o sistema de ensino não deve ficar à margem desse cenário de violação de direitos. Ao contrário, o processo educativo é produtor da sociedade em que se insere (Candau, 2003). Assim, nesse panorama desafiador, os profissionais da educação, por meio da Lei nº 14.679/2023, são reconhecidos como agentes de proteção dos direitos de crianças e adolescentes, evidenciando a necessidade de repensar as relações estabelecidas com os historiadores-docentes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se considera a escola como espaço privilegiado de socialização, produção de sentidos, construção da cidadania e de materialização dos direitos previstos na *Constituição Federal de 1988* e no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069/1990).

Contrariamente, porém, a aula de História parece ser pouco preparada para dar vida à ideia de Direitos Humanos na consciência de alunos e alunas (Rüsen, 2012). A falta de conhecimento sobre esse tema é desproporcional às determinações legais vigentes no Brasil. Por essa razão, o § 5º do Art. 32 da Lei nº 9.394/1996 determina que o “currículo do ensino fundamental inclua, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069/1990” (Brasil, 1996)⁶.

⁵ O projeto de tese (CAAE: 86182424.1.0000.9547) foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRPE, em conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sido aprovado em 6 de março de 2025, conforme parecer consubstanciado nº 7.424.376.

⁶ O § 5º do Art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi incluído pela determinação da Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007.

As reflexões atinentes a esses direitos no currículo escolar problematizam o papel docente na tarefa de elaboração de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos/as estudantes na construção do conhecimento histórico. Pois, no âmbito do ensino de História, não se pode tratar a infância e a adolescência de forma indiferenciada, idílica, a-histórica, mas inserida em relações sociais concretas, situadas nas especificidades do cotidiano (Moreira; Vasconcelos, 2003).

A formação histórica, nesse sentido, prioriza o processo de aprendizado da objetividade para subjetividade. Conforme argumenta Jörn Rüsen (2007), esse movimento implica uma flexibilização fundamental dos pontos de vista do sujeito, na medida em que envolve uma forma específica de posicionamento diante da experiência histórica. Nesse processo, o sujeito interpreta o passado e constrói sentidos que articulam experiência, orientação e identidade, evidenciando o caráter dinâmico e reflexivo da consciência histórica.⁷

Por essa razão, este estudo questiona em que medida a didática Crítico-Hermenêutica contribui para ressignificar a função do ensino de História na vida das crianças e adolescentes diante da realidade de violação de direitos. Tal didática enfatiza que o conhecimento histórico não deve ser entendido como um dado objetivo a ser simplesmente assimilado, mas como resultado de um *diálogo vivo* entre o passado e o presente, mediado pela experiência concreta dos sujeitos que aprendem. Com isso, o ensino hermenêutico de História tem de renunciar à ideia de uma verdade última e incondicionada (Flickinger, 2010).

Nesse sentido, a fim de refletir sobre essas questões, este artigo organiza-se em torno de dois eixos analíticos: o primeiro discute a Didática da História como ciência da aprendizagem histórica e o ensino dos temas sensíveis vinculados à formação da consciência histórica dos/as estudantes; e o segundo examina os fundamentos epistemológicos da didática Crítico-Hermenêutica no ensino da História (à luz do pensamento filosófico de Hans-Georg Gadamer) e apresenta o *diálogo vivo* como especificidade metodológica da

⁷ A consciência histórica é o conjunto de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de modo que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001).

didática Crítico-Hermenêutica, compreendida pelo historiador-docente por meio dos saberes adquiridos pela experiência, que, por sua vez, responde criticamente às demandas formativas das crianças e dos adolescentes.

Didática da História e o ensino de temas sensíveis que envolvem crianças e adolescentes

A Didática da História tem sido objeto de reflexões no campo da educação e essencialmente do ensino de História. Esse termo é atribuído de diferentes nuances e definições. No Brasil, as investigações são pautadas principalmente a partir dos estudos da vertente alemã conhecida como *Geschichtsdidaktik* (Szlachta; Bonete, 2023). A Didática da História resulta de amplos debates para concebê-la, como uma área de reflexão teórica voltada à relação entre produção do conhecimento histórico e processos de aprendizagem para além de um conjunto de técnicas de ensino.

Os estudos desenvolvidos por Cardoso (2019) afirmam que a expansão da Didática da História está diretamente relacionada à sua capacidade de oferecer ferramentas conceituais para a compreensão do sentido social do passado. Originalmente, a Didática da História, na Alemanha, como em qualquer lugar, foi guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de História. Nas palavras de Jörn Rüsen (2012), a Didática da História lida com três fatores decisivos para a aprendizagem histórica:

O primeiro fator é a consciência histórica dos indivíduos, surgida no âmbito de suas vidas práticas, no decorrer concreto do tempo e nas circunstâncias empíricas da realidade social e do espaço em que se encontram [...]. O segundo fator é a historiografia: o modo como a história, inscrita nas consciências e nas vidas dos indivíduos, é escrita segundo procedimentos de controle crítico[...]. O terceiro fator é o ensino da história, enquadrado majoritariamente pelo sistema escolar (Rüsen, 2012, p. 9).

A partir da ótica do autor, a reflexão didática, assim como a reflexão teórica, são componentes indissociáveis do pensamento histórico, definido para esta finalidade como a identidade do historiador-docente, em termos de sua competência (Cerri, 2017). Na sequência dessa argumentação, Rüsen (2012, p. 72) concebe

a Didática da História como “ciência da aprendizagem histórica”, de modo que esse enfoque rompe com a concepção tradicional da didática como mero conjunto de técnicas de ensino. Depreende-se então que a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História (Schmidt, 2017). No cerne da questão, está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação (Rüsen, 2015).

Nos últimos sessenta anos, a Didática da História evoluiu tanto em suas abordagens que, atualmente, os estudiosos a entendem como uma multiplicidade de formas de aplicação e disseminação que constroem sentido sobre o tempo (Cardoso, 2008). No Brasil, a maior parte do processo de mudança do paradigma da Didática da História pode ser identificada ao longo das disputas pela redemocratização nacional com o progressivo fim da ditadura, nos anos 1980 (Fonseca, 2003). Dessa conjuntura, decorre naturalmente a crise da ideia de unicidade e de neutralidade da educação em geral e do ensino de História, em particular (Cerri, 2017). Vale destacar, no entanto, que a bibliografia alemã relacionada à Didática da História chegou às universidades brasileiras por meio das traduções de diversas obras de Jörn Rüsen (Cardoso, 2019), as quais demonstravam as conexões entre História, vida prática e aprendizado. Esse fato, acima de muitos outros, foi o responsável por dar um novo significado à frase “*História Vitae Magistra*” (Rüsen, 2011, p. 40). Isso ocorreu devido à finalidade da orientação que o conhecimento histórico pode fornecer para a vida humana (Rüsen, 2012).

Nesse cenário, abre-se a possibilidade de compreender como as consciências históricas são formadas e exercidas, o que permite construir interpretações que conectem passado, presente e futuro em uma cultura histórica cada vez mais dinâmica (Szlachta; Santos Júnior, 2025) no âmbito das complexas relações entre o conhecimento histórico academicamente produzido e sua recepção, (re)significação e apropriação por sujeitos em formação, nos níveis fundamental e médio, na educação escolar básica (Pina, 2023).

Assim, torna-se relevante considerar que a Didática da História contribui para a formação de uma consciência histórica⁸ orientada

⁸ Definida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua expe-

por valores democráticos e que, quando articulada ao compromisso com os direitos das crianças e dos adolescentes, estabelece um diálogo direto com a Educação em Direitos Humanos. Tal perspectiva possibilita a problematização de temas sensíveis, como o trabalho infantil, as violências psicológicas, físicas e sexuais, as situações de negligência que atingem crianças e adolescentes, bem como o racismo, as desigualdades de gênero, a exclusão social e a participação política. Esses temas demandam a adoção de estratégias metodológicas capazes de superar a centralidade das aulas expositivas tradicionais, reconhecendo os/as estudantes como sujeitos históricos de direitos e não apenas como objetos de tutela ou receptores do conhecimento.

Trata-se de promover condições para que crianças e adolescentes compreendam sua própria temporalidade, posicionem-se de maneira fundamentada diante das narrativas e memórias do passado e atuem de forma reflexiva e intencional no presente (Schmidt; Pina, 2025). Nessa direção, o ensino de História assume um papel fundamental na promoção e na proteção de direitos, ao reconhecer a sala de aula como um espaço privilegiado de produção de sentidos acerca do passado, de afirmação da dignidade humana e de formação para a cidadania, superando uma compreensão restrita e instrumental voltada exclusivamente ao desenvolvimento de competências técnicas. Nessa perspectiva, a seção subsequente dedica-se à análise dos fundamentos epistemológicos da Didática Crítico-Hermenêutica do ensino da História à luz do pensamento filosófico de Hans-Georg Gadamer.

Didática Crítico-Hermenêutica: uma pedagogia da historicidade das crianças e adolescentes no ensino de História

A História é uma ciência hermenêutica e mais do que explicar, pode compreender as experiências humanas a partir das objetivações da vida histórica (Dilthey, 1942). Nesse sentido, a tarefa dos estudos históricos é que se aprenda a pensar historicamente para produzir um impacto prático que fortaleça a possibilidade de que o conhecimento do passado enriqueça a experiência atual (Droysen, 2009). Diante disso, a “História, quando se torna matéria escolar,

riência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

explicita o papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31). Seguindo essa reflexão, Monteiro (2007, p. 123-124) argumenta que:

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, **relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico stricto sensu e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais** (Monteiro, 2007, p. 123-124, grifo nosso).

Pelo exposto, é possível perceber que o conhecimento histórico ao ser ensinado precisa passar por mediações pedagógicas de reorganização e de contextualização com os problemas sociais concretos das crianças e dos adolescentes que vivenciam um presente marcado por desigualdades, violações de direitos e “um presente repleto de contradições, um futuro duvidoso e um passado confuso, fragmentado, construído por informações de diversos meios de comunicação, pela escola e pela história de vida” (Bittencourt, 2003, p. 7).

Nesse contexto, o que se propõe neste estudo é uma didática Crítico-Hermenêutica para o ensino de História, fundamentada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer⁹, a partir da obra *Verdade e Método*. Essa obra, publicada pela primeira vez em 1960, identifica as bases da prática docente pautada na relação entre a historicidade dos/as estudantes e as finalidades pedagógicas e formativas do ensino de História, cujo propósito é proteger os direitos de crianças e adolescentes, considerando que, para autores como Heidegger (2012) e Gadamer (1997), o ser humano é um *ser-no-mundo*, do qual a existência é marcada pela temporalidade e pela historicidade.

Sendo assim, a didática Crítico-Hermenêutica assume que a “incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar” (Gabriel;

⁹ Apesar das contribuições de Heidegger para a hermenêutica, a hermenêutica contemporânea é inaugurada pelo filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, com a criação da hermenêutica filosófica. Por meio da obra *Verdade e Método*, a hermenêutica alcançou um caráter universal, tornando-se uma filosofia (Paula, 2017).

Monteiro, 2014, p. 34). Nesse horizonte, tal didática não propõe a incorporação de novos acontecimentos e personagens nas intrigas narradas, mas, sobretudo, a desestabilização de matrizes temporais hegemônicas e o reconhecimento da possibilidade de múltiplos modos de subjetivação, que são reativados nos processos de refiguração do conhecimento histórico (Gabriel, 2022). Isso permite compreender que educar envolve a necessidade de introduzir os/as estudantes na realidade social e, simultaneamente, de proteger as crianças e os adolescentes das pressões do mundo, conforme argumenta Hannah Arendt (1995).

Contudo, é importante lembrar que durante muito tempo as ciências da educação expulsaram as crianças do seu campo de análise para se ocuparem exclusivamente dos alunos. Com isso, também expulsaram de seu campo de interesse a realidade dos meninos e meninas com suas condições sociais de vida (Sarmiento; Gouvêa, 2008). Nesse cenário, Alves (2016, p. 12) assegura que “nunca conseguiremos refletir sobre o ensino da História se não tivermos ideias claras sobre este sujeito (aluno) e esta sociedade (contexto)”. Caimi (2015), por sua vez, aprofunda essa discussão ao enfatizar que a escola necessita de professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos, para fazê-los pensar historicamente. Segundo a autora:

Dentre os desafios essencialmente relevantes que conformam a história escolar, podemos enumerar, sinteticamente, as tarefas de interrogar os distintos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica, de interpretar esses contextos com o aporte da metodologia histórica e de construir a consciência cidadã sob a perspectiva da História (Caimi, 2015, p. 122).

Nesse sentido, o ensino da História se relaciona com a preparação das crianças e dos adolescentes para os desafios da sociedade adultocêntrica¹⁰, a fim de que possam se aprimorar como sujeitos de direito que produzem saberes e formas próprias

¹⁰ O adultocentrismo é um conceito oriundo da sociologia da infância e tem por base a ideia de que a sociedade, em suas diversas dimensões, organiza-se a partir da figura do adulto. Na perspectiva adultocêntrica, a infância é compreendida apenas como um período de transição e de aquisição dos elementos sociais simbólicos, atribuindo-se à criança uma condição de ser menor e inferior. Desse modo, as crianças e os adolescentes têm o seu presente negado em função de um futuro que não escolheram (Faria; Santiago, 2015).

de interação com o mundo social (Ariès, 1981; Sarmiento, 2005). No cerne desse entendimento, a didática Crítico-Hermenêutica conjectura o ensino de História como uma estratégia possível de desenvolvimento da capacidade de interrogar e compreender as realidades para construção da “consciência histórica que abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro” (Rüsen, 2021, p. 18).

Dessa problemática decorre a compreensão de que o ensino de História demanda a reflexão acerca da historicidade das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos históricos inseridos em contextos sociais, culturais e políticos específicos. Embora sejam amplamente contemplados por dispositivos legais, esses sujeitos ainda constituem um público no qual se concentram expressivos indicadores de exclusão social e sofrimento, evidenciando a recorrente violação dos direitos assegurados pela *Constituição Federal do Brasil* de 1988 e pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o ensino de História incorpore tais questões em sua prática pedagógica, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e comprometida com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. Por essa razão, o exercício de pensamento histórico deve promover um modo sofisticado de analisar os elementos da realidade e de fomentar o questionamento, a empatia, o respeito pelo outro e a inclusão (Caimi; Mistura, 2021). Nessa perspectiva, o ensino de História no campo da didática Crítico-Hermenêutica percebe a arte da compreensão como uma forma de mediação pedagógica que prioriza o desenvolvimento do pensar crítico para que os/as estudantes possam compreender seus direitos e essencialmente as implicações sociais, éticas e práticas do conhecimento histórico.

A articulação entre a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e o ensino de História no cenário contemporâneo revela um campo fecundo para pensar a produção do conhecimento histórico como prática interpretativa, dialógica e situada. Esta ocupa um lugar central na defesa de uma epistemologia social do conhecimento escolar, a qual, segundo Gabriel (2022, p. 60), “se pauta no entrecruzamento de racionalidades diversas que nos permite operar com protocolos de objetividade e de verdade que

se distanciam tanto de posições revisionistas e negacionistas de passados quanto das que se afirmam na pauta de uma história única, triunfante e excludente”

Desse modo, evidencia-se o papel da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer no ensino de História, cuja reflexão retoma elementos fundamentais da tradição da Filosofia Grega, especialmente o diálogo platônico-socrático e o conceito de *phrónesis* (sabedoria prática) formulado por Aristóteles (Costa, 2023). Em sua obra *Verdade e Método* (1997), Gadamer estabelece uma fundamentação ontológica da hermenêutica ao concebê-la como intrinsecamente vinculada à linguagem, a qual se realiza por meio do *diálogo vivo*, entendido como condição de possibilidade para a compreensão e a construção de sentido. Além disso, o filósofo alemão afirma que a linguagem humana deve ser pensada:

Como um processo vital particular e único, pelo fato de que no entendimento linguístico se torna manifesto o “mundo”. [...] É o mundo que apresenta a vida comum que abrange tudo, e sobre o qual se produz o entendimento. [...] A linguisticidade da experiência humana do mundo proporciona um horizonte mais amplo à nossa análise da experiência hermenêutica (Gadamer, 1997, p. 647-648).

Esse pensamento é uma fundamentação que considera o panorama de desafios sociais, éticos e práticos, os quais alertam para a necessidade da reflexão como processo que toma a linguagem como objeto, na tentativa de buscar uma compreensão para além das descrições linguísticas das coisas (Costa, 2023). Dessa maneira, inspirado na hermenêutica do *Dasein*, de Martin Heidegger, expressa na obra *Ser e Tempo* (2012), Gadamer traz a questão da historicidade do ser e sua autonomia como ser no mundo e destaca que a linguagem põe a descoberto o todo do nosso comportamento com respeito ao mundo (Gadamer, 1997). Essa ideia questiona a noção de um “mundo em si”¹¹ totalmente independente do sujeito.

No entanto, a noção gadameriana de mundo pode ser questionada em contextos sociais marcados por desigualdades, conflitos culturais e disputas de memória, de modo que esse

¹¹ Gadamer apresenta a problemática do conceito “mundo em si” e destaca que os mundos históricos, que se dissolvem uns nos outros no curso da história, são diferentes entre si e diferentes do mundo atual. E, no entanto, o que se representa é sempre um mundo humano, isto é, estruturado linguisticamente, seja lá qual for a sua tradição. Sendo linguisticamente estruturado, cada mundo está aberto, a partir de si a toda aceção possível (Gadamer, 1997, p. 649).

“mundo comum” se revela problemático. Como observa Paul Ricoeur, a interpretação não se dá apenas no registro do consenso, mas também do conflito, sendo atravessada por múltiplas leituras e tensões (Ricoeur, 1990). Dessa forma, a linguisticidade da experiência humana (Gadamer, 1997), embora amplie o horizonte da compreensão, não esgota a complexidade da relação entre mundo, linguagem e experiência. Essa problematização permite não apenas aprofundar a hermenêutica filosófica, mas também torná-la mais sensível às condições sociais concretas em que os processos de compreensão se realizam no ensino de História.

Todavia, na obra gadameriana a hermenêutica não está presa a uma ciência, nem mesmo a uma metodologia de interpretação, mas à historicidade e à compreensão como essenciais do ser no mundo e na sociedade. Tal perspectiva tem potencial para influenciar o ensino de História, no contexto contemporâneo, como um campo fundamental para a formação crítica e cidadã dos/as estudantes, ultrapassando práticas tradicionais baseadas na memorização de conteúdos. Por conseguinte, na concepção hermenêutica de ensino, as crianças e os adolescentes deixam de ser sujeitos passivos e passam a ser intérpretes ativos do passado e do seu próprio contexto de vida, cujas experiências históricas influenciam diretamente a leitura dos acontecimentos.

Nessa direção, o ser humano, para Gadamer, é essencialmente hermenêutico, ou seja, está a todo o momento interpretando as coisas, a si e ao mundo (Ausani; Alves, 2019). Portanto, a relação essencial entre a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e o ensino de História é “a convicção de que o mundo não pode ser considerado simples resultado de um ato objetificador do pensar e, tampouco, mero objeto de manipulação por parte do sujeito cognoscitivo” (Flickinger, 2010, p. 107). Nesse entendimento, o historiador-docente assume uma posição ética e política ao promover a abertura ao diálogo. Por isso, a hermenêutica deve ser entendida como “um modo de mergulhar na compreensão e interpretação da vida e do mundo” (Paviani, 2016, p. 60). Por conseguinte, as finalidades da didática Crítico-Hermenêutica fundamentada em Gadamer podem ser efetivadas no ensino de História, a partir da construção de saberes docentes experienciais

que se desenvolvem na prática docente contextualizada com as demandas sociais do cotidiano dos/as estudantes.

É inegável que o século XXI inaugura novas configurações para o exercício da docência, uma vez que o/a professor/a tem de participar ativa e criticamente de seu contexto e transmitir aos estudantes certos valores e certos conhecimentos que proporcionem a compreensão das demandas sociais (Imbernón, 2016). Muitas atribuições que antes não eram necessárias ao ofício do historiador-docente, hoje se tornam imprescindíveis para garantir aprendizagens significativas. Nesse âmbito, importa evidenciar a fertilidade da didática Crítico-Hermenêutica no desdobramento social da práxis pedagógica.

Ao articular compreensão, diálogo e historicidade no processo de ensino-aprendizagem, a didática Crítico-Hermenêutica do ensino de História favorece a formação de sujeitos críticos capazes de interpretar a realidade. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem histórico não se reduz à assimilação de informações; implica, antes, o desenvolvimento da capacidade de atribuir sentido ao tempo, elemento central para a constituição da consciência histórica dos sujeitos. Nessa perspectiva, a aula de História emerge como um *locus* privilegiado de mediação entre professor, aluno e saberes historicamente produzidos. Trata-se de uma rede complexa de relações, na qual o conhecimento escolar é constantemente ressignificado à luz das experiências e das condições históricas das crianças e dos adolescentes. “Nessa rede de relações entre professor, aluno, conhecimento e demandas sociais, as aulas concebem um momento privilegiado de transmissão/assimilação, em que algo permanecerá para além do ato de aprender” (Almeida, 2023, p. 130).

A ação do historiador-docente deve ser encarada como uma prática hermenêutica, porque ensinar é um ato de compreensão e diálogo, tendo em vista que toda prática educativa parte de uma situação histórica concreta, marcada por tradições, linguagem e experiências compartilhadas, e que não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática pedagógica integra “diferentes saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”

(Tardif, 2011, p. 36). Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos nos quais:

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. [...] Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem habilidade pessoal (Tardif, 2001, p. 49).

Na citação, o autor destaca que o ensino ocorre em um contexto de interações construídas no cotidiano da prática escolar e que não pode ser reduzido a modelos teóricos ou a procedimentos técnicos padronizados. Assim, a afirmação de Tardif (2001) reforça a compreensão do ensino de História como uma prática profissional crítico-hermenêutica que articula saberes teóricos, saberes da experiência e competências relacionais. A eficácia dessa atitude depende da capacidade do historiador-docente compreender, decidir e agir diante de situações educativas que não admitem imprevistos e atuações descontextualizadas das experiências sociais vividas pelas crianças e adolescentes. Por essa razão, “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (Tardif, 2001, p. 49).

Hoje, os docentes se converteram em profissionais da educação e do conhecimento. Tendo em vista que as questões sociais são muito importantes, passou-se a uma educação mais ampla, que abarca todos os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais das crianças (Imbernón, 2016). No entanto, não será possível enfrentar o futuro sem ensinar e aprender a complexidade de ser cidadão, visto que:

A realidade social das instituições escolares reflete os conflitos vividos hoje em dia nas famílias, nos relacionamentos, no ambiente social, nos grandes meios de comunicação, nos sistemas políticos etc. E os professores de ensino básico sofrem esses conflitos, mas assumem novos papéis educativos, novos desafios que exigem estar atualizados sobre o que acontece no campo científico e social (Imbernón, 2016, p. 51).

O autor enfatiza que a docência contemporânea impõe novos desafios, exigindo que os profissionais compreendam a complexidade procedente da violação de direitos, pois a escola não é um espaço isolado da sociedade. Diante disso, Tardif (2011) destaca que a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou sobre uma obra a ser produzida: ela é realizada concretamente em uma rede de interação com outras pessoas, em um contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e no qual estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes passíveis de interpretação e de decisão e que, geralmente, apresentam um caráter de urgência.

Considerações finais

São muitas as vozes que, ao tratar do ensino de História, apontam para a necessidade de sua renovação. Trata-se da superação de um modelo de ensino diretamente ligado à aprendizagem de conteúdos associados e de uma formação de caráter bacharelesco, que já não faz mais sentido (Soares; Oliveira, 2025). Além disso, o século XXI configura uma nova forma de ser professor, uma vez que esse profissional tem de participar ativa e criticamente de seu contexto e transmitir aos estudantes certos valores e certos conhecimentos que proporcionem a compreensão das demandas sociais (Imbernón, 2016).

Seguindo essa discussão, em um contexto marcado por uma profunda crise educacional de amplas proporções e significativo alcance global, se essa tendência prosseguir, logo produziremos gerações de máquinas lucrativas em vez de cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos (Nussbaum, 2015). Uma das consequências que surge dessa conjuntura é a incapacidade para a reflexão e para o diálogo, o que torna a proteção de direitos historicamente conquistados um desafio permanente.

A realidade de constante violação dos direitos das crianças e dos adolescentes representa uma das demandas que configura um novo papel social atribuído ao historiador-docente. É nesse âmbito que a didática Crítico-Hermenêutica assume papel central no ensino de História, sobretudo quando é entendida como um caminho para a percepção e para a compreensão da sociedade e

da historicidade dos/as estudantes, em um contínuo processo de defesa da dignidade humana. Isso porque a História ensinada serve para formar cidadãos preparados para viver como sujeitos históricos e de direitos.

Nesse contexto, o grande valor da abordagem hermenêutica filosófica em Hans-Georg Gadamer reside na produção de novos olhares para as práticas do diálogo no ensino de História, uma fundamentação epistemológica pouco presente no âmbito da educação escolar básica. A perspectiva da didática Crítico-Hermenêutica no ensino mostra que “a tarefa educacional mais estrita deve deixar de ser uma atividade que apenas reproduz conteúdo, mas que, acima de tudo, busca a possibilidade da compreensão para recriar a educação” (Gusmão, 2018, p. 398). Isso requer o aumento da capacidade de empatia no contexto da sala de aula e a disposição para perceber e valorizar as particularidades da identidade histórica de cada criança e de cada adolescente no âmbito do processo de ensino, o qual se constrói de modo contextualizado às circunstâncias da vida prática.

A didática Crítico-Hermenêutica parte da interpretação e da compreensão da realidade, amplia a visão e o sentido sobre o fenômeno educacional, e isso a distingue de outros métodos, porque ela não parte de condições fixas, mas pressupõe e inclui tudo o que é humano na educação. Assim, a realidade educacional é constituída e construída de inúmeras facetas que demarcam as relações entre as pessoas no cotidiano (Vieira, 2019). Com isso, o ensino de História é entendido como um processo formativo, no qual se respeitam os aspectos sociais, as diferenças e no qual se abarcam as necessidades do/a estudante.

No entanto, a didática Crítico-Hermenêutica não tem a pretensão de oferecer um método pronto que revele tecnicamente as atividades educacionais do ensino de História, mas de tornar claro o modo dos historiadores-docentes assumirem a condição de *sujeitos interpretantes* da historicidade das crianças e dos adolescentes, no intuito de reconstruir os significados do ensino de História. Nesse propósito, compreende-se a Hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como um paradigma filosófico promissor à construção de uma práxis educativa crítica, capaz

de articular a dinâmica social dos/as estudantes aos processos de ensino e de aprendizagem de saberes históricos.

À vista disso, a ideia do docente que se limita a transmitir as informações do livro didático para os/as alunos/as é uma perspectiva que vem sendo superada, já que cada vez mais o foco são as análises de alunos/as e professores/as como sujeitos ativos da cultura escolar (Szlachta; Santos Júnior, 2025). A didática Crítico-Hermenêutica compreende diferentes métodos interpretativos de um conhecimento histórico, que, de acordo com Soares e Oliveira (2025), não é apenas objeto de interesse dos especialistas desse campo, mas um imperativo humano, presente em todos os indivíduos e sociedades que se constituíram a partir de uma dinâmica temporal entre passado, presente e futuro.

Nessa percepção, a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes não se limita à discussão sobre as determinações do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8069/1990) no espaço escolar, mas se traduz em práticas pedagógicas que promovem cuidado, respeito e valorização da diversidade de experiências dos/as estudantes. Tal postura rompe com práticas pedagógicas autoritárias, tecnicistas ou adultocêntricas e exige do historiador-docente uma atitude ética de escuta e acolhimento, configurando o *diálogo vivo* proposto por Hans-Georg Gadamer na obra *Verdade e Método*. Nessa perspectiva, o ensino de História assume uma dimensão crítico-hermenêutica que percebe crianças e adolescentes como agentes protagonistas, portadores de vozes, memórias e direitos.

Essa dimensão é indispensável para pensar a didática Crítico-Hermenêutica como uma concepção pedagógica alternativa ao ensino de História, uma proposta substituta aos processos educativos hoje predominantes, que se ocupam primordialmente de preparar os/as estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, a perspectiva do ensino de História à luz da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer coloca no centro dos esforços pedagógicos a proteção às crianças e aos adolescentes, bem como seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, “em vez de cumprir exigências legitimadas pela lógica da reprodução material da sociedade, isto é, pela lógica econômica vigente” (Flickinger, 2010, p. 3).

Portanto, a didática Crítico-Hermenêutica do ensino de História, inspirada na tradição hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, prioriza a existência vivida por crianças e adolescentes e busca a superação de procedimentos convencionais indiferentes ao contexto real desses sujeitos em desenvolvimento. Esse arcabouço reconhece que toda compreensão é condicionada por horizontes de sentido historicamente situados, na qual a vida do/a estudante aparece como um dinamismo que estrutura a finalidade do processo de ensino para promoção de uma aprendizagem que não apenas instrua, mas que também proteja e forme cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. A.; ROCHA, H.; REZNIK, L.; MONTEIRO, A. M. (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
- ALMEIDA, Alexandre Patrício de. *Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas*. São Paulo: Blucher, 2023. v. 2
- ALVES, L. A. M. Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229>.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUSANI, P. C.; ALVES, M. A. Hermenêutica, ensino de humanidades e atuação docente. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1434>.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BRASIL, *Lei nº 14.679*, de 18 de setembro de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Brasília, DF, *Seção 1*. n. 179, p. 6, 19 set. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27883, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação*. Brasília: MEC, 2019.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *A escrita da história escolar: Memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 65-80.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, PR, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.

CAIMI, F. E.; MISTURA, L. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo, RS: Oikos, 2021.

CANDAU, V. M. *Somos todos iguais? Escola, Discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, O. Didática da História. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Orgs.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008>.

CERRI, L. F. Um lugar na história para a Didática da História. *História & Ensino*, Londrina, PR, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p11>.

COSTA, L. S. *Filosofia Hermenêutica*. 2. ed. Curitiba: editora Intersaberes, 2023.

DILTHEY, W. *Introductin à l'étude des sciences humaines*. Paris: PUF, 1942.

DROYSEN, J. G. *Manual de Teoria da História*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. *Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso*. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 5, n. 13 p. 72-85, 2015.U

FLICKINGER, H. G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

GABRIEL, C. T. Que ensino de história para qual verdade? Desafios teórico-políticos em tempos de negacionismo. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. (org.). *Em defesa do ensino de história: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M. *et al. Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.

GADAMER, H. G. *Verdade e Método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GILES, T.R. *Dicionário de Filosofia: termos e filósofos*. São Paulo: EPU, 1993.

GUSMÃO, J. L. O.; PALMEIRA, L. L. L.; LIMA, W. M. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 379-405, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i2.8652454.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Tradução: Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professor: uma mudança necessária*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

- MATOS, J. S. O conceito de historiador-docente, a constituição do sentido social do ofício do historiador e seus diálogos com a Didática da História. In: SZLACHTA, A.; MOURA, C. A. S.; BONETE, W. J. (org.). *Didática da História: abordagens e conceitos para sala de aula*. Recife: Edupe, 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.
- MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MOREIRA, E. M.; VASCONCELOS, K. E. L. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 76. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- PAULA, A. C. F. O. N. Z. de. Breves Apontamentos sobre a principal obra de Hans-Georg Gadamer: a verdade não é questão de método. *Revista da AGU*, [S. l.], v. 16, n. 03, 2017. DOI: 10.25109/2525-328X.v.16. n. 03.2017.945.
- PAVIANI, J. Ética da formação. Recurso eletrônico. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.
- PINA, M. L. M. *A didática da história alemã no Brasil: fundamentos, epistemologias e as influências nas pesquisas em Goiás*. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/528b528f-9802-49c9-9761-11956377880c/content>. Acesso em: 19 set. 2025
- RICOEUR, P. *Do texto à ação*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- RÜSEN, J. Consciência histórica como tema da didática da história. *Métis – história & cultura*, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.01>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- RÜSEN, J. Didática e o ensino da História: passado. Presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A;

BARCA, I. *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, J. *História viva*. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, J. *Razão histórica*: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. *Teoria da História*: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHMIDT, L. K. *Hermenêutica*. Tradução: Ribeiro F. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

SCHMIDT, M. A.; PINA, M. L. M. A Didática da Educação Histórica e seu significado para o ensino de História. In: SCHMIDT, M. A.; PINA, M. L. M. *Didática da Educação Histórica*. Curitiba: WAS Edições, 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere: Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>.

SOARES, J. B.; OLIVEIRA, M. M. D. Ensino de História, livro didático e didática da História: entre contextos e contatos. In: SZLACHTA, A.; MOURA, C. A. S.; BONETE, W. J. (org.). *Didática da História*: abordagens e conceitos para sala de aula. Recife: Edupe, 2025.

SZLACHTA, A. M.; BONETE, W. J. A didática da História: um inventário das proximidades em pesquisa na Europa e Canadá. *História Revista*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 33-59, maio/ago. 2023. DOI: 10.5216/hr.v28i2.77640.

SZLACHTA, A. M.; SANTOS JÚNIOR, J. J. G. (org.). *Ensino, aprendizagem e didática da História*. 1. ed. Vitória: Antíteses, 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. DOI: 10.24934/eef.v22i37.2734. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 16 dez. 2025.