



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

HEITOR ABREU FERREIRA

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
MODERNIDADE TARDIA**

Recife

2025

HEITOR ABREU FERREIRA

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
MODERNIDADE TARDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História.

Área de concentração: Sociedades, Culturas e Poderes.

Orientador (a): Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior

Recife
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ferreira, Heitor Abreu.

Didática da história e educação histórica: perspectivas para o ensino de história na modernidade tardia / Heitor Abreu Ferreira. - Recife, 2025.

101f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2025.

Orientação: Arnaldo Martin Szlachta Junior.

Inclui referências.

1. Didática da história; 2. Ensino de história; 3. Modernidade tardia; 4. Presentismo. I. Junior, Arnaldo Martin Szlachta. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

HEITOR ABREU FERREIRA

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
MODERNIDADE TARDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História.

Área de concentração: Sociedades, Culturas e Poderes.

Aprovada em: 19/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ana Paula Rodrigues Carvalho (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof. Dr. Márcia Elisa Teté Ramos (Examinadora Interna)
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Márcio André Martins de Moraes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao apoio incondicional da minha família durante toda a minha trajetória. Sem vocês nada teria sido possível. Especialmente na figura da minha avó, Ivonete Abreu, cujo amor transbordou e transformou a realidade da nossa família, sendo o nosso maior exemplo.

A minha mãe, Jeane Abreu, pois o incentivo diário me deu forças, mesmo nos momentos mais difíceis, para continuar firme no propósito de finalizar e conquistar meus objetivos. Em muitos momentos, diante das instabilidades do processo, sua ajuda foi crucial para que pudesse seguir em frente.

Ao meu pai, Luciano Ferreira, por acreditar cegamente nas minhas capacidades e conseqüentemente me incentivar a seguir incansavelmente os meus objetivos.

A minha irmã, Jéssica Abreu, por sempre estar comigo em todos os momentos, me apoiando e me dando forças para continuar. Serei sempre grato.

Ao meu orientador, Arnaldo Martin Szlachta Junior, por ter contribuído para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador e indivíduo. Nos momentos de dificuldade, se mostrou uma pessoa solícita e muito disposta em contribuir para a minha formação.

Ao meu amigo Arthur Feller, por ser um pilar em todo o processo, desde a graduação, no que se refere tanto às contribuições intelectuais como aos momentos incontáveis de descontração, fundamentais para o processo formativo.

Por fim, agradeço minha companheira Vitória Larissa Moreira Melo, que vem me ajudando significativamente desde que entrou na minha vida. O seu incentivo, cuidado e afeto são fundamentais para o meu crescimento pessoal, intelectual e profissional.

RESUMO

O presente trabalho aborda as transformações na relação dos indivíduos com a temporalidade no contexto contemporâneo, marcado pela hiperaceleração social, política e econômica. Ancorando-se em referenciais teóricos como François Hartog, Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck, entre outros, a pesquisa investiga as implicações da crise da experiência temporal para o ensino de História e a formação da consciência histórica. A metodologia combina análise teórica com uma revisão aprofundada de literatura, explorando as contribuições da Didática da História enquanto campo teórico-pedagógico. A pesquisa foca em como a narrativa histórica, estruturada a partir dos conceitos de consciência histórica, evidência, empatia e significância, pode contribuir para a História exercer sua função enquanto ciência orientadora em tempos de fragmentação temporal e desafios à democracia. Os resultados destacam a capacidade e potencialidade da Didática da História resistir aos reveses sofridos pelas ciências humanas, apontando-a como um paradigma capaz de responder às carências de orientação temporal dos indivíduos. Ao propor estratégias de ensino que alinhem o aprendizado histórico às vivências práticas dos alunos, a Didática da História reafirma a relevância do pensamento histórico como ferramenta crítica e reflexiva para compreender o passado, interpretar o presente e projetar futuros possíveis. Ao promover uma abordagem multiperspectivada e inclusiva, o trabalho demonstra como a Didática da História pode atuar como um agente transformador, garantindo que a disciplina História continue a contribuir significativamente para o entendimento e a ação no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: didática da história. ensino de história. modernidade tardia. presentismo.

ABSTRACT

This study addresses the transformations in the relationship between individuals and temporality in the contemporary context, marked by the hyper-acceleration of social, political, and economic dynamics. Grounded in theoretical frameworks by François Hartog, Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck, among others, the research examines the implications of the crisis of temporal experience for History education and the formation of historical consciousness. The methodology combines theoretical analysis with an in-depth literature review, exploring the contributions of History Didactics as a theoretical-pedagogical field. The research focuses on how historical narratives, structured around the concepts of historical consciousness, evidence, empathy, and significance, can enable History to fulfill its role as a guiding science in times of temporal fragmentation and threats to democracy. The results underscore the capability and potential of History Didactics to counteract the setbacks experienced by the humanities, presenting it as a paradigm capable of addressing individuals' temporal orientation needs. By proposing teaching strategies that align historical learning with students' practical experiences, History Didactics reaffirms the relevance of historical thinking as a critical and reflective tool for understanding the past, interpreting the present, and envisioning possible futures. By promoting a multiperspectival and inclusive approach, this work demonstrates how History Didactics can act as a transformative agent, ensuring that History as a discipline continues to contribute significantly to comprehension and action in the contemporary world.

Keywords: history didactics; history teaching; late modernity; presentism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	14
3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA MODERNIDADE TARDIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	41
4 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA MODERNIDADE TARDIA.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

A modernidade tardia é marcada por uma crise profunda na experiência temporal, um fenômeno que transforma as relações humanas com o passado, o presente e o futuro. Amplamente discutida por teóricos como Hartmut Rosa, Zygmunt Bauman e François Hartog, a crise da experiência temporal manifesta-se através da fragmentação do continuum temporal e da aceleração social e tecnológica. As consequências dessa transformação impactam diretamente a maneira como o tempo é percebido, vivido e narrado, interferindo não apenas na organização social e econômica, mas também na ciência histórica e no ensino de História (ROSA, 2019; BAUMAN, 2000; HARTOG, 2013, 2022). Aqui, compreendemos Modernidade Tardia como um processo iniciado na modernidade cujo cerne é o aumento progressivo da aceleração social, política e econômica. Optamos pelo conceito de Modernidade Tardia em detrimento de Pós-modernidade por entender que o primeiro marca uma espécie de continuidade, enquanto o segundo denota uma ruptura inexistente.

A fragmentação e aceleração do tempo também foram exploradas como forças estruturantes da modernidade tardia. O ritmo de vida, as inovações tecnológicas e as transformações sociais comprimem o tempo, gerando uma sensação de urgência e ansiedade. Essa compressão temporal afeta a relação entre passado, presente e futuro, intensificando a desconexão temporal e criando um ambiente de incerteza crônica. Em paralelo, a fluidez das relações sociais e temporais resulta em estruturas tradicionais que são substituídas por experiências fragmentadas e instáveis (ROSA, 2019; BAUMAN, 2000).

O conceito de "presentismo", desenvolvido por Hartog no prefácio da obra *Regimes de Historicidade*, descreve a prevalência do presente sobre o passado e o futuro. Essa dominação reflete uma crise de orientação temporal, na qual o futuro perde seu papel como horizonte de expectativas e o passado é reduzido a um repositório de memórias fragmentadas. Tal condição limita a capacidade de aprender com o passado e de imaginar alternativas para o futuro, contribuindo para um sentimento generalizado de desorientação (Hartog, 2013, 2022).

O impacto dessa crise não se restringe à esfera teórica ou filosófica, mas também afeta profundamente a ciência histórica e o ensino de História. Desde o

surgimento da historiografia moderna, a História foi concebida como uma ciência voltada para a compreensão das dinâmicas temporais e para a construção de narrativas que conectem passado, presente e futuro. No entanto, com a crise da experiência temporal, a História enfrenta o desafio de redefinir seu papel como disciplina que fomenta a orientação temporal e a reflexão crítica.

O Ensino de História, nesse contexto, é particularmente impactado pela crise temporal. A aceleração e a efemeridade dificultam a tarefa de promover uma compreensão profunda do passado, enquanto o presentismo compromete a capacidade de projetar futuros alternativos. Como resultado, o Ensino de História pode se tornar um campo de tensão entre a necessidade de transmitir conhecimentos e a urgência de desenvolver competências narrativas e críticas que permitam aos estudantes compreenderem sua relação com o tempo de maneira mais significativa. Desta forma, a consciência histórica emerge como um conceito-chave para orientar os indivíduos em um mundo marcado pela fragmentação temporal e pela incerteza (HARTOG, 2013; Rüsen, 1992).

A destemporalização e a crise temporal impõem desafios únicos ao Ensino de História, especialmente em um contexto de aceleração social e tecnológica. Um dos principais desafios é integrar essa realidade ao ensino, permitindo que os alunos compreendam a relevância das narrativas históricas e usem a história como ferramenta orientadora para a vida prática. Isso exige uma abordagem pedagógica que privilegie a análise crítica das fontes primárias, a compreensão dos fundamentos da ciência histórica e o papel do historiador no mundo contemporâneo (ROSA, 2019; SEIXAS, 2006).

Neste contexto, a Didática da História, campo teórico construtor de paradigmas para a ciência histórica, emerge como uma área do conhecimento capaz de fornecer subsídios para o combate à destemporalização e a despolitização dos indivíduos. Ao reconhecer o papel transformador do conhecimento histórico e sua imbricação na vida prática dos sujeitos, a Didática da História, através dos seus métodos e teorias, possui um papel importantíssimo na reflexão pertinente à ciência histórica no mundo contemporâneo.

A presente pesquisa se divide em três capítulos principais. Primeiramente, procuramos abordar o desenvolvimento histórico da disciplina de História e suas interfaces com a Didática da História e a Educação Histórica. Discutimos como a História, desde sua institucionalização, desempenhou um papel central na formação

de identidades nacionais e na coesão social, enquanto também enfrentava crises de legitimidade, especialmente após os grandes conflitos do século XX. Examinamos como essas tensões levaram à emergência de paradigmas como a Educação Histórica, que busca superar métodos tradicionais de ensino, privilegiando a construção do pensamento histórico e da consciência histórica. Além disso, destacamos a integração entre as abordagens anglo-saxônica e alemã, que fortaleceram o campo investigativo da Educação Histórica, com contribuições pesquisadores como Jörn Rüsen, Peter Lee e Isabel Barca. No Brasil, enfatizamos o papel do LAPEDUH, que tem promovido avanços no ensino de História e na formação de professores, consolidando-se como referência nacional nessa área de pesquisa.

Além disso, buscamos explorar as origens, os debates e as contribuições das áreas da Didática da História e da Educação Histórica para o ensino e a teoria da História. Destacamos a relevância da Didática da História Alemã, com expoentes como Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, na construção de paradigmas que integram a formação do pensamento histórico e a consciência histórica. A Educação Histórica, por sua vez, é apresentada como um campo investigativo que busca compreender as interações entre alunos, professores e o conhecimento histórico, enfatizando a aprendizagem reflexiva e crítica.

No contexto brasileiro, analisamos a recepção das teorias rüsenianas e a integração de metodologias ativas e tecnologias digitais, como forma de engajar os estudantes e promover uma aprendizagem histórica mais significativa. Laboratórios de ensino, como o LAEH da UFPE, têm conduzido pesquisas inovadoras, explorando temas como história em quadrinhos, mangás e o papel da afetividade no ensino de História. Por fim, destacamos o avanço da cultura histórica e sua importância como uma dimensão holística que conecta o passado, o presente e o futuro, promovendo uma formação histórica crítica e orientada para a vida prática.

Já no terceiro capítulo, analisamos as transformações na experiência temporal ao longo da modernidade e seus desdobramentos na contemporaneidade, com ênfase na aceleração temporal como um elemento central para a compreensão dessas mudanças. O período moderno é marcado pela transição da escatologia religiosa, que vinculava o tempo à intervenção divina, para uma aceleração impulsionada pela ação humana e pelo progresso científico. Tal transformação

redefiniu a relação entre o tempo, a história e a sociedade, estabelecendo o homem como protagonista das mudanças.

Exploramos também as diferentes abordagens sobre o tempo: enquanto a física o considera uma medida objetiva e homogênea, a filosofia e a história o interpretam como uma experiência subjetiva, heterogênea e qualitativa. A noção de "terceiro tempo", proposta por Paul Ricoeur, é apresentada como um esforço de mediação entre o tempo natural e o tempo vivido, possibilitando ao historiador captar as mudanças humanas e construir narrativas que articulem o passageiro e o permanente. As contribuições de Reinhart Koselleck e François Hartog enriquecem essa discussão, ao problematizarem o impacto da aceleração e a predominância do "presentismo" como um novo regime de historicidade.

Na modernidade tardia, destacamos os efeitos do capitalismo globalizado, que exacerbou a aceleração temporal e introduziu uma simultaneidade exigida pela sincronização dos mercados globais. Entretanto, a hiperaceleração é acompanhada por uma sensação de inércia, na qual tudo parece mudar rapidamente, mas sem transformações estruturais significativas. A crise das teleologias políticas e a perda de horizontes de expectativa contribuíram para um estado de paralisia temporal e tédio existencial, como apontado por Hartog. Mudanças desafiadoras também repercutem na ciência histórica e no Ensino de História, que enfrentam a necessidade de se reposicionar como disciplinas capazes de oferecer orientação temporal em um mundo cada vez mais fragmentado e imprevisível.

Por fim, no quarto capítulo, buscamos explorar a relevância da consciência histórica como base do ensino de História e sua relação intrínseca com a vida prática dos estudantes. Argumenta-se que a narrativa histórica, fundamentada na teoria de Ricoeur (1994), desempenha um papel essencial ao transformar experiências e memórias em histórias que conectam passado, presente e futuro. Esse processo, ao integrar os conceitos de pré-configuração, configuração e reconfiguração, proporciona aos discentes uma visão crítica e reflexiva sobre as mudanças temporais.

A Didática da História é posicionada como um campo essencial para enfrentar a crise de orientação temporal na modernidade tardia. Aponta-se que a integração de ferramentas como a cognição histórica situada e o pensamento multiperspectivado enriquece o aprendizado e possibilita um ensino mais conectado às realidades sociais. A abordagem também inclui a superação do presentismo e a

promoção de estratégias pedagógicas que incentivam a análise crítica das narrativas e da construção identitária.

Ao longo do capítulo, destaca-se a importância de conceitos estruturantes, como evidência, empatia e significância histórica, como alicerces para a formação de uma consciência crítica e reflexiva. Tais elementos são essenciais para que os estudantes compreendam a História como uma ciência viva, capaz de orientar escolhas e fortalecer identidades em um contexto global marcado pela fragmentação e aceleração do tempo.

Pretende-se argumentar em defesa da Didática da História como um campo paradigmático central, capaz de fornecer subsídios teóricos, metodológicos e práticos à ciência histórica para enfrentar e resistir à crise da experiência temporal característica da modernidade tardia. Em um contexto marcado pela hiperaceleração social, econômica e política, bem como pela fragmentação das temporalidades, a Didática da História desponta como uma abordagem inovadora que conecta a historiografia ao ensino, oferecendo caminhos para ressignificar o papel da história na contemporaneidade. A presente pesquisa, de caráter qualitativo e fundamentada em ampla revisão bibliográfica, explora os aspectos fundamentais da Didática da História e suas interrelações com outras áreas do conhecimento, como a teoria da história, a educação histórica e a pedagogia. A investigação busca compreender como os conceitos centrais do campo, como consciência histórica, significância histórica, empatia e evidência, podem ser mobilizados para promover uma relação mais crítica e reflexiva entre os sujeitos e as dinâmicas temporais.

Além disso, este estudo examinará como a Didática da História pode atuar como um instrumento de resistência às forças que deslegitimam as ciências humanas e enfraquecem sua capacidade de oferecer orientação temporal em um mundo cada vez mais dominado pelo presentismo e pelo esvaziamento de perspectivas futuras. Nesse sentido, a pesquisa se propõe a identificar e propor estratégias pedagógicas que, ao alinhar o aprendizado histórico às vivências práticas dos indivíduos, possam contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar o passado, compreender o presente e projetar futuros possíveis.

2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.

Em tempos de crise, a disciplina de História frequentemente se torna um foco de intensas reflexões e debates, gerando tensões significativas em seu interior. Historicamente, a História tem sido essencial para a construção da coesão social e da identidade nacional, o que torna a institucionalização do conhecimento histórico um aspecto de grande importância e poder, desejado por diversos atores sociais. A própria construção da disciplina História é fruto de tais tensões, como exposto por Raimundo Cuesta Fernández (1997), ao apontar que o desenvolvimento da burguesia, em oposição às antigas ordens clericais, foi determinante na consolidação da disciplina. Christian Laville (1999), por sua vez, argumenta que o ensino de história foi utilizado por muitos países para moldar consciências e comportamentos em relação à nação, mesmo quando essa intenção não estava explicitamente declarada nos sistemas educacionais.

Os traumas da segunda metade do século XX, sob o impacto devastador das duas Grandes Guerras e da Guerra Fria, houve um declínio acentuado do interesse pela História, especialmente no mundo ocidental (LEE, 2001). Os traumas decorrentes da violência em massa e o fracasso da diplomacia, somados à crença no suposto triunfo definitivo do capitalismo, como discutido por Francis Fukuyama (1992) em *O Fim da História e o Último Homem*, resultaram em uma crise de legitimidade para a disciplina. As reverberações dessa crise ainda são sentidas hoje, à medida que a História busca reafirmar sua relevância em um mundo em constante transformação.

Esse contexto desafiador estimulou uma série de discussões tanto sobre a Teoria da História quanto sobre a História Ensinada. Na Alemanha, Jörn Rüsen desempenhou grande influência no campo do Ensino de História ao desenvolver conceitos-chave e elaborar sua matriz disciplinar da História. Sua abordagem, centrada nas ideias "consciência histórica" e "narratividade", destacou a importância das narrativas históricas na construção do conhecimento histórico e na formação da identidade cultural. Simultaneamente, na Inglaterra, Peter Lee (1944) se destacou como um dos pioneiros na área da Educação Histórica, enfatizando o ensino reflexivo e crítico da História ensinada. Sua contribuição foi fundamental para

transformar o ensino da História em um processo que vai além da mera transmissão de fatos, promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas nos estudantes, capacitando-os a compreender e questionar o passado de maneira mais profunda e significativa.

Dessa forma, a Educação Histórica e a Didática da História se apresentam como áreas constituidoras de paradigmas para o pensamento referente ao Ensino de História.

2.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ASPECTOS HISTÓRICOS.

A Educação Histórica emergiu como um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem de história na Inglaterra do final da década de 1960. Esse movimento foi motivado pelo crescente desinteresse dos estudantes em relação à disciplina escolar de História, que era uma das menos escolhidas em um sistema de créditos no qual os alunos podiam optar pelas disciplinas que cursariam (SZLACHTA JUNIOR, RAMOS, 2021). Para investigar as razões desse desinteresse, houve um aumento nas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de história, levando ao surgimento de diversos projetos voltados para a pesquisa do estado atual da disciplina e para a identificação de possíveis modificações que a tornassem mais atraente para os estudantes. Um desses projetos foi o *Teaching History*, realizado pela *Historical Association* no final da década de 1960 (ASHBY, DICKINSON, LEE, 2001).

A partir da influência legada por Jean Piaget (1896-1980), diversos pesquisadores concluíram que o ensino de História era improdutivo para estudantes com idade mental inferior a 16 anos. A interpretação restritiva da teoria de epistemologia genética piagetiana sugeria que estudantes atingem um estágio adequado de desenvolvimento cognitivo para compreender conceitos históricos complexos, especialmente relacionados à temporalidade, apenas entre os 16 e os 18 anos, durante o estágio das operações formais. Antes disso, eles operam predominantemente em níveis de pensamento concreto, limitando sua capacidade de lidar com abstrações históricas como cronologia e causalidade (PIAGET, 1967). Essa perspectiva levou educadores como Roy Hallam a sugerir que a História fosse retirada do currículo para alunos mais jovens ou integrada a outras disciplinas,

resultando na adoção de Estudos Sociais para abordar o aprendizado interdisciplinar (SZLACHTA JUNIOR, RAMOS, 2021). Inclusive, tais pesquisas serviram como base de apoio para as propostas que fundamentaram a disciplina de Estudos Sociais no lugar de História e Geografia no Brasil¹. No entanto, autores como Ross Ashby (2000), Peter Lee (1984, 2005, 2006), Alaric Dickinson (1984, 2001) e Denis Shemilt (1983), ainda que com diferenças entre as suas abordagens, apresentaram diversos estudos que concluíram com a concordância de que a progressão do conhecimento histórico dos estudantes não dependia necessariamente das suas idades. Como resultado dessas pesquisas inferiu-se que a progressão do conhecimento histórico dos estudantes ocorria de forma irregular, sendo caracterizado pela apresentação de fragmentos espaçados do passado.

Em 1978, Peter Lee e Alaric Dickinson publicaram o estudo intitulado "*Understanding and Research*", considerado o trabalho pioneiro da Educação Histórica. A pesquisa envolveu estudantes de 12 a 18 anos e visou questionar a noção piagetiana dos estágios de aprendizagem. Utilizando dados coletados a partir de questionários, Lee e Dickinson desenvolveram categorias para mapear as progressões das ideias dos estudantes, constatando que a construção do conhecimento histórico avança de forma irregular e não está diretamente ligada à idade dos alunos. Eles descobriram que crianças de 8 a 11 anos, em muitos casos, possuíam aptidões semelhantes às de crianças de 12 a 14 anos na construção do conhecimento histórico. O projeto "*Making Sense of History*", também conduzido por Lee e Dickinson (1984), permitiu novos avanços na investigação e contribuiu para o declínio da influência piagetiana na educação histórica inglesa, ao demonstrar que o desenvolvimento do pensamento histórico não depende necessariamente de estágios etários rígidos (BARCA, 2001).

No final da década de 1980, como resultado dos avanços nos estudos sobre cognição histórica na Inglaterra, surgiu o Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*). Sob a coordenação de Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, a pesquisa utilizou dados de 320 estudantes de três escolas primárias e seis secundárias, com idades entre 6 e 14 anos. O principal foco dos pesquisadores foi

¹ A partir da década de 1930, começou a pipocar estudos que objetivavam a substituição das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Economia por uma disciplina denominada Estudos Sociais. A substituição das antigas disciplinas pelos Estudos Sociais ocorreu de forma paulatina e a partir da década de 1960 foi colocada em prática, sendo estabelecida nacionalmente em 1971, durante o período do Regime Militar (BITTENCOURT, 2011).

entender como o conhecimento histórico é modificado, ou seja, como um único evento pode gerar diferentes narrativas históricas (ASHBY, DICKINSON, LEE, 2001).

As respostas dos estudantes variaram significativamente. De modo geral, os alunos mais novos tiveram dificuldade em perceber que se tratava de histórias distintas, enquanto os mais velhos atribuíram as diferenças nas narrativas aos diferentes níveis de conhecimento histórico dos autores. Notavelmente, um grupo de estudantes entre 7 e 9 anos demonstrou a capacidade de entender que as histórias são construídas por pessoas, e, portanto, não são cópias exatas do passado. A partir da década de 1990, a Educação Histórica se consolidou como uma construtora de paradigmas internacionais no campo conceitual do Ensino de História. O projeto *How People Learn* (HPL), realizado nos Estados Unidos ao longo dessa década, investigou como o aprendizado ocorre em diversas áreas do conhecimento, incluindo Matemática, História e Ciências. A pesquisa resultou em três princípios fundamentais para o aprendizado em qualquer disciplina. Incorporados à História pela Educação Histórica, os princípios são: primeiro, é necessário investigar os conhecimentos prévios dos estudantes; segundo, o ensino de História deve mobilizar conhecimentos substantivos e de segunda ordem para efetivar o aprendizado; terceiro, os estudantes devem se apropriar do processo de construção do conhecimento histórico para utilizar a lógica histórica como orientação na vida prática (BRANSFORD, BROWN, COCKING, 1999).

Ainda na década de 1990 e no início dos anos 2000, ocorreu um desenvolvimento fundamental para o avanço das pesquisas sobre o Ensino de História em grande parte do Ocidente: a integração das ideias da *History Education* com a Didática da História de Jörn Rüsen. Essa confluência de abordagens proporcionou uma base teórica mais rica e diversificada, combinando os insights da tradição anglo-saxônica da Educação Histórica com a perspectiva filosófica e metodológica alemã, o que permitiu grandes avanços para a área.

Na Europa, os pesquisadores Magne Angvik e Bodo von Borries conduziram o projeto "*Youth and History*", que buscou, entre outros objetivos, compreender as ideias históricas dos estudantes no contexto pós-unificação alemã. O projeto foi uma das iniciativas mais abrangentes e influentes de sua época, envolvendo mais de 32.000 estudantes de 12 países europeus, além da Turquia, Israel e Palestina. Essa extensa pesquisa permitiu uma análise comparativa das percepções históricas entre jovens de diferentes contextos culturais e políticos. Um dos resultados mais

significativos do projeto foi a constatação da prevalência do ideário capitalista no contexto da unificação alemã, o que gerou preocupações sobre o possível apagamento e esquecimento da história da Alemanha Oriental (ANGVIK, BORRIES, 1997). Essa descoberta levantou questões importantes sobre como narrativas históricas dominantes podem influenciar a memória coletiva e o ensino de História nas escolas. Além disso, o projeto "*Youth and History*" revelou diversas percepções dos jovens sobre eventos históricos, identidades nacionais e a Europa pós-Guerra Fria. Os dados mostraram diferenças significativas na maneira como os estudantes entendiam questões de cidadania, democracia e identidade cultural, refletindo a diversidade de experiências históricas em cada país.

Sob a influência dos precursores da Educação Histórica, especialmente de Peter Lee, e em diálogo com as discussões oriundas da Didática da História, pesquisadores ao redor do mundo ocidental - mais especificamente Canadá, Portugal e França -, começaram a investigar as concepções de estudantes e professores. O objetivo central era analisar como os indivíduos interpretavam questões relacionadas ao conteúdo histórico e à disciplina de História. Destaco a produção em Portugal por sua importância na produção de material escrito em língua portuguesa para o desenvolvimento do campo investigativo no Brasil. Na Universidade do Minho, em Braga, Isabel Barca e, posteriormente, Marília Gago, introduziram os estudos de Educação Histórica realizando trabalhos sobre o contexto de redemocratização do país após a ditadura salazarista.

Isabel Barca (2000) investigou as concepções dos estudantes portugueses sobre a provisoriedade da explicação histórica. Seus resultados indicaram que muitos estudantes conseguiram desenvolver um conhecimento explicativo, mas tinham dificuldade em ampliar suas argumentações com uma diversidade de fontes. Isso revelou que o objetivo de desenvolver a literacia histórica não estava sendo plenamente alcançado, pois os alunos comumente permaneciam restritos a narrativas limitadas e pouco fundamentadas.

Marília Gago (2007), por sua vez, centrou sua pesquisa nas concepções docentes sobre o pensamento histórico. Utilizando os contributos de Jörn Rüsen, especialmente no que diz respeito à narrativa e à consciência histórica, Gago criou perfis de consciência histórica dos professores a partir de questionários. Seu estudo concluiu que a visão de História como uma narrativa única e neutra ainda exercia uma forte influência na formação dos professores que atuavam na época. Esse

achado corroborou as investigações de Barca, mostrando que tanto professores quanto estudantes enfrentavam dificuldades para apresentar uma compreensão mais abrangente da historiografia, sendo ainda influenciados pela ideia de uma História única.

Em Portugal, os estudos derivados da Educação Histórica inicialmente concentraram-se no debate conceitual sobre a aprendizagem histórica, particularmente em relação aos conceitos de segunda ordem. Esses conceitos incluem noções como evidência, causalidade, mudança, e significância, que são essenciais para a compreensão crítica da história (LEE, 2006). De acordo com Eder de Souza (2022), ainda não havia uma ideia clara de formação histórica estabelecida no contexto educacional português. O foco estava na investigação da progressão das ideias históricas dos estudantes sobre esses conceitos de segunda ordem. Essa fase inicial dos estudos é caracterizada pela tentativa de entender como os alunos desenvolvem suas habilidades para lidar com conceitos complexos que vão além do mero conhecimento factual. Esse enfoque reflete uma preocupação em transformar um debate constantemente presente no público geral sobre a aprendizagem histórica em um diálogo mais rigoroso e científico. Isabel Barca (2009), por exemplo, destacou a necessidade de uma abordagem mais científica para abordar questões que, até então, eram tratadas de forma mais intuitiva e menos estruturada.

Além disso, o desenvolvimento inicial dos estudos em Portugal abriu caminho para um reconhecimento mais amplo da importância de integrar a pesquisa acadêmica com as práticas de sala de aula. Isso envolveu a formação de professores e o desenvolvimento de currículos, o que ficou consolidado com a participação de investigadores da área da Educação Histórica na confecção das Metas de Aprendizagem (DGIDC, 2010) referentes ao Ensino de História em Portugal. Com o tempo, essa abordagem evoluiu para incluir uma perspectiva mais abrangente sobre a formação histórica, reconhecendo a importância de desenvolver nos estudantes uma consciência histórica que lhes permita entender o papel do passado na construção das identidades culturais e sociais.

A Educação Histórica deve ser entendida, de forma sintética, como um campo de estudo que investiga as complexas interações entre alunos, professores e o conhecimento histórico, bem como os conceitos e categorias que o estruturam. Essa área de investigação foca em compreender como essas interações ocorrem dentro

do contexto educacional e como elas influenciam o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica (RAMOS, CAINELLI, 2015). De acordo com os pressupostos da Educação Histórica, o processo de aprendizado da História ocorre quando o estudante consegue conectar a passagem do tempo com sua própria vivência pessoal, conferindo-lhe significado e aplicabilidade em seu cotidiano a fim de atribuir um significado de orientação. Somente quando a abordagem histórica deixa de ser meramente uma transmissão de informações a serem absorvidas passivamente e passa a ser encarada como uma atividade que envolve a formulação de perguntas e a busca por diferentes respostas possíveis, é que os alunos podem compreendê-la de maneira efetiva e utilizá-la como uma referência em suas vidas práticas. A Educação Histórica tem como meta desenvolver nos estudantes habilidades cognitivas fundamentais para a convivência social e, portanto, habilitá-los para a cidadania (LEE, 2001, 2005, 2006).

No Brasil, O Laboratório de Pesquisa e Didática da História (LAPEDUH/UFPR), sob a liderança de Maria Auxiliadora Schmidt, desempenha um papel fundamental na promoção e disseminação do conhecimento sobre Educação Histórica no Brasil, seja através de publicações ou traduções. Este grupo, que inclui pesquisadores como Daniel Hortêncio de Medeiros, Marlene Terezinha Grendel, e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, tem tido notável importância para a popularização das teorias de Jörn Rüsen e Peter Lee no contexto brasileiro, bem como para o avanço da pesquisa em Ensino e Aprendizagem Histórica (LÂNIO, 2023).

O LAPEDUH tem se destacado por sua contribuição significativa para o fortalecimento da Educação Histórica, fomentando pesquisas que visam a integrar teorias contemporâneas com práticas pedagógicas inovadoras. Uma das realizações do LAPEDUH foi a criação da Revista de Educação Histórica (REDUH) em 2012. Esta publicação consolidou-se como um importante espaço acadêmico dedicado à divulgação e discussão de estudos na área de Educação Histórica. A REDUH tem sido fundamental para o intercâmbio de ideias e a divulgação de pesquisas, permitindo a colaboração entre acadêmicos e educadores de diferentes regiões do Brasil e de outros países.

Por meio de suas iniciativas, o LAPEDUH tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica no Brasil, incentivando a reflexão sobre o papel do ensino de História na formação dos indivíduos. As Jornadas da Educação Histórica, evento iniciado no começo dos anos 2000 e que

perdura até os dias atuais, é de extrema importância para o debate, divulgação e propagação de pesquisas relacionadas à Educação Histórica e Didática da Histórica no Brasil.

De acordo com Schmidt e Urban (2016), as pesquisas do LAPEDUH, entre 2002 e 2014, podem ser estruturadas a partir de temas específicos de investigação. Em um primeiro momento, tem-se o tema “relações entre as finalidades do ensino de história e a formação da consciência histórica”, que abarcou uma série de trabalhos produzidos que resultaram em importantes conclusões. Uma segunda área de investigação consiste no tema “consciência histórica, ensino de história e formação de professores”, cujos trabalhos focaram na formação docente e nas concepções de aprendizagem histórica dos mesmos. A área temática “aprendizagem dos conceitos substantivos e formação da consciência histórica”, com trabalhos destacados entre 2008 e 2001, exerceu grande influência em trabalhos posteriores que buscavam aferir as concepções discentes e docentes sobre determinados conceitos. Por fim, tem-se a área “aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e formação da consciência histórica”, com trabalhos entre 2009 e 2014. Para o desenvolvimento dessa área foi fundamental a incorporação de elementos da obra de Lee (2005) que desempenhou um trabalho notável sobre conceitos como empatia histórica e significância. Destaca-se o trabalho de Fronza (2012), que buscou investigar as relações entre intersubjetividade e verdade histórica, utilizando como fio condutor a leitura de histórias em quadrinhos.

2.2 Didática da História e Educação Histórica: divergências e convergências.

A Didática da História Alemã, campo conceitual cujos expoentes são Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, desempenhou um papel notável no fornecimento de subsídios para se pensar o ensino de História e a sua própria teoria, tanto na Alemanha quanto internacionalmente. Hans-Jürgen Pandel (1941) é reconhecido por suas contribuições ao enfatizar a educação histórica como um processo reflexivo, argumentando que o ensino de história deve centrar-se na formação do pensamento histórico, capacitando os estudantes a avaliar criticamente fontes históricas e a desenvolver habilidades de análise (PANDEL, 2012). Pandel possui uma influência limitada entre os autores brasileiros, pois a maior parte de sua bibliografia ainda não foi traduzida.

Klaus Bergmann contribuiu significativamente para a didática da história, principalmente no que concerne à internacionalização para os países lusófonos. Sua obra “A História na Reflexão Didática”, publicada no Brasil em 1990, foi importantíssima para a propagação das ideias da Didática da História no Brasil. Klaus Bergmann (1990) destacou a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da simples memorização, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva da história em seu contexto. O autor argumentou que a didática da história deve capacitar os alunos não apenas com conhecimento sobre eventos históricos, mas também com habilidades para analisar e interpretar esses eventos dentro de um contexto social e cultural mais amplo. Essa abordagem ajuda os alunos a entenderem a história como algo relevante e diretamente conectado às suas vidas, moldando suas percepções do mundo. Bergmann defendeu a integração de teorias da aprendizagem e princípios pedagógicos contemporâneos na didática da história. Ele sugeriu que o ensino de história deve estar alinhado com práticas de ensino baseadas em evidências, examinando criticamente como a história é construída, ensinada e aprendida. Isso inclui considerar não apenas o conteúdo, mas também o processo pelo qual os alunos formam uma compreensão histórica.

Jörn Rüsen, por sua vez, introduziu o conceito de consciência histórica (*Geschichtsbewusstsein*), que se tornou central na Didática da História Alemã. Rüsen destaca que a história não é apenas um registro do passado, mas um meio de orientação para o presente e o futuro. Rüsen argumenta que a narrativa histórica desempenha um papel crucial na construção do conhecimento histórico, ajudando os estudantes a integrar experiências passadas em uma visão coerente que influencia suas identidades culturais e sociais.

A Didática da História, formulada fundamentalmente a partir dos pressupostos dos autores citados, concentra-se nos conceitos de consciência histórica, narratividade e na construção da matriz disciplinar da História. É importante mencionar que a discussão sobre consciência histórica antecede a obra de Rüsen, sendo um conceito heterogêneo utilizado para tratar de questões distintas. Simplificadamente, pode-se identificar duas grandes correntes que empregam o conceito de consciência histórica, com ideias divergentes entre elas (CERRI, 2011).

A primeira corrente, liderada por intelectuais como Hans-Georg Gadamer (1900) e Philippe Ariès (1914), entende que a consciência histórica é um estágio a ser alcançado por meio do letramento. Gadamer (1960) acreditava que existem

diferentes estágios de consciência histórica, hierarquicamente divididos. Ariès (1954), por outro lado, argumentava que alguns indivíduos conseguem alcançar essa consciência, enquanto outros permanecem à margem.

A segunda corrente vê a consciência histórica como um fenômeno inerente ao ser humano. Nesta linha de pensamento, destacam-se Jörn Rüsen (1983, 1986, 1989) e Agnes Heller. Ambos consideram a consciência histórica um elemento constitutivo da condição humana, essencial para a compreensão do indivíduo. No entanto, Heller e Rüsen divergem em suas definições do conceito. Para Heller (1982), a consciência histórica ocorre em diferentes estágios, mas sem hierarquia entre eles. Rüsen (1989), por sua vez, defende que a consciência histórica se desenvolve através de diferentes gerações de sentido, e não em estágios distintos.

O conceito de consciência histórica iniciou sua trajetória no mundo científico ocidental através dos escritos de Hegel (1770-1831), Dilthey (1833-1911) e Gadamer (1900-2002), intelectuais alemães. A longa trajetória de debates em torno do conceito de consciência histórica não produziu, inicialmente, tamanho impacto que promovesse a sua internacionalização, ficando restrito ao ambiente científico alemão. Laville (2002) observa que entre as décadas de 1970 e 1980, muito profícuas para o desenvolvimento da historiografia na França, não foram encontradas referências ao conceito de consciência histórica, o que demonstra a sua incipiência. Apenas no final da década de 1980 é possível perceber um avanço, ainda que tímido, nas discussões referentes à consciência histórica na Europa ocidental (BONETE, 2013).

Rüsen fundamenta seu conceito de consciência histórica na definição de narrativa, conforme esboçado em seu texto "Razão Histórica", publicado pela primeira vez em 1983. Sua tese baseia-se na premissa de que a ação humana deve ser intencional para que a vida seja significativa. Segundo ele, o ser humano só pode viver no mundo, relacionando-se com a natureza, se interpretar o mundo em função das intenções de sua ação e paixão, não o tomando como dado a priori. Rüsen (2011, p. 57) afirma:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir.

A consciência histórica pode ser entendida como a capacidade do indivíduo em orientar sua vida articulando passado, presente e futuro, a partir de um conjunto de operações mentais. O sujeito, então, é capaz de criar condições para que possa conjecturar sua vida e da sociedade em geral numa perspectiva temporal. Espera-se que progressivamente os indivíduos possam melhor se situar no tempo e, utilizando constantemente as ferramentas mentais desenvolvidas em decorrência da aprendizagem histórica, a consciência histórica torne-se habitual na orientação da vida cotidiana (CERRI, 2010). O Ensino de História escolar, por sua vez, possui uma importância significativa na formação da competência do pensamento histórico.

No que se refere à experiência temporal, a perspectiva rüseniana preconiza que o tempo natural consiste nas imposições temporais que agem sobre os indivíduos, sendo o maior exemplo desse tempo a morte. À medida em que os homens passam a se relacionar com o tempo natural e há a necessidade de agir intencionalmente na vida, ocorre a transposição do tempo natural para o tempo humano, que são ilustrados pelos diversos símbolos da vida social que estão presentes na vida cultural humana, na própria organização da sociedade. “A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Além disso, Jörn Rüsen (2011, p. 67) afirma que “a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana”. Em toda a relação do homem com o tempo, há uma iminente crise de identidade, cuja maior representação é a morte. Diante disso, torna-se necessário criar representações de continuidades, que são proporcionadas pela narrativa histórica. De forma concisa, Rüsen (2011, p. 68) explica:

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.

Para Rüsen, a definição de “história” consiste em diferenciar o passado propriamente dito da rememoração do passado através das lentes da

contemporaneidade. Nem todos os fatos do passado se constituem em história; é necessário que haja uma interpretação do passado com o objetivo de suprir carências de orientação temporal expressas no presente. Em outras palavras, "as experiências do tempo só servem para orientar a vida prática atual quando decifradas mediante essas intenções" (RÜSEN, 2007).

A Didática da História no Brasil é fruto de um processo de incorporação, por parte dos pesquisadores brasileiros, influenciados por pensadores europeus, notadamente os alemães, dos principais conceitos da Didática da História Alemã. Essas concepções, embora nem sempre harmonizadas, fazem parte de uma dinâmica científica que permitiu o reconhecimento nacional da Didática da História. Durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, poucos intelectuais brasileiros entraram em contato com a teoria e filosofia da História de Rüsen, principalmente através de estudos de pós-graduação na Alemanha ou de colaborações acadêmicas com historiadores europeus. No Brasil, a expressão "Didática da História" aparece em publicações nas décadas de 1960 a 2000, porém, raramente associada aos pensadores alemães. Ocorre um aumento significativo no número de publicações acadêmicas relacionadas à Didática da História após 2000, especialmente com o livro *Razão Histórica*, que ampliou a circulação da teoria e epistemologia de Rüsen (LÂNIO, 2023).

A recepção das ideias de Rüsen começou a ganhar força no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, e, a partir dos anos 2000, houve um aumento significativo na produção acadêmica e na integração dessas ideias ao debate teórico nacional. Estevão de Rezende Martins, em particular, é reconhecido como um dos principais tradutores e divulgadores das obras de Rüsen. Martins (2017) relata que seu primeiro contato com o trabalho de Rüsen ocorreu em 1974, na Universidade de Munique, e que a interlocução direta com o autor começou em 1983, após uma visita a Bochum, marcando o início de um intercâmbio frutífero entre os dois acadêmicos (LÂNIO, 2023).

René Gertz, professor titular na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desempenhou um papel importante na introdução e disseminação das ideias de Jörn Rüsen no Brasil. Gertz concluiu seu doutorado em 1980 na Freie Universität de Berlim, orientado por Abraham Ashkenasi, com a tese intitulada *Politische Auswirkungen der deutschen Einwanderung in Südbrasilien: die deutschstämmigen*

und die faschistischen Strömungen in den 30er Jahren. Durante as décadas de 1980 e 1990, Gertz foi um prolífico autor e tradutor, contribuindo significativamente para o campo da Teoria da História e da História da Historiografia (LÂNIO, 2023).

Na evolução do campo da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil, a atuação das diferentes gerações de pesquisadores tem sido fundamental para o desenvolvimento e disseminação das teorias e práticas associadas a essa área. Max Lânio elabora um inventário das gerações de pesquisadores que se debruçaram sobre os pressupostos da Didática da História. Seguindo sua estrutura, destacam-se, na primeira geração, destacamos a pesquisadora Marlene Rosa Cainelli, professora aposentada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que desde 1994 liderou o Laboratório de Ensino de História (LEH/UEL). A produção acadêmica de Cainelli é vasta e focada na Educação Histórica, consolidando-a como uma figura chave na pesquisa sobre o Ensino de História.

A segunda geração, marcada por uma crescente organização e institucionalização, inclui pesquisadores como Ronaldo Cardoso Alves, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH/UNESP). A contribuição de Alves para o campo é significativa, refletida em seu trabalho no laboratório e em suas publicações.

Márcia Elisa Teté Ramos, professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM), também merece destaque por sua atuação no Laboratório de Ensino e Mídias de História (LEHM/UEM) e no LEH/UEL. Outras pesquisadoras importantes dessa geração são Maria Cristina Dantas Pina e Ednalva Padre Aguiar, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que integram o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB).

Jorge Luiz da Cunha(1959-2024), professor aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e coordenador do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO), e Roberto Abdala Junior, professor na Universidade Federal de Goiás (UFG) e vinculado ao GUMELAB do Instituto de Estudos Latino-americanos da Universidade Livre de Berlim, são também notáveis por suas contribuições ao campo. Maria da Conceição Silva, coordenadora do curso de Licenciatura em História da UFG e atuante no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de História (LEPEHIS/UFG), é outra pesquisadora importante dessa geração.

O grupo do Laboratório de Pesquisa e Didática da História (LAPEDUH/UFPR), como destacado anteriormente, sob a liderança de Maria Auxiliadora Schmidt, inclui pesquisadores como Daniel Hortêncio de Medeiros, Marlene Terezinha Grendel, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, e outros que desempenham papéis significativos na popularização das teorias rüsenianas e na pesquisa em Ensino e Aprendizagem Histórica. Este grupo também foi responsável pela criação da Revista de Educação Histórica (REDUH) em 2012, consolidando um espaço dedicado à publicação e disseminação de estudos na área.

Finalmente, a atuação do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI/UEPG), liderado por Luis Fernando Cerri, destaca-se com a presença de pesquisadores como Caroline Pacievitch, Janaína de Paula do Espírito Santo, Marcos Roberto Kusnick e Angela Ribeiro Ferreira. O projeto Residente, iniciado em 2007, é uma iniciativa importante que explora as relações entre jovens, história e política na América Latina, refletindo a contínua relevância e dinâmica da pesquisa em Didática da História (LÂNIO, 2023).

Na terceira geração de pesquisadores no campo da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil, observamos a ascensão de novos nomes que têm se destacado por suas contribuições significativas. Esta geração é caracterizada por uma abordagem contemporânea e inovadora nas práticas de ensino e aprendizagem histórica.

Um dos principais representantes dessa geração é Arnaldo Slachta Júnior, professor na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Slachta coordena o Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH/UFPE), onde se dedica ao estudo e à inovação das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História. Seu trabalho busca aprimorar a forma como o conhecimento histórico é transmitido e compreendido, refletindo um compromisso com a evolução do campo. Outro nome considerável é o de Wilian Junior Bonete, docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que lidera o Laboratório de Ensino de História (LAEH/UFPel). Bonete tem explorado os desafios e as metodologias de ensino em História, contribuindo para a melhoria das práticas educativas e a adaptação das teorias históricas ao contexto educacional atual.

Tais pesquisadores, juntamente com uma diversidade considerável de outros acadêmicos contemporâneos, têm desempenhado um papel de relevo na evolução do campo da Didática da História. Eles continuam a expandir as fronteiras do

conhecimento e a influenciar o ensino e a aprendizagem da História, garantindo que o campo permaneça dinâmico e expressivo para as novas gerações de estudantes e educadores.

A correlação entre a Didática da História e a Educação Histórica se manifesta principalmente na compreensão de que a História exerce uma forte influência na orientação temporal do indivíduo. Assim, o conceito de consciência histórica dialoga com a ideia de literacia histórica proposta por Peter Lee, que sugere que a literacia histórica deve ser possibilitada por dois princípios: as concepções dos estudantes sobre a disciplina História e a capacidade de orientação do sujeito na relação entre passado, presente e futuro. Lee utiliza a matriz disciplinar de Rüsen para elaborar essa assertiva. Além disso, a literacia histórica requer que os estudantes compreendam a história com suas próprias marcas de identificação, tendo noção de uma miríade de conceitos e expressões elaboradas pela ciência especializada. Daí surge a necessidade de compreender como o conhecimento histórico é possível e de que forma as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Arnaldo Martin Szlachta e Márcia Elisa Teté Ramos (2021), a History Education e a Didática da História são intercambiáveis, mas possuem características peculiares. A History Education é caracterizada por um método indutivo, priorizando aspectos metodológicos que buscam a coleta de dados empíricos para entender como grupos específicos, como alunos, percebem e interpretam determinados aspectos da história. Essa abordagem é centrada na prática educativa e na forma como o conhecimento histórico é construído nos alunos, enfatizando a compreensão dos processos de aprendizado e a formação da literacia histórica.

Por outro lado, a Didática da História possui uma dimensão mais teórica e está intimamente ligada à Teoria da História. Ela adota um método dedutivo, discutindo teoricamente aspectos gerais, como a consciência histórica e a narratividade, e aplicando essas ideias a questões particulares. O objetivo é promover uma compreensão mais profunda da história que possa contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. Apesar de suas abordagens teóricas, a Didática da História também se beneficia de pesquisas empíricas sobre como os alunos constroem conhecimento histórico, o que é demonstrado por Bodo von Borries (1997), que utilizou métodos que exploram as concepções dos estudantes

sobre a história. Isso demonstra que, mesmo dentro de uma estrutura mais teórica, há uma valorização das experiências dos alunos e das práticas educacionais que facilitam o desenvolvimento do pensamento histórico.

2.3 O papel dos conceitos

Peter Lee (2011) explora como o passado é uma construção contínua que influencia nossa compreensão do mundo físico e social através de conceitos impregnados de processos históricos. Termos como "árvore" e "Estado-nação" não são meras abstrações, mas carregam uma carga histórica que molda sua compreensão atual. A história fornece um meio racional de investigar o passado, enfatizando a importância das evidências históricas e a necessidade de desenvolver habilidades para seu manuseio. Disto resulta a importância de se estudar os conceitos de primeira e segunda ordem na educação histórica. Os conceitos de primeira ordem referem-se aos conteúdos factuais e cronológicos da história, enquanto os de segunda ordem envolvem o entendimento das estruturas de pensamento histórico, como evidência, causalidade e interpretação (LEE, 2005). Ao estudar história, é crucial não apenas compreender os fatos (conceitos de primeira ordem), mas também desenvolver habilidades críticas (conceitos de segunda ordem) que permitam analisar e interpretar esses fatos em contextos mais amplos. Esses conceitos de segunda ordem são essenciais para que os estudantes desenvolvam uma "paixão racional" por verdade e objetividade, capacitando-os a aplicar o conhecimento histórico de maneira crítica e reflexiva. Assim, o estudo integrado desses conceitos é fundamental para fortalecer a capacidade cognitiva dos alunos e promover uma compreensão mais profunda e significativa do passado e de suas implicações no presente.

É entendido que existe uma lacuna significativa entre o senso comum cotidiano e o entendimento histórico, que se manifesta em dois níveis distintos. No nível dos conceitos de segunda ordem, Peter Lee (2016) argumenta que há uma diferença notável entre os conceitos disciplinares ou estruturais da história — como evidência, mudança, significado e relatos — e os conceitos substantivos utilizados pelos historiadores para descrever o passado, como camponês, empresário, bispo, exército e sexo. Tal lacuna não é apenas uma questão de juventude ou imaturidade dos alunos, mas também resulta da evolução dos significados dos conceitos

substantivos ao longo do tempo. Por exemplo, o termo "bispo" tem conotações e significados diferentes na Idade Média tardia em comparação com a sua interpretação atual.

A provisoriedade do conhecimento histórico tem sido pesquisada no Ensino de História como um elemento importante a ser considerado na aprendizagem histórica (BARCA, 2000; VAN DRIE, VAN BOXTEL, 2015 apud CARVALHO, 2021). Os iniciantes na história em muitos momentos enfrentam dificuldades porque veem o passado como algo "fixo" e interpretam as narrativas históricas como se estas simplesmente "espelhassem" esse passado fixo. Essa visão simplista não captura a complexidade das representações históricas, que são inerentemente plurais e frequentemente conflitantes em suas afirmações sobre o passado. O passado, portanto, não pode ser conhecido diretamente, mas apenas inferencialmente através de vestígios e relíquias, e os significados atribuídos ao passado dependem das intenções e perguntas com que o abordamos (CHAPMAN, 2018).

Peter Lee (2016) propõe que a evolução da história deve ser compreendida como o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que viabiliza a continuidade do conhecimento histórico, em vez de interrompê-lo. Para que a história funcione efetivamente como uma ferramenta educacional, ela deve possibilitar às crianças uma percepção do mundo que se baseie em conceitos históricos e não apenas na visão comum do passado. Essa transformação cognitiva é essencial para que os alunos possam entender o passado de uma forma que vá além da percepção superficial e cotidiana, permitindo uma abordagem mais crítica e contextualizada da história. O desenvolvimento de tal abordagem depende de uma compreensão mais aprofundada das concepções prévias dos alunos. Isso inclui investigar os pressupostos ontológicos que eles utilizam, sua compreensão da mudança e sua percepção narrativa histórica. Essa compreensão é fundamental para criar abordagens pedagógicas que ajudem os alunos a construir e refinar seus conhecimentos históricos de maneira mais eficaz.

A interpretação e a narrativa histórica não são simplesmente expressões da opinião pessoal do historiador, mas sim reconstruções fundamentadas nas evidências disponíveis. A narrativa histórica, portanto, é a materialização da interpretação e deve ser vista como uma construção racional e baseada em evidências, contrastando com a ideia de que é uma opinião subjetiva e arbitrária. Embora a narrativa possa refletir o ponto de vista do historiador, ela deve estar

ancorada na evidência e na racionalidade para evitar o ceticismo e assegurar a objetividade no conhecimento histórico (GAGO, RIBEIRO, 2022).

Peter Lee (2016) destaca que o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem é fundamental para a formação de uma compreensão disciplinar da história, permitindo novas formas de ver o mundo. Ele explica que, ao incorporar conceitos como mudança, os alunos passam a compreender não apenas ações e eventos individuais, mas também processos extensos e graduais, alguns dos quais não foram intencionados por ninguém. Aceitar a possibilidade de consequências inesperadas das ações desafia uma visão simplista do comportamento político e social, em que boas intenções não garantem necessariamente resultados positivos e nem toda a miséria humana resulta de maldade intencional.

Ana Paula Rodrigues Carvalho (2021) defende que os conceitos substantivos ainda são subestimados quanto ao seu potencial para o ensino e aprendizagem de História. Mesmo quando as pesquisas se referem aos conceitos substantivos, os mesmos só são definidos pelo seu significado. Os problemas relacionados aos conceitos substantivos são diversos, tanto no que se refere à escolha como aos meios de se ensinar. Segundo Carvalho (2021) Jacques Haenen e Hubert Schrijnemakers (2000) apontam que boa parte dos professores ingleses lamentam o fato de os estudantes saírem da educação básica sem dominar alguns conhecimentos substantivos basilares da disciplina. Pelo contrário, apenas reproduzem de forma acrítica o que está em algum material didático. A falta de conhecimento sobre os conhecimentos de primeira ordem levam ao distanciamento da disciplina por parte dos estudantes, além de prejudicar a participação ativa e crítica dos mesmos na sociedade.

A utilização dos conceitos substantivos são cruciais para a efetivação da ideia de significância histórica, que se refere ao processo de atribuir importância a agentes, instituições, eventos, fatos e processos históricos por meio de operações cognitivas complexas. Tal conceito visa conferir relevância ao conteúdo histórico em decorrência da aprendizagem, destacando como a história é construída a partir da significância histórica e sua interação com a cultura histórica em geral, e a cultura escolar, em particular. A importância dada à experiência temporal humana varia de acordo com a capacidade do conteúdo em orientar temporalmente, mesmo que por meio da gestão de interpretações e questionamentos. No campo das pesquisas sobre significância histórica, duas linhas principais se destacaram. A primeira,

desenvolvida por pesquisadores norte-americanos e canadenses, como Peter Seixas (2013), buscou entender a relação entre a atribuição de significado histórico e as experiências prévias dos jovens estudantes, enfatizando as diferenças sociais entre eles. Esta abordagem investiga como essas experiências influenciam a maneira como os estudantes percebem e valorizam o passado (SEIXAS, 2013; LEVESQUE, 2020).

A segunda linha investigativa foi proposta principalmente por pesquisadores do Reino Unido, que focaram em identificar como os estudantes atribuem significado histórico através de conceitos-chave como continuidade e ruptura, ou mudança e permanência. Essa abordagem analisa como esses conceitos estruturam o entendimento histórico dos alunos, ajudando-os a conectar eventos e processos do passado com o presente, proporcionando um quadro mais amplo para a compreensão histórica. Tais linhas de pesquisa contribuem para um entendimento mais profundo de como os alunos constroem significado a partir da história e como a educação histórica pode ser adaptada para promover uma compreensão mais crítica e reflexiva do passado. Isso envolve não apenas ensinar fatos históricos, mas também desenvolver habilidades analíticas e de pensamento crítico que permitam aos alunos contextualizar e interpretar eventos históricos em um quadro temporal mais amplo (RIBEIRO, 2013).

Entre os conceitos de segunda ordem, destaca-se o de evidência, que é fundamental para o ofício do historiador. A evidência permite extrapolar a fonte, não como uma mera reprodução do passado factual, mas como um meio de revelar tanto o que não é explicitamente declarado quanto o que pode ter sido intencionalmente ocultado. Peter Lee (2016) destaca que o conceito de evidência possui importância destacada para o ensino de história, pois os alunos devem compreender a história como um compromisso de investigação. Isso implica que os alunos devem entender, por exemplo, como o conhecimento histórico é possível, o que requer um entendimento profundo do conceito de evidência.

Além da evidência, o conceito de empatia histórica também é essencial, conforme sublinhado por Peter Lee (2016). Este conceito envolve tanto a disposição quanto a realização: a disposição refere-se ao reconhecimento de que pensamentos e ações são produtos de contextos históricos específicos, enquanto a realização envolve a compreensão das intenções dos sujeitos em suas ações no contexto temporal em que viveram. A empatia histórica é, portanto, crucial para a

aprendizagem histórica, pois contextualiza as ações humanas no tempo (SZLACHTA JUNIOR, RAMOS, 2021).

A empatia histórica não envolve compartilhar sentimentos ou simpatizar com indivíduos do passado. Seria irracional tentar compartilhar os sentimentos das pessoas históricas, pois não compartilhamos suas crenças. Também não se trata de compartilhar suas esperanças ou medos, já que conhecemos os desfechos das situações que enfrentaram. O exercício da empatia histórica exige uma compreensão profunda do contexto histórico, o que requer uma base sólida de conhecimento histórico substantivo. Compreender o contexto histórico não é uma questão de descobri-lo, já que o passado não está escondido à espera de ser encontrado. Em vez disso, é preciso reconstruí-lo com base em evidências históricas disponíveis e utilizar o benefício da retrospectiva para chegar a conclusões informadas. Portanto, o conhecimento disciplinar, ou seja, a lógica e os métodos da disciplina histórica, também é essencial para a prática da empatia histórica (PERIKLEOUS, 2011).

Isabel Barca, inspirada nas pesquisas de Keith Barton e Adam McCully sobre multicausalidade, conduziu estudos fundamentais no início do século XXI, revelando as dificuldades que os estudantes enfrentam para desenvolver a ideia de multiperspectividade. Isso se refere à compreensão de como uma situação histórica pode ser interpretada de várias formas diferentes, e até opostas. De acordo com Barca, um fato histórico se torna historiográfico por meio de diferentes enfoques, ritmos e escalas, o que representa um desafio significativo para os alunos (BARCA, 2016).

No contexto das discussões sobre mudança, multiperspectividade e multicausalidade, Peter Lee (2016) enfatiza a importância do conceito de significância histórica. Este conceito refere-se à compreensão de que os eventos selecionados para se tornarem parte da historiografia não são escolhidos de forma desinteressada e não representam a totalidade da História. Os estudantes precisam entender que os eventos históricos incorporados na historiografia são aqueles que representam mudanças significativas no contexto estudado, e que essas mudanças podem ser interpretadas de formas variadas, dependendo da metodologia e teoria adotadas pelo pesquisador e professor, conforme o conceito de Historiador Docente desenvolvido por Oliveira (2020) e Matos (2011).

Um avanço importante na elaboração dos conceitos da History Education foi realizado por Hilary Cooper (2002) em suas pesquisas no St. Martin's College. Cooper demonstrou que é possível trabalhar a imaginação histórica com crianças da educação infantil, utilizando uma tríade de questionamentos: 1) O que eu sei sobre isso? 2) O que posso imaginar sobre isso? 3) Onde posso saber mais sobre isso? Essa abordagem relaciona conhecimentos prévios, imaginação histórica e curiosidade epistemológica, mostrando ser um mecanismo eficaz para a instrumentalização e efetivação do conhecimento histórico entre os estudantes.

Ademais, um outro conceito que emerge como considerável para as pesquisas relacionadas à Didática da História e Educação Histórica refere-se a ideia de cultura. A conceituação de "cultura histórica" na didática da história alemã surgiu no final dos anos 1970, como um esforço para estudar a interação entre instituições acadêmicas e semi-populares que constituem o conhecimento histórico. Jörn Rüsen (2007) descreve esse conceito como uma síntese que integra conhecimentos curriculares e extracurriculares, bem como articulações materiais e imateriais, conectando locais de memória com suas funções. Com o avanço do "*cultural turn*" e dos estudos de memória, a cultura histórica tornou-se um conceito holístico e meta-histórico, facilitando o estudo integral das relações passadas nas sociedades. A cultura histórica não é apenas um campo no qual a racionalidade histórica é aplicada, mas sim um domínio onde essa racionalidade se encontra profundamente interligada com a existência humana e suas práticas políticas e sociais.

Maria Grever e Robbert-Jan Adriaansen (2017) propõem uma abordagem tridimensional da cultura histórica que permite um estudo inclusivo das relações dinâmicas com o passado. Primeiramente, eles identificam as narrativas históricas e performances que dão significado ao passado, desde mitos e historiografia até reencenações e rituais. Em segundo lugar, destacam-se as infraestruturas mnemônicas, estruturas sociais e culturais que sustentam e definem essas articulações. Finalmente, todas as culturas históricas dependem de concepções de história que relacionam passado, presente e futuro. Grever e Adriaansen argumentam (2017) que essa abordagem é destacada para teorizar a educação histórica, especialmente em salas de aula multiculturais, promovendo um diálogo sobre as possibilidades de um estudo intercultural da cultura histórica.

A cultura histórica se relaciona com a ideia de formação histórica proposto por Jörn Rüsen (2017). a formação histórica não é meramente a acumulação de fatos ou

a repetição de interpretações convencionais, mas uma habilidade dinâmica que articula competências interpretativas com a vida prática e pessoal do indivíduo. Essa articulação orienta a ação e maximiza o autoconhecimento, facilitando uma compreensão descomprometida e crítica da história. No contexto educacional, Rüsen defende que o conhecimento histórico deve ser organizado de modo que transcenda a especialização excessiva e a abstinência prática, características comumente observadas no ensino tradicional. O autor propõe que a formação histórica deve ser uma combinação de conhecimento especializado e engajamento prático, garantindo que os estudantes possam aplicar o que aprendem de maneira significativa em suas vidas. Rüsen (2017) critica a especialização excessiva que isola o saber científico da realidade prática, argumentando que isso pode levar à alienação dos estudantes em relação ao conhecimento histórico. Ao invés disso, sugere que a formação deve ser complementar, combinando a rigidez do conhecimento disciplinar com a flexibilidade requerida para interpretar e engajar-se com problemas históricos complexos. Esta abordagem ajuda a evitar a fragmentação do saber e fomenta uma relação mais íntima e direta entre o aluno e o conteúdo estudado. A ideia de formação histórica possui encontros epistemológicos com a concepção de literacia histórica de Peter Lee (2001).

Jörn Rüsen (2007) preconiza que a cultura histórica possui três dimensões, que, articuladas, são capazes de fomentar a identidade tanto individualmente como coletivamente. Primeiramente, a dimensão estética da cultura histórica pode ser vista nas mais variadas áreas culturais da sociedade, sendo mormente vinculada à expressões artísticas e arquitetônicas. A dimensão política, por sua vez, possui uma relação explícita com a historicidade, pois todas as estruturas políticas de determinada sociedade são construídas historicamente a partir da ação humana (BONETE, 2015).

A aprendizagem histórica, por sua vez, proposta por Jörn Rüsen (2012), enfatiza a importância de uma narrativa histórica como um meio de representação do conhecimento, essencialmente comunicativa e orientada para o futuro. O ensino de história deve transcender a mera memorização de eventos e datas, incorporando uma compreensão crítica que permita aos alunos interpretar e recontextualizar suas experiências em relação a estruturas temporais e históricas mais amplas. A aprendizagem histórica eficaz envolve capacitar os alunos para questionar e criticar interpretações históricas, promovendo uma orientação temporal que alinha suas

ações e compreensões pessoais com uma análise histórica mais profunda. Essa abordagem proporciona aos estudantes ferramentas para engajar-se com o passado de maneira relevante e significativa, facilitando uma compreensão das dinâmicas sociais e políticas contemporâneas.

Rüsen (2012) argumenta que a formação do sentido crítico sobre a experiência temporal não é apenas uma habilidade acadêmica, mas uma ferramenta vital para a vida prática, permitindo que os alunos apliquem o pensamento histórico a situações atuais e desenvolvam uma identidade informada em um mundo em constante mudança. Uma metodologia de ensino histórico que integra teoria e prática pedagógica, encorajando os alunos a participar ativamente na construção de seu conhecimento histórico através de estratégias que promovam a análise crítica e a reflexão sobre o impacto do passado no presente e no futuro é o objetivo pelo qual o intelectual da educação deve almejar. A aprendizagem histórica se efetiva na superação do paradigma da memorização e aprendizagem acrítica de acontecimentos e personagens históricos. Em seu lugar, insere-se a necessidade de utilização do passado historicamente acumulado para suprir as carências de orientação do tempo presente. A efetivação dessa orientação temporal é entendida através do desenvolvimento de competências narrativas (OLIVEIRA, 2012).

A aprendizagem histórica pode ser estudada através de três formas distintas: empírica, normativa e pragmática. A primeira corresponde à constituição de sentido da aprendizagem histórica em si. Investiga como se dá os processos de aprendizagem históricas e na individualização e internalização dos conteúdos históricos para a identidade humana. A segunda corresponde à normatização do conteúdo histórico, isto é, a definição do que deve ser ensinado e quais as intenções, objetivos e anseios que se deve ter através da aprendizagem. Por fim, tem-se a pragmática, que corresponde a uma visão macroestrutural da aprendizagem histórica, sendo responsável por definir as estratégias amplas para o desenvolvimento da aprendizagem. Tem-se ainda a divisão entre aprendizagem histórica interna e externa. A primeira diz respeito aos processos de individualização e o segundo às dinâmicas estruturais das instituições em que perpassam o aprendizado histórico (BONETE, 2015).

A apropriação dos conteúdos históricos e das categorias históricas, muitas vezes associados aos conceitos substantivos, ocorre através da utilização de competências e habilidades que tornam o conhecimento histórico significativo. A

ideia de competência narrativa está associada ao conceito de consciência histórica, condição inerente ao ser humano de atribuir sentido ao passado através da orientação temporal. É importante ressaltar a universalidade desse conceito para Rüsen (2007), visto que independente da complexidade, pressupõe-se que todos os indivíduos operam através da consciência histórica no estabelecimento da vida coletiva baseado nas carências de orientação no tempo presente.

A reflexão inserida dentro do paradigma da Didática da História, fundamenta que a relação entre ensino e aprendizagem de História e História é capital para a formação histórica. Para Rüsen (2001), o termo didática corresponde às funções práticas do conhecimento histórico para o ser humano. Como o aprendizado histórico influencia significativamente a consciência histórica através do desenvolvimento das competências necessárias para uma orientação temporal crítica, faz-se necessário relacionar o aprendizado histórico com a teoria que se icumbe da História. Inclusive, numa perspectiva muito mais ampla do que restringir o aprendizado histórico ao âmbito escolar.

A aprendizagem histórica perpassa pelo desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente. Neste sentido, os conceitos meta históricos aparecem como elemento central no processo de aprendizagem, visto que a partir deles se estruturam o fio que tece a efetivação do conhecimento histórico. O conceito de “pensar historicamente”, desenvolvido por Peter Seixas (2013), envolve uma abordagem educacional que capacita os alunos a analisar e interpretar eventos históricos de maneira crítica. Um dos pilares principais desse conceito é a significância histórica, abordada anteriormente, que se concentra na habilidade de discernir quais eventos e figuras são importantes para balizar a orientação temporal no presente. Essa significância é considerada variável e influenciada pelo contexto cultural, político e social. Seixas (2013) enfatiza a importância de os alunos desenvolverem capacidades críticas que os capacitem sobre o entendimento do que torna certos eventos historicamente relevantes, promovendo uma compreensão mais profunda da história.

Um outro aspecto destacado para a Didática da História é a sistematização dos níveis de memória desenvolvida por Jörn Rüsen (2009). Jörn Rüsen oferece uma análise perspicaz sobre como nós lidamos com o passado por meio de três distintos níveis de memória, que moldam nossa consciência histórica de formas variadas. Ele descreve o primeiro nível como memória comunicativa, que opera no

âmbito da interação cultural e molda a identidade social em um fluxo contínuo de mudança temporal. Esse nível permite que as pessoas sintam pertencimento dentro de sua cultura, enquanto também experimentam suas diferenças através das gerações.

A ênfase de Bodo von Borries (2016) na importância de integrar a "memória comunicativa" no ensino de história aponta para a necessidade de conectar o aprendizado histórico com experiências e memórias pessoais e familiares. Ele sugere que começar com a história local e familiar pode ajudar os alunos a perceberem como eles estão ligados à história e como suas famílias podem ter influenciado ou sido influenciadas por eventos históricos. Este método serve para desmistificar a história e torná-la mais significativa e acessível aos jovens alunos. Adicionalmente, Borries defende a importância da cronologia e da contextualização dos eventos históricos. Ele propõe o uso de recursos visuais como pirâmides de tempo e "*Geschichtsfries*" para ajudar os alunos a visualizar a simultaneidade e a complexidade dos eventos históricos em diferentes setores e regiões. Este enfoque ajuda os alunos a entenderem que a história é um processo complexo e interconectado, e não uma sequência linear de eventos isolados .

O segundo nível, a memória coletiva, envolve um grau mais alto de seletividade e estabilização da memória, transformando-a em um pilar da vida cultural. Neste estágio, a memória ganha uma função mais concreta, ajudando a estabelecer um forte senso de comunidade em um mundo que está constantemente mudando. A memória coletiva fornece uma base de estabilidade para várias unidades sociais, como partidos políticos, movimentos sociais e comunidades acadêmicas, influenciando profundamente como esses grupos interpretam sua história e identidade.

O terceiro nível, a memória cultural, representa a consolidação da memória em instituições culturais firmemente estabelecidas. Aqui, a memória é altamente institucionalizada e atua como o núcleo da identidade histórica de um grupo, informando rituais e práticas que são centrais para a compreensão de si mesmo e do seu lugar na história.

Rüsen (2009) argumenta que esses níveis de memória não apenas coexistem, mas também interagem de maneira complexa, influenciando como histórias pessoais e coletivas são construídas e reconstruídas. Cada nível de memória desempenha um papel chave na formação de nossa compreensão

histórica, do presente e na projeção de futuros possíveis. Ele sugere que, em vez de ver esses níveis como separados, seria mais produtivo integrá-los, permitindo uma compreensão mais rica e multifacetada do passado e seu impacto no presente, o que corrobora com a visão de Bodo von Borries (2016).

Ainda tratando-se da ideia de memória, tem-se observado a referência das ideias de Michael Oakeshott (2003) com relação ao passado no desenvolvimento de pesquisas integrando a Didática da História com a Educação Histórica. Oakeshott (2003) argumenta sobre duas formas nas quais o passado se apresenta para os sujeitos: passado prático e passado histórico. O primeiro corresponde ao passado manipulado pelos indivíduos com fins da preservação de objetivos vitais, dividindo-se em passado encapsulado (memórias inconscientes), passado lembrado (memória involuntária) e passado consultado (memória possível mediante esforço). O passado histórico, por sua vez, fundamenta a ciência histórica e é entendido como o passado correspondente à abrangência da ação humana no tempo. É do passado histórico que se efetiva a História enquanto ciência.

No que se refere às pesquisas recentes utilizando os pressupostos teórico-metodológicos da Didática da História e da Educação Histórica, destacamos as propostas de intersecção com a Didática Histórica e Educação Histórica com metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem por pares, que estão ganhando destaque no discurso educacional contemporâneo. Graça, Solé e Ramos (2022) argumentam que essas abordagens são fundamentais para colocar o estudante no centro do processo educacional, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Ao aplicar essas metodologias, o ambiente educacional se torna um espaço fértil para o debate intelectual e a aprendizagem histórica, favorecendo uma compreensão mais profunda e crítica do passado.

"Acreditamos que aprender História nesta Era requer a recriação de ambientes de aprendizagem que passem pela utilização destas metodologias ativas combinadas com a integração pedagógica das tecnologias digitais." (GRAÇA, SOLÉ, RAMOS, 2022, p. 73) Essa perspectiva é reforçada por pesquisas que investigaram o uso de ferramentas digitais como facilitadoras da aprendizagem histórica na Era Digital. Destacam-se plataformas como TED-ed, que possibilitam a elaboração de questões e o diálogo entre estudantes e o público, e o YouTube, amplamente utilizado como recurso para acessar vídeos com conteúdo histórico.

Uma outra abordagem contemporânea que merece destaque é a investigação desenvolvida por Josias José Freire Junior (2023), ao analisar a questão da afetividade na formação histórica. A dimensão afetiva da formação histórica, destacada pelo autor, traz à tona a importância das emoções, sentimentos e sensibilidades no aprendizado histórico. Ao integrar a afetividade na formação histórica, evidencia-se a necessidade de inclusão de narrativas que influenciam a identidade e a ação humana no mundo, promovendo uma compreensão mais profunda e ligada aos indivíduos, o que permite uma orientação temporal e uma aprendizagem significativa.

Ademais, destacamos o trabalho desenvolvido por Ana Carolina Barbosa Pereira (2023). Ao intentar redimensionar a teoria da história de Jörn Rüsen, reconhecendo suas contribuições significativas para a compreensão da história como ciência, mas também identificando e tecendo críticas a aspectos de sua teoria que considera problemáticos e superados. Através deste esforço, Pereira participa de uma iniciativa mais ampla para desafiar e expandir o escopo da teoria histórica, argumentando pela necessidade de uma abertura epistemológica que acolha a diversidade e a pluralidade. Pereira dialoga com discussões pós-estruturalistas ao enfatizar a importância de desafiar estruturas teóricas estabelecidas que podem ser limitantes ou excludentes. Ela defende uma abordagem que não apenas acolhe, mas também promove a diversidade epistemológica e metodológica, argumentando que a integração de perspectivas variadas é essencial para um verdadeiro avanço acadêmico. Ao fazer isso, ela promove uma reflexão crítica sobre a Historik de Rüsen, incentivando o questionamento das narrativas dominantes e a inclusão de vozes por vezes marginalizadas.

O trabalho realizado por Ana Paula Rodrigues Carvalho (2021) também merece destaque. A autora tem realizado estudos em Guarapuava, município interiorano do Paraná, investigando as concepções dos discentes de ensino médio sobre os temas de História, Democracia e Fascismo.. Dialogando com os conceitos de literacia histórica e consciência histórica, amplamente abordados na presente dissertação, a historiadora Ana Paula Carvalho tem contribuído para mapear as concepções dos discentes de Guarapuava sobre os mais variados temas relacionados à História.

Por fim, enfatizamos o trabalho desenvolvido através do Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Universidade Federal de Pernambuco (LAEH/UFPE) na

elaboração de discussões bastante inovadoras no que se refere aos campos paradigmáticos da Didática da História e da Educação Histórica. Sob a orientação do professor Arnaldo Martin Szlachta Junior, destacamos as pesquisas desenvolvidas por Tayane Ferreira de Almeida (2024) e Dionson Júnior (2024) com investigações profícuas sobre a intersecção entre Didática da História, história em Quadrinhos e Mangá.

3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA MODERNIDADE TARDIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A modernidade deve ser entendida como um período no qual a experiência de aceleração temporal alcançou um patamar bastante singular quando comparado aos períodos anteriores. O processo de modernização é fruto de transformações sistemáticas e culturais nas estruturas temporais no mundo ocidental, sendo o conceito de aceleração temporal uma chave de compreensão para o fenômeno (ROSA, 2019). Não é recente a ideia de que o tempo está extremamente acelerado. Pelo menos desde o século XVI há relatos de contemporâneos alegando uma transformação na percepção temporal sob o prisma da aceleração. A ideia abreviação do tempo é longínqua e remete à tradições escatológicas que preconizavam a abreviação temporal como uma condicionante para o fim do mundo. O encurtamento dos dias, meses e anos seria uma ação de Deus para reduzir o sofrimento dos seus fiéis até a salvação. No entanto, durante o processo de modernização acontece uma transformação significativa na experiência da abreviação temporal: a passagem da escatologia religiosa para a aceleração mediante progresso científico (KOSELLECK, 2014).

O processo inventivo da humanidade se torna, a partir do século XV, cada vez mais veloz e engenhoso. A percepção dos contemporâneos era de que em apenas um século se alcançariam mais descobertas do que em todos os séculos anteriores juntos. Essas descobertas aconteciam em áreas multifacetadas da sociedade, espalhando-se até mesmo para as artes. O elemento fundamental de distinção entre a escatologia judaico-cristã e a aceleração posterior ao século XVI consiste na participação do homem como motor central dessas modificações. A abreviação na

tradição judaico-cristã era uma ação divina visando um fim específico. No caso da modernidade, a aceleração passa a ser uma causa da ação do homem no meio.

Mesmo as condições que antecedem a Revolução Industrial demonstram um surto aceleratório imponente em diversas áreas da economia, principalmente no transporte e comunicação. O avanço tecnológico permitiu diversas alterações no sistema de carruagens que permitiu um aumento significativo de velocidade. O mesmo ocorreu para o transporte fluvial, permitindo, assim, um aumento de transporte de carga por tempo determinado. No que se refere à comunicação, o desenvolvimento do telégrafo óptico permitiu, no século XVIII, uma velocidade de transmissão de mensagens nunca vista até então. Mesmo antes do telégrafo óptico houve um incremento graças ao desenvolvimento dos correios e dos jornais. Dessa forma, é possível identificar, no século XVIII, o aumento da aceleração da experiência política, econômica e também no mundo do trabalho. O avanço maquinal permitiu uma divisão do trabalho e uma maior organização do capitalismo produtivo. Com o avanço do atendimento das necessidades básicas experienciadas até então, surgiram novas demandas a serem identificadas e atendidas pelo avanço progressivo do capitalismo (KOSELLECK, 2014).

O conceito de tempo tem sido objeto de análise e discussão tanto na física quanto na filosofia, apresentando características distintas e por vezes inconciliáveis. Na física, o tempo é entendido como uma medida objetiva dos "movimentos naturais", definido por conceitos como quantidade, abstração, reversibilidade e homogeneidade. Este é um tempo que não se preocupa com a vida humana, mas com a continuidade dos movimentos dos corpos no espaço, medidos pela regularidade dos astros e pela velocidade da luz. A noção de "tempo-espaço" é central aqui, onde o movimento é uma série de posições que um corpo ocupa ao longo de sua trajetória. Os físicos como Platão, Aristóteles, Newton e Einstein exemplificam essa abordagem ao considerarem o tempo como um fenômeno neutro e indiferente às preocupações humanas de vida e morte (REIS, 1996).

Por outro lado, a filosofia aborda o tempo como um fenômeno profundamente enraizado na experiência humana, o "tempo vivido". Este é um tempo caracterizado pela irreversibilidade, sucessividade, qualidade e reflexão. É o tempo da consciência humana, um tempo subjetivo e mortal que lida com as mudanças e transformações da vida. Na filosofia, o tempo é uma "duração humana", heterogênea e qualitativa, que envolve lembranças e expectativas. O historiador, então, atua como mediador

entre o passado e o presente, utilizando o calendário como ferramenta para "manter o ser que passou no ser". Para o historiador, o passado não é apenas uma ausência, mas uma presença duradoura que continua a influenciar e moldar o presente. O passado existe no presente como memória e reconstrução, tornando-se uma "espiritualização do ser" que ilumina o presente a partir de trás. Para isso, Ricoeur defende que o historiador deve criar um terceiro tempo que conecte o tempo natural e o tempo da consciência. Este terceiro tempo não deve apagar as diferenças entre eles, mas sim articular a relação dialética entre o passageiro e o permanente. Essa abordagem busca inscrever as mudanças humanas no contexto mais amplo dos movimentos naturais, mantendo a integridade e a especificidade da experiência humana do tempo. (REIS, 1996).

Reunir essas duas concepções de tempo em um "terceiro tempo" é um desafio que parece quase impossível, dada a antítese que representam: a natureza com sua ordem e repetição, e a consciência com sua mudança e dispersão. No entanto, Reis (1996) propõe que tal mediação é necessária, pois o tempo da consciência, em sua constante mudança, precisa se relacionar com a permanência do tempo natural para se compreender. O tempo histórico surge como uma intermediação entre essas duas temporalidades, permitindo ao historiador capturar as "mudanças humanas" e tornar o que é incognoscível, cognoscível.

A proposta de um terceiro tempo é um esforço para congelar o fluxo incessante da mudança, oferecendo uma perspectiva na qual o conhecimento histórico possa ser mais que uma simples sucessão de eventos. Neste contexto, destacam-se três tentativas de articular este terceiro tempo. Primeiramente, o calendário oferece uma medida de tempo que permite correlacionar a sucessão histórica à sucessão natural. Embora ele atribua números à mudança, organizando o descontínuo e o mortal dentro do movimento dos astros, ele ainda é uma intermediação imperfeita, pois não incorpora totalmente a simultaneidade natural, permanecendo uma sucessão numerada (REIS, 1996).

Reinhart Koselleck (1990), que vê o tempo histórico não apenas como sucessão, mas também como simultaneidade, entende que o presente articula passado e futuro, incluindo em sua identidade o espaço da experiência e o horizonte de espera. Essa articulação de dimensões temporais permite uma simultaneidade que não é natural, mas que respeita a especificidade do tempo humano, mantendo-se flexível e aberta a interpretações qualitativas. Esta visão oferece um

tempo histórico mais adequado à produção de um conhecimento histórico que respeite o mundo humano.

José Carlos Reis afirma que a concepção de tempo dos Annales, que busca articular mudança e estrutura, sucessão e simultaneidade. A longa duração permite que o mundo humano ganhe estrutura, invertendo a sucessão em permanência. No entanto, há o risco de que esta estrutura possa atemporalizar a história, apagando sua especificidade e sua capacidade de mediação. O conceito de longa duração é rico, desde que mantenha a sucessão e a mudança, sem se tornar uma estrutura rígida. Se a sucessão for apagada, a história permanecerá incognoscível, mesmo com os melhores métodos e técnicas.

Em suas reflexões, José Carlos Reis destaca a importância de se conceituar o tempo histórico de forma a permitir uma mediação entre o tempo natural e o tempo da consciência, sem sacrificar a complexidade e a especificidade do vivido humano. O autor conclui que, embora a busca por um terceiro tempo seja imperfeita, ela é essencial para o conhecimento histórico, que deve sempre se manter aberto à consideração e reconsideração das suas premissas e metodologias (REIS, 1996).

Aleida Assmann (2022), em sua análise sobre o conceito de tempo, discute a complexidade e as múltiplas dimensões do presente na experiência humana, propõe que, embora sejamos constantemente lembrados pela passagem regular do tempo através dos relógios, a vivência humana do tempo não é regida de maneira estritamente mecânica. O tempo quantitativo, medido por minutos e horas, difere do tempo qualitativo da vida humana, que se concentra em momentos presentes que são vividos de maneira intensa e não linear.

Um elemento central no processo de modernização é o desenvolvimento do capitalismo como modelo econômico hegemônico no pós Revolução Industrial. O incremento das forças produtivas e o crescimento progressivo das inovações tecnológicas marcaram um processo de aceleração que se expande fortemente no seio do capitalismo (MARX, 2011). O tempo se torna, dessa forma, um elemento escasso no sistema produtivo, urgindo a necessidade de se produzir mais em menos tempo de forma exponencial (WEBER, 2004). Isto significa que controlar o seu tempo e o tempo dos seus empregados pode ser um fator diferenciador na obtenção do lucro. Daí a máxima tempo é dinheiro, que simboliza a transformação da experiência temporal na modernidade.

Reinhart Koselleck (2006) observa que a transformação da história durante este período refletiu uma mudança mais ampla na experiência e na compreensão do tempo na modernidade. A história deixou de ser vista como um conjunto de lições diretas para o presente e o futuro e passou a ser considerada uma prática crítica e reflexiva. Ocorre, dessa forma, uma mudança na visão de que a história poderia oferecer conselhos diretos e práticos para o presente, apontando para a necessidade de olhar para o futuro ainda por ser constituído como fonte de orientação e inovação.

Essa guinada na concepção de história, segundo Koselleck (2006), também implicava na aceitação de que o passado não poderia mais servir como um repositório confiável de modelos a serem seguidos. Pelo contrário, tanto os historiadores críticos, que buscavam reconstruir o passado de forma mais analítica, quanto os progressistas, que promoviam novas ideias e modelos sociais, concordavam que a velha concepção de *historia magistra vitae* havia perdido sua eficácia. A aceleração dos eventos históricos, particularmente após a Revolução Francesa, levou a uma nova compreensão do tempo e de sua relação com a história. Em um mundo em rápida mudança, onde as transformações sociais e políticas aconteciam com intensidade, a escrita da história contemporânea — ou a "crônica do tempo presente" — perdeu destaque (KOSELLECK, 2006).

Os diagnósticos que apontam para uma crise na experiência temporal, embora não sejam novos, vêm adquirindo novas dimensões e elementos cruciais para a compreensão do contemporâneo. Desde o final do século XX, o mundo ocidental tem enfrentado uma paralisia da ação humana, resultante do colapso das teleologias políticas e da consolidação das democracias sociais. Assim, estabeleceu-se um estado de marasmo existencial, no qual muitos não conseguem vislumbrar possibilidades de mudanças estruturais significativas na sociedade. Embora a sociedade do consumo promova altos índices de efemeridade, tudo parece se mover, mas sem alterações substanciais (HARTOG, 2020).

Além da modificação da experiência temporal, o processo de modernização pode ser entendido através do conceito de individualização. Nas sociedades tradicionais, isto é, anteriores à época moderna, a formação dos sujeitos era determinada de forma mais abrangente por uma série de fatores que tornavam difícil a opção individual. Tradição e religião influenciavam de forma ainda mais latente a percepção que os sujeitos tinham de si e dos outros, atribuindo aos indivíduos

determinados lugares na estrutura social das sociedades. A falta de mobilidade econômica também corroborava de forma significativa com a imposição dos parâmetros identitários de fora para dentro, visto que sua profissão, local de residência e orientação política eram mais prescritos do que escolhidos. Dessa forma, o conceito de individualização é proeminente para identificar os processos que se iniciam na modernidade referentes à erupção das identidades como um elemento importante da vida social. Como individualização se entende a criação de alternativas de ação para os indivíduos com relação à autoimagem. A temporalização da vida é outro elemento determinante no processo de individualização, pois daí advém a vida tornando-se um projeto temporal a ser desenvolvido ao longo de uma vida: nascer, crescer, casar, ter filhos, emprego, etc (FRIZZO, NASCIMENTO, 2021).

No século XX, têm-se a percepção generalizada de que há uma ruptura entre dois momentos distintos no que se refere à experiência temporal, à vida social e ao âmbito cultural. Os defensores dessa ruptura distinguem-se entre os que denominam o novo momento como Pós-Modernidade e os que utilizam o conceito de Modernidade Tardia. A utilização do termo Modernidade Tardia em detrimento do conceito de Pós-modernidade não é um mero acaso, mas uma escolha teórica. Primeiramente, Pós-modernidade pode ser entendida a partir do prisma cultural, enquanto Modernidade Tardia marca uma perspectiva estrutural. Além disso, o termo Pós-modernidade denota uma ruptura mais marcante com o período, enquanto Modernidade Tardia demonstra apenas uma modificação no antigo, uma alteração no que era. De toda forma, a explicação de ambos paradigmas perpassam pela análise dos fenômenos temporais na Modernidade.

Nesse sentido, nas últimas décadas do século XX a sociedade vivenciou um surto aceleratório que modificou amplamente a paisagem social no mundo ocidental. Esse movimento aceleratório ganha contorno a partir de grandes três eventos históricos em 1989: revolução política (o colapso da Alemanha Oriental simbolizada com a queda do Muro de Berlim e o fim do regime soviético); revolução digital (popularização da internet e do avanço do sinal de televisão via satélite); e, por fim, a revolução econômica de acumulação flexível, através do modelo de produção pós-fordista (ROSA, 2019).

Na contemporaneidade, a percepção de aceleração tem chegado a níveis críticos, culminando em uma imprevisibilidade crítica com relação ao futuro. Um

agravante neste caso é que o final do século XX é marcado pela falência das teleologias políticas, isto é, do fim das utopias, principalmente após a queda do Muro de Berlim e destituição da União Soviética. Desta feita, tem-se a impressão de que nada de fundamental na sociedade se modifica, mesmo com tamanha aceleração, o que faz surgir a ameaça de um tédio profundo (TURIN, 2019). Um marco nessa percepção é a obra *O Fim da História*, de Francis Fukuyama (1989), que argumenta que a consolidação do capitalismo enquanto sistema hegemônico é o marco final na história política da humanidade. A contemporaneidade é, então, marcada pelo duplo diagnóstico de aceleração temporal e enrijecimento social; tudo se acelera mas nada se modifica.

A abordagem de Giorgio Agamben (2009) define que contemporâneo não é apenas pertencer a um tempo específico, mas também perceber e reconhecer a escuridão e as desconexões desse tempo. A proposição é que ser contemporâneo implica em manter uma distância crítica dos aspectos mais óbvios e superficiais do presente, identificando e se engajando com as tensões e as falhas que definem o período atual, o que é completamente prejudicado pelo presentismo pelas dificuldades relacionadas com a temporalização.

A conceituação de contemporaneidade, de Giorgio Agamben (2009), se apresenta contrária à ideia de um progresso linear e ininterrupto. O autor sugere que entender nosso tempo requer um envolvimento que transcende a experiência imediata e superficial. Agamben utiliza essa perspectiva para criticar e repensar conceitos como história, memória e identidade, propondo uma abordagem que valoriza a profundidade temporal e a multiplicidade de interpretações como essenciais para a compreensão crítica e engajada do mundo contemporâneo.

Assmann (2022) identifica várias formas de compreender o presente. Uma delas é o "momento presente", que é efêmero e transitório, como exemplificado por Shakespeare em *Macbeth*. Esse momento é no qual o futuro se transforma em passado, mas, por ser tão passageiro, não pode ser o fundamento da experiência humana. Em vez disso, os seres humanos ampliam esse instante por meio da memória e da antecipação, tornando possível a existência, o relato e a lembrança. Outra forma de entender o presente, segundo Assmann, é como "tempo de atividade", em que o presente se expande através das atividades humanas que compõem o dia a dia. Essas atividades conferem um ritmo ao tempo, criando uma

estrutura de experiências repetitivas e previsíveis, como o tempo dedicado ao café da manhã ou ao deslocamento para o trabalho.

A hipótese hartogiana do presentismo, baseada na ideia de que o regime moderno de historicidade teria ruído no final do século XX, simbolicamente representado pela Queda do Muro de Berlim, em 1989, dando abertura para um período de crise do tempo, têm-se mostrado cada vez mais perspicaz. Já em 2003 Hartog prenunciava uma crise no tempo. A categoria heurística “regime de historicidade” veio à tona para tratar períodos de crise temporais e assim servir como um instrumento de análise. No período de publicação, havia a percepção de um presente que reinava de forma unilateral, sem participações diretas futuristas ou passadistas, daí a hipótese do presentismo, que ganharia cada vez mais força com o passar das décadas (HARTOG, 2013).

No contexto das reflexões mais recentes de François Hartog (2022), a introdução das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki e o subsequente fim da Segunda Guerra Mundial simbolizam não apenas um avanço tecnológico, mas também um ponto de inflexão profundo na percepção do tempo, marcado por um deslocamento em nossa relação com o Chronos. Este evento simboliza uma ruptura que transcende o conflito bélico, introduzindo uma nova capacidade de manipulação da matéria e, por extensão, do destino humano, evidenciando a fragilidade humana com relação à própria ação. Albert Camus e outros pensadores contemporâneos ao evento, como Jean-Paul Sartre, interpretaram esse momento como uma revelação da capacidade humana de destruição, questionando a direção do progresso científico e tecnológico (HARTOG, 2022). A ruptura provocada pela bomba atômica, reconfigurou nossa compreensão do Chronos, desafiando as noções tradicionais de progresso e continuidade histórica e instigando uma nova forma de engajamento crítico com o tempo.

O capitalismo, tornando-se modelo econômico hegemônico na maior parte do mundo, instaura sua ideologia e seu *modus operandi* para todos aqueles que interagem consigo. A evolução comunicacional, primeiro com os telégrafos e posteriormente com a popularização da internet, torna a simultaneidade uma imposição da sincronização do mercado global da *world economy*. As exigências cada vez mais abruptas das sociedades de consumo tornam obsoletos tudo que é materialidade, inclusive o indivíduo. Chegou-se a era da produtividade, flexibilidade, adaptabilidade, é necessário ser móvel para se enquadrar.

Os impactos que tais transformações das estruturas temporais na Modernidade Tardia possuem na experiência histórica dos indivíduos são significativas. Desde a ideia de “Fim da História até os argumentos pós-modernos de que a História teria se esvaziado de sentido após o final do século XX, existe uma miríade de reflexões apontando para um período de crise da experiência temporal humana que incide, evidentemente, na ciência, estruturada no período moderno que trata das dinâmicas temporais: a História. Essa que nasce e se estabelece a partir de uma ideia de sequência temporal fixada no progresso, desenvolvimento e ordem, o que se perde drasticamente em finais do século XX.

Paralelamente, a relação humana com a tridimensionalidade temporal sofre transformações profundas, especialmente com o encurtamento dos horizontes de expectativa, evidenciando a sensação de impossibilidade de mudanças estruturais. As transformações simbólicas, impulsionadas pela rapidez no transporte e na comunicação, são tão velozes que o passado se torna uma referência distante e desconsiderada. Esta realidade leva à formulação da hipótese do presentismo, proposta por François Hartog em 2003, no prefácio de sua obra *Regimes de Historicidade*. Se os contornos de uma crise temporal são perceptíveis no horizonte, é inegável que a própria História, ciência que se relaciona com as temporalidades, também é atravessada por essa crise.

O Ensino de História, por sua vez, poderia estar comprometido na contemporaneidade pela crise da experiência temporal, desfavorecendo de forma significativa a capacidade da História se constituir como uma disciplina fomentadora de orientação temporal no presente? Mesmo os escritos de Fukuyama, que preconizavam o fim da História com o alastramento da democracia social para o globo e, assim, a estabilização social global, ainda que marcassem um afunilamento do futuro, permitia o anseio de um futuro melhor. No entanto, o fechamento do futuro, aliado à hiper aceleração e ao desenvolvimento desenfreado do capitalismo (principalmente no que concerne à natureza) modificou a paisagem cultural e imagética no globo e desafiou os baluartes da historiografia como uma ciência infundável. Afirma Turin (2022, p. 143): “A história se descobriu mortal e não pode mais negar sua mortalidade”.

Uma pesquisa realizada em 2002 com jovens da Alemanha revelou uma condição contemporânea latente: ao serem questionados sobre os principais problemas enfrentados pela juventude, a resposta predominante foi a “falta de

esperança no futuro" e a percepção de uma sociedade simultaneamente inerte e frenética. Essa resposta evidencia uma aceleração extremamente acentuada, já perceptível na virada do milênio, quando a desconexão entre as dimensões temporais se tornava cada vez mais evidente (ROSA, 2019). Observava-se uma destituição do passado como elemento coesivo para a ação presente, ao passo que emergia uma aceleração corrosiva, acompanhada por uma inércia marcada pela estagnação.

Ana Paula Rodrigues Carvalho, no trabalho intitulado "*Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio*", de 2019, investigou as ideias históricas de 82 alunos do Ensino Médio de dois Colégios Estaduais localizados em Guarapuava (PR) sobre a natureza do conhecimento histórico e outras questões tangenciais. Durante a investigação, foi proposto que os estudantes respondessem, através da narrativa escrita, as seguintes perguntas: "O que é história?" e "Como o historiador escreve a história?". Como resultado, constatou-se que a grande maioria dos alunos de ambas as escolas apresentaram uma visão tradicional da História, isto é, admitam que a História é uma disciplina que trata do passado, principalmente no que concerne aos grandes feitos e acontecimentos. Uma visão de História bastante deslocada do que se entende atualmente. Menciona Ana Paula Rodrigues Carvalho:

A concepção de história dos alunos participantes permanece ainda ancorada em uma ideia de história responsável pelo estudo do passado e sem nenhum tipo de vínculo com questões presentes ou futuras. Por mais que esses alunos estejam constantemente mobilizando tais saberes, a maioria deles não percebe os sentidos da história na sua vida prática. Em um momento no qual o ensino de história aparece como obsoleto e ameaçado, torna-se imprescindível ressaltar os sentidos da história na nossa prática docente (CARVALHO, 2019, p. 231).

A compreensão de que o Ensino de História enfrenta disputas e ameaças é bastante abrangente, mas pode ser lida por dois fatores interligados. Primeiramente, há o desconhecimento generalizado entre os discentes acerca da natureza do conhecimento histórico e do papel do historiador. Diversas pesquisas evidenciam um abismo significativo entre as expectativas de aprendizado e a realidade do que é, de fato, assimilado pelos alunos, resultado de uma falta substancial de entendimento

dos princípios fundamentais da ciência histórica². Em segundo lugar, o encurtamento dos horizontes de expectativa e a limitação dos campos de experiência geram uma tensão temporal que se caracteriza por uma orientação presentista, na qual predomina uma inércia preocupante. Essa carência de referências temporais, essenciais para a formação de uma consciência histórica sólida, acaba por obscurecer a percepção do passado, redirecionando a atenção para um presente imediato e, muitas vezes, superficial.

Sônia Regina Miranda (2013), ao discutir as transformações contemporâneas nas percepções temporais, ressalta a complexidade do ensino sobre a noção de mudança em um mundo dominado pelo presentismo e pela rápida aceleração das transformações tecnológicas, informacionais, geopolíticas e sociais. Miranda cita autores dentro e fora do Brasil (Pagès, 2004; Trepát, 2008; Oliveira, 2003; Cooper, 1995; 2002) que nos alertam para a dificuldade inerente à construção da ideia de mudança, especialmente em um tempo onde as práticas sociais são dadas a priori. Para muitos jovens, a ideia de que houve um tempo em que tecnologias como o Google ou o WhatsApp não existiam é não apenas surpreendente, mas também difícil de conceber. Esses estudantes, acostumados com a instantaneidade do mundo digital, podem ter dificuldade em imaginar um passado onde a comunicação e o acesso à informação eram significativamente diferentes e mais lentos.

No entanto, Miranda (2013) também aponta como essas mesmas tecnologias podem funcionar como pontes para o passado, permitindo que os jovens descubram e se conectem com modos de vida e sensibilidades de épocas anteriores. O fenômeno de fãs modernos de bandas clássicas como os Beatles e o Pink Floyd exemplifica essa capacidade de acessar o passado de maneiras antes inimagináveis. Essa relação temporal inversa, onde os jovens apresentam o passado a seus pais, desafia o fluxo tradicional do conhecimento geracional. Miranda argumenta que cabe aos educadores promover o entendimento dessas novas dinâmicas temporais, não apenas através da transmissão de conhecimento factual, mas incentivando uma compreensão mais profunda das diferentes temporalidades e das sensibilidades que elas evocam. Isso requer decisões pedagógicas que vão além do currículo tradicional, estimulando os alunos a engajar-se ativamente com a história e a memória.

² Entre as pesquisas que se destacam nesse sentido, recomendamos a leitura de (OLIVEIRA SILVA, ALEGRO, 2010).

O desafio agora é como reconhecer e enfrentar essa compressão do tempo sem perder a capacidade de pensar historicamente de maneira crítica e significativa, buscando maneiras de reengajar com a história de uma forma que respeite tanto as lições do passado quanto as necessidades do futuro (PETER SEIXAS, 2013; LEE, 2006). A análise das normas temporais da sociedade, que Hartmut Rosa (2019) descreveu como uma "linguagem silenciosa do tempo", revela como o presentismo dominou nossas vidas cotidianas. François Hartog (2022) utiliza este conceito para explicar como o tempo moderno, caracterizado por uma natureza acelerada, transformou-se na qualidade definidora da "modernidade tardia". Essa aceleração tem exacerbado as desigualdades sociais, criando o que Hartog chama de "mosaico de guetos temporais", em que diferentes grupos sociais vivenciam o tempo de maneira desigual.

Aleida Assmann (2022), em sua obra sobre a concepção moderna do tempo, oferece uma análise detalhada das dinâmicas que moldam nossa percepção temporal na contemporaneidade. Um dos aspectos que ela destaca é a "escassez do presente", que se refere à percepção de que a relevância do conhecimento e da experiência está diminuindo rapidamente. Assmann argumenta que essa percepção altera a maneira como vivemos o presente, criando uma sensação de crise contínua e a necessidade de um mínimo de estabilidade para que a percepção humana possa se manifestar plenamente.

O aspecto político precisa ser dimensionado a fim de compreender o processo de destemporalização da história. A ideia de *posthistoire* não preconiza o fim da história como era enunciado, mas, sim, na verdade, o fim de uma forma específica de história temporalizada. A crise temporal na Modernidade Tardia diz respeito, em parte, à dessincronização existente entre a esfera social e o política, pois determinadas ações políticas demandam uma lentidão muito maior do que comumente tem sido vivida nos âmbitos sociais e econômicos, mediante ao progresso técnico. Prova disso é que se instaura, no senso comum, a ideia de que "a redução do estado" implicaria em um aumento de aceleração na resolução de problemas e advento de inovações técnicas para o tecido social.

Até meados do século XX a política ocupava um lugar de temporizador da vida social. No entanto, em decorrência do fato de a política institucional ser mais resistente aos movimentos aceleratórios, tem-se criado uma dessincronia que levou a política a perder o timing de marca-passo social na Modernidade Tardia, passando

tal posto para a economia, por sua vez mais célere. A política, neste sentido, enfrenta o grande desafio de acompanhar a velocidade das inovações técnicas no âmbito da tomada de decisões em um horizonte de expectativa agora bastante difuso. Devido ao aumento da contingencialidade faz-se necessário um maior tempo de resposta para as questões políticas, o que acaba não sendo possível. Como consequência, há uma transferência de responsabilidade cada vez mais frequente para atores que possam responder às demandas de forma mais célere, através da terceirização, privatização, desregulação, etc (ROSA, 2019).

A destemporalização e a crise temporal na Modernidade Tardia impõem desafios únicos ao Ensino de História, especialmente em um contexto em que a aceleração das transformações sociais e tecnológicas atinge um patamar crítico. Um dos principais desafios é integrar essa realidade acelerada ao ensino, de modo que os alunos possam compreender a relevância das narrativas históricas no presente e consigam utilizar a história como ferramenta orientadora para a vida prática. Isso requer uma abordagem pedagógica que estimule a análise crítica das fontes primárias, além da necessidade de que os estudantes entendam os fundamentos da ciência histórica e o papel do historiador no mundo contemporâneo.

A experiência de crise temporal na tardo-modernidade, marcada pela liquidez das identidades e pela efemeridade das relações, tem implicações significativas para o Ensino de História. Em um contexto em que as noções de passado e tradição se tornaram voláteis, o ensino dessa disciplina enfrenta o desafio de ressignificar a maneira como os estudantes se conectam com a história. Nesse sentido, os campos da Didática da História e Educação Histórica podem fornecer subsídios importantíssimos para tratar deste período de crise. Um dos autores centrais para este processo pode ser Peter Seixas (2012), figura central no processo de expansão do campo da Didática da História, especialmente em relação ao desenvolvimento do conceito de significância histórica e às contribuições para o conceito de consciência histórica. Suas pesquisas têm se concentrado em entender como os jovens atribuem valor a eventos passados e como essa compreensão pode auxiliar os educadores a melhor captar as dinâmicas de aprendizagem dos adolescentes em História, que enfatizam a conexão entre novos saberes e conhecimentos prévios, Seixas também investiga as interações cognitivas dos estudantes, incluindo aspectos como empatia, juízos morais e os significados que eles atribuem às experiências históricas, o que impacta diretamente suas práticas e decisões cotidianas.

Um exemplo notável da importância de utilizar esses campos teóricos para tratar momentos de crise é o projeto liderado por Bodo von Borries e Magne Agvik. Entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, um desenvolvimento notável ocorreu nas pesquisas sobre Ensino de História no Ocidente, marcado pela integração das ideias da History Education com a Didática da História proposta por Jörn Rüsen. Esse diálogo teórico possibilitou avanços significativos na Educação Histórica. Na Alemanha, o projeto "Youth and History", liderado por Magne Angvik e Bodo von Borries (2016), buscou compreender as concepções históricas dos estudantes no contexto da pós-unificação. A pesquisa revelou uma predominância do ideário capitalista nas narrativas sobre a unificação alemã, gerando preocupações acerca do possível apagamento da história da Alemanha Oriental.

O projeto "Youth and History" não apenas se concentrou nas percepções dos jovens, mas também envolveu uma análise comparativa que abrangeu 12 países europeus, além de Israel e Palestina, envolvendo mais de 32.000 estudantes. Essa magnitude permitiu aos pesquisadores explorar a diversidade de interpretações históricas e a maneira como diferentes contextos culturais influenciam as percepções dos jovens sobre o passado. Além disso, as conclusões do projeto ressaltaram a importância de se abordar questões de memória coletiva e identidade nacional na educação, contribuindo para um entendimento mais profundo sobre como a história é ensinada e aprendida nas salas de aula contemporâneas. A pesquisa de Angvik e von Borries, portanto, não apenas iluminou o cenário alemão pós-unificação, mas também ofereceu insights valiosos para o campo da Educação Histórica a nível global.

No que se refere à experiência temporal, a perspectiva rüseniana preconiza que o tempo natural consiste nas imposições temporais que agem sobre os indivíduos, sendo o maior exemplo desse tempo a morte. À medida em que os homens passam a se relacionar com o tempo natural e há a necessidade de agir intencionalmente na vida, ocorre a transposição do tempo natural para o tempo humano, que são ilustrados pelos diversos símbolos da vida social que estão presentes na vida cultural humana, na própria organização da sociedade. "A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo" (RÜSEN, 2001, p. 57).

No artigo "Filosofia da história, utopia e crise: semelhanças e diferenças entre Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen", Gustavo Castanheira Borges de Oliveira (2020) explora as distintas abordagens de Koselleck e Rüsen em relação à filosofia da história e à antropologia histórica do tempo. Ambos os autores concordam na importância de estabelecer "condições de possibilidade da história" como base para uma antropologia histórica, mas diferem na interpretação dessa fundamentação. Rüsen recorre à ideia de "humanidade" como elemento unificador das diversas culturas e narrativas históricas, acreditando na possibilidade de um "conflito mais humanizado" e na ética universal como caminhos para evitar atrocidades históricas. Influenciado por Kant, Rüsen vê na globalização a abertura para diálogos que respeitem a humanidade dos adversários, promovendo uma história que celebra a solidariedade e a unidade da espécie humana.

Por outro lado, Koselleck adota uma perspectiva mais realista, vendo a história como uma sucessão de conflitos inevitáveis. Para ele, a resolução de conflitos e a capacidade de harmonia social, embora desejáveis, são sempre tensionadas pela possibilidade de novos conflitos. Segundo Gustavo de Oliveira (2020), Koselleck argumenta que a experiência histórica demonstra que um conflito só termina quando outro começa. Ele critica a historiografia que busca apenas construir identidades, propondo que a ciência da história deve se concentrar na exposição dos conflitos em suas diversas formas. Para Koselleck, as derrotas e os momentos de crise proporcionam uma experiência singular que, apesar de irrepetível, pode ser transformada em conhecimento e aplicada em novos contextos, evidenciando um processo de aprendizado a partir das derrotas. Nesse sentido, Koselleck se identifica como um "derrotado", refletindo sua própria trajetória de vida e os desafios que enfrentou. Em última análise, Oliveira (2020) destaca como as experiências pessoais dos historiadores influenciam suas práticas e interpretações historiográficas, proporcionando uma análise rica sobre como a história é vivida e compreendida.

Reinhart Koselleck (2014) e Jörn Rüsen (2007) oferecem duas perspectivas contrastantes sobre como a história deve ser interpretada e o que ela nos ensina sobre o futuro. Koselleck argumenta que a aceleração das mudanças tecnológicas e sociais nos colocou em um estágio perigoso, no qual a humanidade está cada vez mais distante da natureza e possui a capacidade de autodestruição. Koselleck sugere que, no futuro, será necessário um foco maior em estabilizadores que

respeitem as condições naturais de nossa existência, pois a aceleração atual é apenas uma fase de transição. A questão política fundamental é entender quem controla essa aceleração e por quê (KOSELLECK, 2014).

Por outro lado, Rüsen (2009) foca na crise causada pelas catástrofes do século XX, especialmente o Holocausto, e propõe que o "sem sentido" deve ser integrado nas explicações históricas que procuram fazer sentido do mundo. Ele acredita que a historiografia deve mostrar a fragilidade de nossa moralidade, evidenciar a "brutal feiura da desumanização" e apresentar o tempo como descontínuo. Para Rüsen, a história deve servir como uma ferramenta para elaborar traumas e fomentar uma sociedade que respeite as diferenças culturais e promova o diálogo intercultural (OLIVEIRA, 2020).

Koselleck (2014) vê as tragédias do século XX como culminações de processos históricos iniciados no século XVIII, implicando que as filosofias da história e o Iluminismo contribuíram para os totalitarismos modernos. Em contraste, Rüsen (2014) considera essas tragédias como interrupções que mostram a falha em realizar os ideais iluministas, o que justifica uma renovação desses ideais, especialmente os kantianos, para evitar futuros desastres. Koselleck introduz o conceito de "conceitos de movimento", que são ideias temporais, como comunismo e liberalismo, que inicialmente possuíam mais expectativa do que experiência. No início da modernidade, essas ideias eram visões futuras, carregadas de expectativa, mas vazias de experiência. No entanto, agora, com os conceitos saturados de experiência, a sociedade deveria adotar uma postura mais cautelosa e aberta em relação às expectativas. Isso sugere, segundo Koselleck, que a modernidade, entendida como um progresso otimista, está chegando ao fim, exigindo uma nova relação com o tempo baseada em experiência acumulada e expectativas mais ponderadas.

Reinhart Koselleck e François Hartog foram dois dos mais proeminentes intelectuais a se debruçaram sobre o tema da aceleração. O conceito de regimes de historicidade, dessa forma, deve ser compreendido na comunhão entre os dois autores. Portanto, o conceito de regimes de historicidade é uma ferramenta heurística para apreender momentos de crise no tempo em determinado contexto histórico. Sociedades em que o passado permanece fresco na memória comum, sociedades em que o futuro pareceu a grande chave motivacional balizada no ideal

de progresso ou sociedades em que o presente parece triunfar soberano (HARTOG, 2013).

Nesse sentido, o final do século XX e início do século XXI tem marcado um período em que é possível identificar uma brecha no tempo, em que o mesmo está suspenso e que passado e futuro parecem outros distantes. De acordo com Koselleck (2006), o tempo histórico é produzido na tensão entre os campos de experiência e os horizontes de expectativa de determinada sociedade. A modernidade, desse modo, é marcada pela assimetria entre a experiência e a expectativa, sendo o futuro aberto a partir do ideal de progresso. Para Hartog (2013), desde o século XVIII tal assimetria vem se acentuando, baseada na aceleração, até o limite da possível ruptura entre essas categorias. É perceptível que se trata de um período de crise no tempo, e disso resulta a hipótese hartogiana do presentismo:

Daí talvez a experiência contemporânea de um futuro perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente, espécie de vasta extensão de água agitada por um incessante marulho. [...] (HARTOG, 2013, p. 39).

A análise do tempo em termos modernos, conforme delineada por Hartmut Rosa (2019) e observada por François Hartog (2022), revela uma profunda mudança na forma como vivemos o tempo hoje, dominado pelo que se denomina presentismo. Este conceito se refere a uma concentração intensa no presente, em que a aceleração do tempo tornou-se uma característica dominante da modernidade tardia. A urgência e a obsolescência rápida são máximas da contemporaneidade, um momento em que o tempo cronológico, ou tempo de Chronos, favorece o agora e despreza a duração. O presentismo, então, impõe uma compressão do tempo que valoriza o instantâneo e o simultâneo, pressionando a sociedade a manter-se em constante inovação e a reagir a emergências com velocidade cada vez maior. As inovações tecnológicas e as decisões políticas e econômicas são esperadas para serem realizadas quase instantaneamente, refletindo uma aceleração que promete liberação mas comumente resulta em alienação. Este fenômeno é evidenciado pelo aumento de condições como o burnout, em que indivíduos se veem esgotados pela incessante demanda de responder prontamente a todas as urgências.

Assmann (2022) também distingue entre o tempo preenchido, repleto de experiências significativas, e o tempo vazio, em que a vida transcorre sem consciência ou atenção plena. Ela se refere a Tolstói e Virginia Woolf para ilustrar como momentos de percepção consciente são preciosos, destacando-se do fluxo automático do cotidiano. Viktor Šklovskij, por sua vez, descreve o papel da arte em interromper essa automatização, prolongando a percepção e criando um presente pleno. Além disso, Assmann discute o presente como "tempo moldado", exemplificado pela experiência estética no teatro, onde o tempo é formatado e enquadrado de maneira a proporcionar uma experiência de atenção focada e prolongada. A autora argumenta que, assim como o teatro e o cinema, eventos esportivos e experiências culturais podem criar um espaço-tempo alternativo que oferece um presente preenchido. Por último, argumenta-se sobre o presente como "tempo focado", que depende da atenção e da disposição para se concentrar intensamente em algo.

A experiência de crise temporal pode ser entendida através dos conceitos de identidade situacional e política situacional. Em primeiro lugar, identidade situacional se revela como um conceito particularmente pertinente para analisar as relações sociais na tardo-modernidade, tanto sob uma perspectiva filosófica quanto psicológica. Enquanto na modernidade clássica a identidade estava intimamente ligada a um espaço geográfico, mesmo que de forma orientada e permissiva à mobilidade, na tardo-modernidade ela adquire contornos de nomadismo³, conforme observado por Bauman (2001). Essa contínua transformação material na sociedade contemporânea provoca uma destemporalização significativa, resultando em um estranhamento entre o sujeito e sua localidade. O que outrora era duradouro agora se torna efêmero, os objetos considerados antigos são vistos como uma excentricidade de outra época (FRIZZO, NASCIMENTO, 2021).

Assmann (2022) aponta as tensões paradoxais do regime temporal moderno, destacando como a modernidade simultaneamente celebra a inovação e luta para lidar com as consequências do progresso incessante. Suas análises oferecem uma visão perspicaz sobre a maneira como a civilização moderna experiencia o tempo, revelando as complexidades e os desafios que enfrentamos ao tentar equilibrar a

³ Os "contornos de nomadismo" referem-se à condição contemporânea em que as identidades e as experiências das pessoas são fluidas e em constante mudança, em vez de fixas e enraizadas em lugares geográficos ou tradições culturais. O conceito foi desenvolvido por Bauman na obra *Modernidade Líquida*, publicada em 2000.

continuidade e a mudança. Essa reflexão nos convida a reconsiderar nosso papel na criação de um futuro mais sustentável, reconhecendo a importância de um presente significativo que permita uma percepção humana plena.

Stuart Hall (1997) argumenta que as identidades culturais, que historicamente proporcionaram uma continuidade subjetiva, estão se desintegrando devido a mudanças estruturais e institucionais. Hall enxerga a identidade como uma "celebração móvel", que é continuamente formada e reformada em resposta às representações e interações com os sistemas culturais ao nosso redor. Sugere, ainda, que a ideia de uma identidade unificada e coerente é uma ilusão, uma "fantasia". Em vez disso, enfrentamos uma variedade de possíveis identidades que podemos adotar temporariamente, refletindo a natureza provisória e problemática do processo de identificação no mundo contemporâneo.

A perspectiva de Hall (1997) oferece uma compreensão mais dinâmica e fluida da identidade, destacando sua natureza historicamente condicionada e culturalmente definida. As identidades não são fixas nem essenciais; elas são moldadas e transformadas em um diálogo contínuo entre o indivíduo e os contextos culturais e sociais em constante mudança. Essa visão permite uma abordagem mais flexível e aberta à identidade, essencial para navegar na complexidade da vida moderna, onde as estruturas tradicionais de identidade são cada vez mais questionadas e as relações entre o "interior" e o "exterior" se tornam cada vez mais permeáveis.

Tudo se torna líquido e os indivíduos já não percebem seu ambiente como uma extensão de si mesmos. O capitalismo, com sua produção em larga escala e incentivo ao consumo, gera uma força transformativa feroz, tornando tudo mutável e efêmero. A velocidade das mudanças é tanta que os indivíduos precisam se adaptar rapidamente, desenvolvendo uma flexibilidade aguda. Na Modernidade Tardia, a rigidez identitária torna-se um projeto fadado ao fracasso; características como flexibilidade, adaptabilidade e aceleração são imprescindíveis para que as identidades sejam consideradas qualificadas. Dessa feita, o tempo torna-se inerte porque o tempo atemporal destemporaliza as ações individuais e coletivas "de forma que a vida, em face da carência de perspectivas de modelação temporal, se apresenta como um errar desnorteado por situações cambiantes, se assemelhando, com isso, ao eterno retorno do mesmo" (ROSA, 2019, p. 498).

Wendy Brown (2018) revela como essa ideologia no neoliberalismo transforma e fragmenta as identidades culturais e impacta profundamente a temporalização dos indivíduos. Ao priorizar uma lógica de mercado, o neoliberalismo impõe uma visão individualista e competitiva, em que o sucesso é medido pela capacidade individual de adaptação, ignorando desigualdades estruturais. Isso enfraquece a solidariedade comunitária e a consciência histórica, elementos essenciais para uma identidade cultural coesa. O ensino de história, que tradicionalmente promove a compreensão das identidades coletivas e das relações sociais ao longo do tempo, é prejudicado quando a educação é moldada para servir exclusivamente aos interesses do mercado, enfatizando habilidades técnicas e competências em detrimento da formação cidadã crítica.

A rede semântica neoliberal assume uma centralidade hegemônica na “conduta das condutas”, conformando nossas ações diárias e sincronizando-nos com sua temporalidade. Essa rede, em sua aparente neutralidade e eficiência, reconfigura subjetividades, relações sociais e instituições. A questão é se essas estruturas podem se sedimentar como experiências históricas. A rede semântica neoliberal promove flexibilidade e concorrência, mas pode não oferecer a estabilidade necessária para ancorar experiências temporais. Turin (2019) retoma a questão de Polanyi sobre os efeitos sociais da transformação do mercado em uma entidade autônoma, destacando que a aceleração neoliberal atinge todas as esferas sociais. Os sinais de insustentabilidade dessa sincronização são evidentes, com o aumento dos índices de depressão, ansiedade e suicídio, evidenciando a patologização do tempo. Como pode a subjetividade centrada na flexibilidade e resiliência neoliberais sustentar-se sem sedimentação do passado ou projeção futura?

Outro indicador de insustentabilidade é o surgimento de neoconservadorismos agressivos, alimentados por nostalgias do passado. A emergência de uma nova direita, com sua lógica concorrencial, destrói o “mundo ético” hegeliano, fragmentando as relações sociais. A precariedade do trabalho e da subjetividade intensifica a luta pela sobrevivência, gerando ódio social (TURIN, 2019).

Essa ênfase neoliberal na eficiência e competitividade também leva a uma destemporalização dos indivíduos pela perspectiva de Rosa (2019), na qual a vida é vivida em função de um presente contínuo e acelerado, desvinculado de uma

compreensão histórica mais ampla. Essa fragmentação temporal contribui para uma crise identitária, pois as pessoas são incentivadas a verem a si mesmas como entidades flexíveis e adaptáveis, sem ancoragem em tradições ou continuidade cultural. Assim, o neoliberalismo não apenas reformula a identidade como algo instável e provisório, mas também mina a capacidade dos indivíduos de se verem como parte de uma narrativa histórica compartilhada. Isso exige uma resposta crítica que reforce o valor da história e da solidariedade social como formas de resistir a essa fragmentação e promover uma cidadania mais inclusiva e equitativa.

A urgência, como exposto por Hartog (2022), tornou-se um fato social total, permeando cada aspecto da vida contemporânea e relegando a história a um papel secundário, focado apenas em eventos imediatos que parecem surgir um após o outro sem cessar. A história, em sua forma tradicional, buscava oferecer uma distância crítica dos eventos, mas o presentismo a transforma em uma sucessão contínua de crises e eventos marcantes que exigem resposta imediata. Essa transformação do tempo histórico, uma vez uma narrativa de longa duração que oferecia insights sobre o passado e o futuro, agora se vê reduzida a um ciclo interminável de presentes urgentes, onde o futuro é tanto uma projeção quanto uma iminente catástrofe.

François Hartog (2022), ao explorar o conceito do Antropoceno, apresenta um novo paradigma temporal que desafia nossa percepção imediatista e demanda uma reavaliação de nossa relação com o tempo e o futuro. No Antropoceno, a natureza e o sistema Terra tornam-se entidades históricas, e a humanidade deixa de ser uma observadora passiva para se tornar um agente ativo e, muitas vezes, disruptivo. Hartog, assim como Bruno Latour, vê essa era como um ponto de inflexão para a historiografia, onde a história deixa de ser centrada apenas no humano para englobar o contexto mais amplo das transformações terrestres.

Além disso, Zoltán Boldizsár Simon (2019) defende a necessidade de uma nova sensibilidade histórica que possa dialogar com as preocupações contemporâneas, como o Antropoceno, as armas nucleares e as tecnologias de inteligência artificial. Ele sugere que, para compreender essas novas realidades, é imperativo desenvolver uma nova forma de conceber o mundo e nós mesmos como históricos, que esteja sintonizada com esses empreendimentos. No entanto, Simon também reconhece que certos projetos socioculturais contemporâneos, como as

políticas emancipatórias, ainda dependem da sensibilidade histórica moderna e, portanto, requerem uma continuidade gradual.

A coexistência torna-se problemática entre duas sensibilidades históricas que transmitem diferentes temporalidades: a moderna e a pós-guerra. Simon (20019) argumenta que, enquanto a sensibilidade moderna continua a oferecer narrativas de domesticação temporal que não conseguem lidar com a percepção de mudanças sem precedentes, a sensibilidade histórica pós-guerra ainda precisa ser explorada e compreendida em seus próprios termos. Somente alcançando um entendimento conceitual preliminar de ambas as sensibilidades históricas é que se torna possível discutir como elas se relacionam e se influenciam mutuamente.

O Antropoceno desafia a noção tradicional de temporalidade, ao nos obrigar a considerar simultaneamente as escalas de tempo geológicas e humanas. Hartog (2022) sugere que esse período não deve ser visto como o fim da história, mas como uma oportunidade de expandir nosso entendimento histórico para incluir a Terra como agente influente. Isso implica reconhecer eventos como mudanças climáticas e perda de biodiversidade como parte da história natural e humana, convidando-nos a refletir sobre nossa responsabilidade e papel ativo na construção do futuro do planeta.

A coexistência de múltiplos tempos na sociedade contemporânea, como o tempo das reivindicações identitárias, os tempos pós-colonial e decolonial, o tempo da globalização, o tempo das reparações traumáticas, o tempo acelerado das novas tecnologias, entre outros. Esses tempos se cruzam, entram em conflito e criam diferentes modos de projeção no mundo. Um dos elementos unificadores mais fortes é a dimensão climática, que coloca todos os seres (humanos e não humanos) em um mesmo tempo catastrófico da natureza, tornando-os contemporâneos no tempo do antropoceno ou capitaloceno (TURIN, 2019).

O alargamento do futuro é visto na crescente imprevisibilidade devido às rápidas mudanças civilizacionais. À medida que o futuro se torna mais incerto, surge a necessidade de planejamento e coordenação que muitas vezes excedem a capacidade humana de gerenciamento. Assmann (2022) entende tal fato como uma manifestação da tensão entre a potencialidade do futuro e a incapacidade de prever com precisão seu curso. Além disso, ela aborda o conceito de "apocalipse empírico,"

que aponta para a crescente conscientização sobre a possibilidade de um fim catastrófico da civilização devido à exaustão dos recursos e ao impacto ambiental.

José Augusto Pádua e Victoria Saramago (2023), em sua análise sobre o conceito de Antropoceno, exploram como essa ideia tem reformulado e elevado o nível do debate contemporâneo acerca das questões ambientais. O Antropoceno, proposto formalmente por Paul Crutzen e Eugene Stoermer em 2000, sinaliza uma transformação histórica e epistemológica profunda, representando a entrada da humanidade na dinâmica da Terra e vice-versa. Esta concepção destaca a necessidade de um diálogo mais intenso entre as ciências naturais e as humanidades, exigindo uma nova compreensão da condição humana que transcenda as barreiras disciplinares tradicionais. Desde seu lançamento, o conceito de Antropoceno não apenas buscou um engajamento público, mas também se baseou em dados globais que mostram a influência humana nas mudanças ambientais em escala planetária, especialmente desde a "Grande Aceleração" pós-1945.

Pádua e Saramago (2023) ressaltam que, apesar de o reconhecimento formal do Antropoceno como uma nova época geológica ainda estar sob avaliação rigorosa, o impacto desse conceito já é significativo. A ideia de que os humanos se tornaram um grande agente geofísico, alterando as estruturas fundamentais do Sistema Terra, desafia as ciências geológicas e destaca a questão ambiental como central na atual condição humana. Mesmo que a classificação oficial ainda esteja pendente, a adoção do Antropoceno por acadêmicos e políticos reflete o consenso sobre a importância de se compreender essa nova era histórica. Independentemente da aceitação formal nas ciências geológicas, a magnitude das questões ecológicas que o Antropoceno representa tem o potencial de redefinir nossa relação com o planeta, tornando-se o foco central das discussões sobre o futuro da humanidade.

O conceito de Antropoceno tem transformado significativamente o entendimento das relações entre a humanidade e o meio ambiente, desafiando a visão moderna de que o ambiente é meramente um cenário a ser conquistado pela racionalidade humana. Conforme discutido por Alfredo Ricardo Silva Lopes e Mário Martins Viana Junior (2020), a História Ambiental enfatiza que a vida humana é tanto condicionada quanto condicionante do ambiente. Durante o século XX, embora a natureza tenha sido reconhecida nos estudos históricos, na maior parte dos casos

foi vista apenas como pano de fundo. Somente a partir da década de 1970, com a ascensão dos movimentos ambientalistas na Europa e na América do Norte, questões ambientais começaram a ser integradas mais sistematicamente à historiografia, promovendo uma reavaliação do papel do ambiente na narrativa histórica.

A História Ambiental, como observam Lopes e Viana Junior (2020), rejeita a ideia de que a experiência humana ocorreu sem restrições naturais. Em vez disso, ela reconhece o ambiente como um agente ativo que é afetado e que afeta as ações humanas. No entanto, com o surgimento do conceito de Antropoceno, há um risco de se concentrar excessivamente na agência humana, o que pode gerar um "curto-circuito" teórico. Esta nova era destaca o impacto humano nas dinâmicas planetárias, mas também requer uma abordagem equilibrada que reconheça a interdependência entre os sistemas sociais e naturais. A noção de Antropoceno, portanto, demanda uma reformulação das interações humanas com o meio ambiente, sublinhando a importância da sustentabilidade e da consciência ecológica nas práticas humanas, sem desconsiderar o papel de outras forças ecológicas no planeta. Disto depreende-se que o Antropoceno pode ser pensado como um Regime de Historicidade na perspectiva hartogiana e deve ser pensado pelas áreas investigativas da Didática da História e da Educação Histórica.

Em suma, a Didática da História, fundamentada principalmente a partir do conceito de consciência histórica, aponta que o ser humano possui a necessidade fundamental de lidar com as carências de orientação no tempo. O agir humano necessita de intencionalidade para se configurar como tal. Na contemporaneidade, a crise na representação temporal, exposta ao longo de toda a argumentação, tem causado sérias consequências na potencialidade da História enquanto disciplina fomentadora de orientação temporal para os indivíduos e para as sociedades. Mesmo com o *boom* da memória explorado por Pierre Nora (1974) e o bombardeio de filmes e novelas com temáticas históricas, tem-se a percepção generalizada de que os indivíduos, especialmente os mais jovens, possuem dificuldade de se situar historicamente num mundo em constante transformação.

O distanciamento do passado e a expansão infinita dos horizontes de expectativa, que causam um encurtamento na experiência temporal humana, fazem surgir o que Hartog denominou, precisamente, de presentismo. Os campos

paradigmáticos da Didática da História e da Educação Histórica, de forma simplificada, centram seus processos investigativos em como o processo de ensino e aprendizagem se efetua na prática, tendo como alicerce uma miríade de conceitos que foram explorados ao longo do texto. Nós entendemos que examinar a relação dos estudantes com a tridimensionalidade temporal, buscando averiguar como as informações sobre as temporalidades estão sendo manipuladas pelos discentes na constituição de suas narrativas históricas faz-se fundamental para a promoção de um ensino de história capaz de transformar o ensino de história e acentuar sua capacidade transformativa, como preconizado por Lee (2016).

Como resultado dos processos históricos ocorridos durante o século XX, culminou-se numa noção generalizada de que as transformações sociais e políticas se dão e darão, fundamentalmente, no seio do sistema capitalista. A consequência de tal percepção é a noção de que nada se modifica substancialmente na sociedade e mesmo as diferenças políticas, manipuladas midiaticamente soando como antagonistas e opostas entre si, oferecem, na prática, pouca mudança para os indivíduos e sociedade, o que causa um distanciamento contínuo da população com relação à política, dado a sensação de impotência popular. Defendo a hipótese de que o distanciamento da população com a política tem como consequência o enfraquecimento da História como mobilizadora do conhecimento do passado capaz de gerar uma narrativa histórica geradora de sentido prático para os cidadãos. Desta feita, deve-se refletir, a partir dos pressupostos metodológicos da Didática da História e da Educação Histórica, relacionando-se com teorias da aceleração social e diagnósticos do tempo presente, sobre o potencial da disciplina História como elemento retardante aos processos aceleratórios do presente. Além de veicular, no interior da disciplina História, a potencialidade de se operar o conceito de imaginação histórica com o intuito de formatar novas possibilidades de futuro que ofereçam aos indivíduos a capacidade de sonhar com o diferente e, mais do que isso, de se situar como agentes ativos no processo histórico no continuum humano. Caso contrário, tem-se o risco do processo de esvaziamento do sentido histórico se acentuar, alcançando patamares ainda mais críticos e colocando em risco a sustentabilidade da disciplina no futuro.

4 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA MODERNIDADE TARDIA

A relação entre a História e a vida prática é fundamental para compreender como o passado influencia nossas ações no presente e molda nossas perspectivas para o futuro. A disciplina História não se refere apenas a um registro de acontecimentos deslocados do presente, mas uma ferramenta essencial para orientar temporalmente os indivíduos no tempo, auxiliando na construção de identidades e na interpretação de experiências vivenciadas. Tal vínculo é o que dá sentido ao estudo da História, conectando as carências de orientação temporal com a racionalidade histórica. No cotidiano, recorremos à História para justificar ideias, reforçar argumentos ou até mesmo criar novas interpretações. De acordo com Ronaldo Alves (2011), esse processo é mais do que apenas lembrar fatos; ele envolve pensar criticamente sobre as narrativas que recebemos e questionar os contextos em que foram construídas. Sem uma reflexão contínua, a História pode ser reduzida a um instrumento de reprodução de ideologias, distanciando-se de seu papel de estimular o pensamento crítico.

Para o ensino de História, o desafio é tornar essa ciência mais próxima da vida prática, indo além de reproduzir conteúdos em sala de aula, fazendo com que os conteúdos possam ser incorporados pelos estudantes e que ganhem utilidade no trato com as carências de orientação de cunho temporal. O objetivo da história escolar não pode ser o de formar historiadores, mas sim indivíduos capazes de compreender a complexidade do mundo a partir do pensamento histórico. Para tal, faz-se necessário o desenvolvimento de conceitos como evidência, empatia e significância, permitindo que os alunos interpretem o passado de maneira crítica e atribuam sentido às suas experiências. Dessa forma, defendemos que a História precisa se reafirmar como uma ciência indispensável para a vida prática, capaz de orientar escolhas e promover uma participação crítica dos indivíduos na sociedade.

Em sua tese defendida em 2011, Ronaldo Alves faz uma defesa da intersecção entre a História enquanto disciplina e a vida prática dos indivíduos. Descartando as ideias pós-modernas que identificavam a História como legadas à subjetividade total, Alves argumenta em prol da Didática da História enquanto um campo teórico capaz de assentar a racionalidade do conhecimento histórico e com

isso fazer do conhecimento histórico um alicerce sem o qual a vida humana perece em sentido e razão.

A Didática da História defende que a disciplina de História é capaz de suprir as carências de orientação temporal, permitindo que os indivíduos compreendam a relação entre passado, presente e futuro de maneira crítica e reflexiva. Rüsen (2012) ressalta que o desenvolvimento de um sentido crítico sobre a experiência temporal não é apenas uma habilidade teórica, mas uma ferramenta indispensável para a vida prática. O sentido crítico permite que os alunos utilizem o pensamento histórico como base para interpretar situações atuais e construir identidades em um mundo em constante transformação. De tal modo, o ensino de História precisa ir além do simples acúmulo de fatos e eventos; deve estimular a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento histórico por meio de estratégias que promovam a análise crítica e a reflexão. O objetivo é superar o paradigma da memorização e da aprendizagem acrítica de personagens e acontecimentos históricos.

Tal abordagem pedagógica reconhece que a aprendizagem histórica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um processo de desenvolvimento da consciência histórica, condição inerente ao ser humano (RÜSEN, 2012). Ao interpretar o passado com base em conceitos estruturantes como evidência, empatia e significância, os estudantes são capazes de compreender o impacto dos acontecimentos históricos em suas vidas e na sociedade. Assim, a Didática da História reafirma a importância da disciplina como um meio de orientar temporalmente os indivíduos e de contribuir para a construção de um senso crítico que os prepare para agir de forma consciente no presente e projetar perspectivas para o futuro.

A Didática da História, ao propor o desenvolvimento da consciência histórica como um meio de orientar temporalmente os indivíduos, surge como uma resposta às crescentes dificuldades impostas pela crise da experiência temporal na contemporaneidade. Se, por um lado, o ensino de História pode preparar os estudantes para compreender o impacto do passado e projetar perspectivas para o futuro, por outro, esse esforço se torna ainda mais considerável em um cenário global marcado pela aceleração do tempo e pela sensação de imobilidade estrutural. As transformações iniciadas no final do século XX desafiaram profundamente a capacidade de orientação temporal. O avanço das tecnologias de informação e a globalização criaram uma dinâmica em que o presente parece eterno, comprimindo

o passado em um registro distante e limitando as possibilidades de imaginar futuros transformadores. Nesse contexto, a Didática da História não apenas combate o esvaziamento da conexão entre passado, presente e futuro, mas também atua como uma ferramenta essencial para enfrentar a fragmentação temporal imposta pelas dinâmicas contemporâneas.

Neste sentido, a Didática da História, enquanto disciplina científica, estabelece uma conexão intrínseca com a ciência histórica, utilizando o pensamento histórico para desenvolver a consciência histórica no ambiente educacional. Apesar de compartilharem fundamentos teóricos na matriz disciplinar, os métodos de pesquisa histórica e de ensino-aprendizagem têm trajetórias e objetivos distintos. O método histórico busca a produção de conhecimento científico, enquanto o método de ensino se concentra na apropriação, sistematização e contextualização desse conhecimento para os estudantes (VILHENA; SCHMIDT, 2023).

Não se pode desconsiderar as contribuições das ciências da educação, como a pedagogia e a didática geral, que desempenharam um papel fundamental na construção dos métodos de ensino. Reconhecer esse legado evita um reducionismo que restringiria a Didática da História a um pragmatismo técnico. Ao incorporar tanto a dimensão pedagógica quanto a epistemológica, a Didática da História pode promover uma prática educativa que conecta a pesquisa histórica às realidades e demandas do contexto escolar, fortalecendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos (VILHENA; SCHMIDT, 2023).

A relação dos indivíduos com o tempo sofreu uma transformação radical nas últimas décadas, impulsionada por mudanças econômicas, tecnológicas e culturais que moldaram a percepção temporal contemporânea. A globalização econômica e o avanço das tecnologias de comunicação consolidaram um ritmo acelerado de produção e consumo, no qual a simultaneidade tornou-se uma regra. Essa lógica exige do indivíduo um nível de flexibilidade e adaptabilidade que frequentemente desconsidera sua materialidade, promovendo uma experiência de tempo marcada pela urgência, mas desprovida de transformações estruturais significativas. O resultado é uma sensação de estagnação em meio ao dinamismo.

Como abordado anteriormente, a crise temporal também se reflete na ciência histórica, cujas bases foram construídas sobre a noção de progresso e uma narrativa linear de desenvolvimento. Com o colapso das grandes teleologias políticas no final do século XX e a dissolução das utopias coletivas, essas premissas

começaram a perder força. A interpretação de Francis Fukuyama em *O Fim da História* (1989) exemplifica essa mudança: o autor argumenta que a supremacia do capitalismo significaria o encerramento das disputas ideológicas. No entanto, esse “fim” das narrativas históricas não trouxe estabilidade; ao contrário, intensificou a sensação de imobilidade histórica, enquanto problemas sociais e ambientais permanecem sem solução.

Nesse contexto, François Hartog oferece uma contribuição teórica importante ao propor o conceito de presentismo. Para Hartog (2013), a Queda do Muro de Berlim em 1989 simbolizou o fim de um regime de historicidade baseado no futuro e a ascensão de um presente hegemônico, que domina as percepções de passado e futuro. Essa fragmentação temporal limita os horizontes de expectativa e dificulta a construção de projetos de longo prazo, o que impacta diretamente a maneira como indivíduos e sociedades se situam no tempo. Hartog (2022), em sua obra mais recente, aponta que essa crise temporal possui raízes históricas profundas, como nos bombardeios de Hiroshima e Nagasaki, que expuseram os limites do progresso científico e trouxeram uma nova perspectiva crítica sobre as consequências do desenvolvimento humano ao demonstrar sua própria fragilidade.

A crise da experiência temporal vivenciada desde o século XX não se refere apenas aos indivíduos. Pelo contrário, tal crise abala os alicerces das ciências humanas ao questionar a ideia de progresso que orientava boa parte do pensamento ocidental até então. A aceleração tecnológica e o consumo efêmero impõem desafios para a construção de sentidos duradouros. Nesse contexto, o presentismo emerge como uma perspectiva essencial para entender como passado, presente e futuro são vivenciados na modernidade tardia, revelando as contradições e os desafios dessa nova temporalidade.

Embora a aceleração do tempo seja uma característica marcante da modernidade tardia, ela não tem sido acompanhada por transformações estruturais que justifiquem o ritmo imposto. Rosa (2019) observa que eventos como a popularização da internet e as mudanças no modelo produtivo do pós-fordismo aumentaram a velocidade das interações sociais, mas não alteraram substancialmente as bases da organização social. Essa dicotomia entre aceleração e imobilidade aprofunda a crise temporal contemporânea. Nesse cenário, o ensino de História enfrenta desafios significativos. Como disciplina dedicada à compreensão das dinâmicas temporais, a História é diretamente impactada pela

desconexão com o passado e pela dificuldade de projetar o futuro. Essa condição afeta sua capacidade de oferecer aos estudantes ferramentas para se situar no tempo e interpretar a realidade de maneira crítica. A tarefa da História enquanto disciplina formativa deve passar pela reflexão crítica para que possa continuar desempenhando seu papel formativo em uma era de fragmentação temporal.

A Didática da História, por sua vez, é crucial na reflexão crítica sobre as questões temporais vivenciadas na contemporaneidade. O papel da consciência histórica na formação do indivíduo, por exemplo, é um tema rico que ganha profundidade ao ser examinado através das teorias de Jörn Rüsen. O intelectual alemão enfatiza a consciência histórica como um processo complexo de construção de sentido que integra o passado, presente e futuro, essencial para a formação das identidades individuais e coletivas. Existem duas principais correntes que tratam da consciência histórica. A primeira, defendida por pensadores como Gadamer (1960) e Ariès (1954), vê a consciência histórica como um estágio a ser alcançado por meio do letramento, com níveis hierarquizados de desenvolvimento. Já a segunda corrente, representada por Rüsen (1983, 1989) e Heller (1982), considera que a consciência histórica é intrínseca ao ser humano, essencial para a compreensão da identidade e do mundo, mas se manifesta de formas diversas e sem uma hierarquia rígida.

O conceito de consciência histórica surgiu inicialmente na filosofia alemã, com Hegel, Dilthey e Gadamer. No entanto, foi apenas a partir da década de 1980 que o conceito ganhou visibilidade fora da Alemanha, começando a se expandir pela Europa Ocidental (Laville, 2002; Bonete, 2013). Rüsen (1983) fundamenta sua visão da consciência histórica em torno da narrativa, destacando que a ação humana só tem significado quando intencional e deve ser interpretada dentro de uma visão temporal. Ele afirma que é necessário criar um quadro interpretativo para agir no tempo de forma consciente e eficaz (Rüsen, 2011). Assim, a consciência histórica pode ser entendida como a capacidade de orientar a vida articulando passado, presente e futuro, por meio de operações mentais que permitem ao indivíduo se situar no tempo. O ensino de História tem um papel importante nesse processo, auxiliando na formação de um pensamento histórico que oriente a prática cotidiana e as escolhas dos indivíduos.

O processo de cientificização da História, iniciado durante o Iluminismo, transformou profundamente a formação do pensamento histórico e o

desenvolvimento da consciência histórica. Esse movimento deslocou a História do espaço público para o domínio privado, vinculando-a ao trabalho metodológico de especialistas. Nesse contexto, a didática da História assumiu um papel instrumental, atuando como mediadora entre o saber acadêmico e o aprendizado histórico, mas distanciando-se do trabalho essencial dos historiadores e da produção de conhecimento histórico. Essa abordagem limitou a conexão entre a História e as questões da vida prática, restringindo sua aplicação ao campo científico e ao ensino instrumentalizado (ALVES, 2011).

Em vez de aproximar a História das questões da vida, a sistematização do pensamento histórico acabou por afastá-la. Embora essa sistematização pudesse fortalecer a relação entre a História e a vida prática, ela foi utilizada para legitimar a disciplina no campo científico, resultando em uma autorreflexão restrita à empiria e à metodologia. Isso prejudicou uma reflexão mais ampla, necessária para promover a autonomia individual e coletiva no desenvolvimento da consciência histórica. Esse cenário abriu espaço para que a consciência histórica nas sociedades ocidentais fosse moldada por interesses ideológicos, inicialmente controlados por grupos políticos no poder e, posteriormente, influenciados por conglomerados econômicos na segunda metade do século XX. Esses processos destacam a necessidade de reconsiderar o papel da História como ferramenta crítica para a sociedade. Promover uma reflexão que transcenda os limites metodológicos e alcance as questões práticas e ideológicas da vida é essencial para resgatar a autonomia da consciência histórica e fortalecer seu papel na formação de cidadãos críticos e reflexivos (ALVES, 2011).

Os métodos de ensino “de” história e “da” história historicamente não estavam plenamente alinhados, como destacam Vilhena e Schmidt (2023). Enquanto a didática utilizada seguia um modelo geral, os conteúdos ensinados eram definidos por historiadores especialistas responsáveis pela elaboração dos currículos escolares. Essa divisão refletia a diferença entre a epistemologia da ciência histórica, focada no desenvolvimento do conhecimento metódico da pesquisa, e a epistemologia das ciências da educação, que se concentrava na transposição do conhecimento acadêmico para o saber escolar. Tal descompasso ainda influencia o ensino de História, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem as especificidades da ciência histórica com métodos de ensino mais alinhados à formação crítica e reflexiva dos estudantes.

A separação histórica entre as epistemologias da História e das ciências da educação criou desafios significativos para os educadores, resultando em métodos de ensino que, gradualmente, perderam sua conexão com a dimensão epistemológica da disciplina. Essa desconexão destaca a necessidade de uma integração mais profunda entre o conhecimento histórico e pedagógico, visando fortalecer os métodos de ensino da História e garantir uma prática educacional mais coerente e reflexiva (VILHENA; SCHMIDT, 2023).

A crítica de Jörn Rüsen ao modelo denominado "Didática da Cópia" enfatiza a necessidade de superar práticas pedagógicas que se limitam à simples transposição do conhecimento histórico científico para o contexto escolar. O modelo desconsidera os métodos investigativos e a problematização indispensáveis para uma compreensão mais profunda do saber histórico. Além disso, negligencia aspectos essenciais, como a relação entre o conhecimento histórico e as demandas práticas da vida cotidiana, a adaptação da história para diferentes públicos e sua relevância como guia para o presente e o futuro. Neste sentido, o ensino de História deve proporcionar aos estudantes uma experiência significativa com o passado, fundamentada na interação com a consciência histórica. Essa abordagem vai além do acúmulo de informações, permitindo que os indivíduos reconheçam a relevância do conhecimento histórico para suas próprias trajetórias e compreendam as mudanças temporais de forma reflexiva e contextualizada (SILVA, SZLACHTA, 2024).

Evidentemente, o ensino de História não deve se submeter à ciência histórica, mas sim estabelecer um diálogo orgânico com a mesma, no qual ambas as áreas se complementam e enriquecem mutuamente. Esse diálogo é sustentado por princípios como a valorização da narrativa histórica e a construção de sentidos sobre as transformações temporais, elementos cruciais para o desenvolvimento da consciência histórica e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos críticos e reflexivos (SILVA, SZLACHTA, 2024).

Na vida cotidiana, as pessoas constantemente recorrem à memória de eventos passados, tanto individuais quanto coletivos, para justificar pontos de vista, reforçar ou questionar ideias e até mesmo criar novas concepções. Esse processo de rememoração e interpretação ao longo do tempo constitui a base do pensamento histórico. A interação entre os acontecimentos humanos e as formas de narrá-los, transmiti-los e reinterpretá-los ao longo das gerações destaca a importância da

História como um campo que conecta o passado às experiências presentes na relação (ALVES, 2011).

A História deve ser entendida como uma ciência que dialoga diretamente com as necessidades práticas da vida cotidiana. A conexão entre a História e a Vida é o fundamento do trabalho historiográfico e justifica a construção racional do conhecimento histórico. Nesse contexto, o raciocínio histórico emerge como uma competência indispensável, pois oferece aos indivíduos ferramentas cognitivas para enfrentar, de maneira consciente, as decisões cotidianas. Essa habilidade é especialmente relevante em uma cultura histórica marcada pela pluralidade de perspectivas e pela circulação de informações em escala global, exigindo reflexão crítica e capacidade de orientação no presente (ALVES, 2011).

O ensino de História deve buscar um equilíbrio entre objetividade e subjetividade na construção do conhecimento histórico, promovendo o desenvolvimento de uma orientação temporal significativa para os estudantes. Essa construção não pode ser conduzida de forma dogmática, pois isso limitaria a argumentação à reprodução de narrativas prontas, como as presentes em manuais didáticos ou discursos padronizados. Tal prática prejudicaria a capacidade reflexiva e crítica dos alunos, restringindo o potencial transformador da aprendizagem histórica (ALVES, 2011).

Uma abordagem efetiva no ensino de História envolve a discussão sobre os conceitos estruturantes do pensamento histórico, promovendo a mediação com base na consciência histórica, que está intimamente ligada à argumentação. Nessa perspectiva, o horizonte de expectativas dos estudantes é construído a partir da interpretação de suas experiências vividas, permitindo que atribuam sentido à sua orientação na vida cotidiana e na sociedade. Esse processo, fundamentado em princípios metodológicos adequados, visa capacitar os estudantes a construir raciocínios históricos bem fundamentados, tornando a argumentação histórica um dos objetivos centrais do ensino (ALVES, 2011).

Entre os conceitos meta-históricos essenciais a serem trabalhados progressivamente no ambiente escolar estão a evidência, a empatia, a compreensão, a explicação e a significância. Esses conceitos não apenas estruturam o pensamento histórico, mas também servem como ferramentas que demonstram a importância da História para a reflexão crítica sobre as experiências humanas. Essa abordagem, que busca interpretar o passado, atribuir significado ao

presente e orientar perspectivas futuras, transforma o aprendizado de História em um processo de construção de sentido para a vida, destacando sua relevância como uma área do conhecimento indispensável para a reflexão e autorreflexão (ALVES, 2011).

A teoria narrativa de Ricoeur (1994) desempenha um importante papel na prática da escrita histórica escolar, pois permite que os alunos transformem suas experiências históricas em relatos significativos. Para Ricoeur, a narrativa pode ser entendida como um processo estruturado em três momentos fundamentais: pré-configuração, configuração e reconfiguração. Na pré-configuração, os eventos vividos são selecionados e interpretados a partir de uma perspectiva inicial; na configuração, esses eventos são organizados em uma narrativa coerente, e, por fim, na reconfiguração, a narrativa é interpretada pelo leitor ou ouvinte, possibilitando novas compreensões sobre o passado. Além disso, o processo de reconfiguração incentiva os estudantes a desenvolverem uma visão mais profunda e interpretativa do passado, promovendo habilidades analíticas e reflexivas indispensáveis para a formação de cidadãos críticos. Ao compreender a história por meio de narrativas, conforme apontado por Szlachta e Silva (2024), os estudantes são estimulados a construir um sentido pessoal e social acerca da passagem do tempo. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica e da identidade, tanto individual quanto coletiva.

A utilização da narrativa transforma a história em algo mais significativo do que uma simples coleção de fatos desconectados, apresentando-a como um processo dinâmico e intimamente relacionado à vida cotidiana. Além disso, tal recurso contribui diretamente para a formação da subjetividade dos alunos, promovendo reflexões críticas sobre o tempo, o passado e sua influência no presente e no futuro. Aplicado ao contexto da escrita histórica escolar, o conceito de narrativa na perspectiva de Ricoeur (1994) cumpre o papel de engajar os alunos na elaboração de narrativas que integrem o passado, não como algo alheio, mas como uma dimensão dialógica que integre as temporalidades. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental ao propor estratégias para superar o presentismo, incentivando os estudantes a perceberem o passado de forma relacional, visando a promoção e a construção de narrativas que questionem, interpretem e atribuam significado ao tempo vivido, ampliando a compreensão temporal e crítica dos alunos sobre a sociedade e sua própria existência (SILVA, SZLACHTA, 2024).

A consciência histórica, entendida como uma forma de atribuir sentido às experiências práticas, ocupa um lugar central nesse processo. A capacidade de interpretar as transformações de si mesmo e do mundo ao redor, por meio de uma compreensão integrada de passado, presente e futuro, é fundamental para a ação intencional e reflexiva. Assim, a consciência histórica não apenas organiza o aprendizado histórico, mas também conecta os estudantes ao tempo de forma significativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados (SCHMIDT, 2024).

A atribuição de sentido ao passado ocorre por meio da narrativa histórica, que estrutura o pensamento histórico e possibilita que os sujeitos narrem tanto a si mesmos quanto a humanidade. A narrativa não apenas reconstrói e interpreta o passado com base em lembranças e experiências presentes, mas também constitui um elemento essencial da consciência histórica. Como afirma Schmidt, "o passado só fala quando é questionado", e essas questões emergem da necessidade de orientação diante das vivências do tempo presente. Assim, a narrativa histórica conecta temporalidades, promovendo a continuidade entre passado, presente e futuro, e contribuindo para a constituição de identidades que resistem à fragmentação (SCHMIDT, 2024).

Essa capacidade de integrar temporalidades confere à narrativa histórica um papel único na organização do tempo e na vinculação de memória e prática, tornando-a uma ferramenta para dar sentido à experiência humana. No ensino de História, a cognição situada reconhece a consciência histórica como ponto de partida e objetivo final do aprendizado. Esse modelo entende a consciência histórica não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como um processo formativo conectado às atividades cognitivas e à vida prática dos estudantes. Tal abordagem busca alinhar o ensino às experiências dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e reflexiva (SCHMIDT, 2024).

O pensamento histórico é central para a vida social, servindo tanto a interesses públicos quanto privados. Ele pode ser utilizado para influenciar decisões por meio da reprodução ou criação de ideias e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de indivíduos capazes de refletir autonomamente, baseando-se em princípios de alteridade. A apropriação do pensamento histórico, seja por indivíduos ou instituições, permite responder de forma consciente às demandas de orientação temporal, ajudando as pessoas a posicionar-se em relação aos desafios cotidianos.

A rememoração de experiências, nesse contexto, torna-se um ponto de partida essencial para a reprodução ou criação de ideias, bem como para a assimilação ou rejeição de concepções, demonstrando a interdependência entre ideias e interesses no processo histórico (ALVES, 2011).

A qualificação do pensamento histórico é fundamental para responder de forma mais eficaz às necessidades de orientação temporal. Embora a memória histórica possa atender a essas demandas, ela nem sempre está associada a uma consciência crítica das operações mentais necessárias para aplicar esse conhecimento na vida prática. Quando critérios de sentido são estabelecidos para organizar o passado, a capacidade de análise crítica e discernimento das fontes aumenta, conferindo maior credibilidade às narrativas históricas que orientam temporalmente. Nesse processo, o passado e o presente são integrados em uma perspectiva racional voltada para o futuro. Para que ideias sejam consideradas parte do pensamento histórico, elas precisam criar horizontes de expectativas, reconhecendo o passado como um repositório de experiências cognitivas que ajudam a abordar os interesses que originaram tais ideias (ALVES, 2011).

A teoria da cognição histórica situada surge como um referencial teórico capaz de promover mudanças paradigmáticas nas pesquisas sobre o ensino de História. Baseada em uma conexão sistemática com a filosofia da História, essa teoria explora as relações entre o pensamento histórico e a formação da consciência histórica, com ênfase na articulação entre ensino e aprendizado. A dita abordagem não apenas amplia os horizontes do ensino de História, mas também redefine os papéis de professores e alunos no processo educacional (SCHMIDT, 2024).

Desafiando a teoria da transposição didática, o modelo de cognição histórica situada posiciona o professor como mediador e investigador, capaz de compreender e transformar as ideias históricas dos alunos. Nesse contexto, o professor organiza atividades que problematizam o presente e contextualizam o passado com base em evidências históricas, enquanto projeta implicações para o futuro. O aluno, por sua vez, é visto como participante ativo, trazendo suas experiências e ideias prévias para o processo de aprendizado, que é construído por meio de estratégias problematizadoras e críticas (SCHMIDT, 2024).

Essa perspectiva considera o conhecimento histórico em diferentes níveis – senso comum, científico e epistemológico – e adota múltiplos recursos e estratégias para promover uma aprendizagem multiperspectivada. A avaliação do aprendizado é

integrada, utilizando todo o material produzido para analisar os efeitos sociais do ensino, bem como as interações entre os agentes envolvidos. Dessa forma, o modelo reforça a conexão entre história, sociedade e reflexão crítica, tornando o ensino de História mais significativo e contextualizado (SCHMIDT, 2024).

A cognição histórica situada, conforme discutido por Schmidt (2009), enfatiza a importância do contexto na forma pela qual os indivíduos compreendem e interpretam o passado. De forma antagônica a certas perspectivas universalistas, que concebem os processos de aprendizagem e entendimento como homogêneos, a cognição histórica situada se baseia profundamente no "lugar" que os indivíduos ocupam – seja em termos geográficos, culturais ou temporais –, reconhecendo a diversidade das experiências humanas na construção do significado histórico.

Segundo Szlachta e Silva (2024), a cognição histórica situada fundamenta-se nos princípios da teoria da cognição situada, que defende a inseparabilidade entre o aprendizado, o conhecimento e o contexto em que se inserem. No âmbito do Ensino de História, tal perspectiva defende que a compreensão do passado é profundamente influenciada pelas experiências culturais, pelos valores e pelas tradições dos aprendizes. Dessa forma a interpretação de eventos históricos pode variar amplamente entre estudantes de diferentes contextos culturais e históricos, refletindo as particularidades de suas vivências e ambientes sociais. Além disso, a cognição histórica situada também é importante por considerar fatores culturais, sociais e econômicos na construção de significados históricos. Essa abordagem promove um aprendizado que valoriza múltiplas perspectivas e reconhece a dinamicidade do conhecimento histórico, oferecendo, assim, uma formação mais crítica e contextualizada para os estudantes.

As narrativas nacionais presentes no ensino de História em grande parte dos casos se estruturam a partir de modelos narrativos esquemáticos, profundamente influenciados por tradições culturais específicas. Essas estruturas, embora muitas vezes implícitas, funcionam como narrativas mestras que moldam as práticas pedagógicas e influenciam a forma como o passado é apresentado e interpretado. Por não serem facilmente acessíveis à reflexão consciente, esses modelos acabam sendo reproduzidos de maneira automática nos espaços educacionais, sem um questionamento crítico que permita desconstruí-los (SCHMIDT; CAINELLI, 2023).

O uso desses modelos narrativos contribui para simplificações históricas que podem reforçar noções binárias de inclusão e exclusão. Essa abordagem muitas

vezes favorece versões oficiais da história que silenciam ou marginalizam determinados grupos, especialmente aqueles ligados a questões de identidade, como as dimensões étnicas, indígenas e de gênero. Ao promover essas visões unilaterais, o ensino de História encontra dificuldades para abordar temas complexos e urgentes, limitando o potencial de criar um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo (SCHMIDT; CAINELLI, 2023).

No cenário atual, as políticas públicas educacionais enfrentam o desafio de conciliar métodos disciplinares tradicionais com práticas que promovam a consciência histórica. Esse equilíbrio busca engajar os alunos em discussões críticas sobre dilemas morais relacionados a histórias silenciadas e às múltiplas identidades do presente, incentivando uma abordagem mais inclusiva e reflexiva no ensino de História. A adaptação dessas práticas é essencial para tornar o ensino significativo frente às complexidades do mundo contemporâneo (SCHMIDT; CAINELLI, 2023).

Entre os legados que definem o ensino de História está a forte presença de uma vertente nacionalista e burguesa, consolidada durante o século XIX, período em que o Brasil buscava afirmar sua identidade nacional. Esse movimento, orientado por transformações políticas, econômicas e culturais, deixou um impacto duradouro tanto na ciência histórica quanto nos processos de ensino, como apontado por pesquisadores como Hobsbawm e Ranger. A modernidade, ao buscar romper com o passado para criar um novo presente, estruturou a narrativa histórica como uma ferramenta factual e orientadora, destinada a reforçar ideias de progresso e desenvolvimento para as gerações futuras (SZLACHTA, 2017).

Tal visão histórica, impregnada de objetivos ideológicos, ainda influencia o ensino nas escolas, perpetuando uma abordagem que prioriza certos discursos em detrimento de outros. Compreender esse legado é essencial para repensar as práticas pedagógicas e construir um ensino de História mais crítico e plural, capaz de dialogar com as demandas da contemporaneidade sem negligenciar as complexidades de suas próprias origens históricas. Apesar do legado histórico que molda o ensino de História, existem inúmeras oportunidades para tornar essa disciplina mais relevante e dinâmica. Entre essas possibilidades está a conexão entre o conteúdo histórico e os problemas sociais contemporâneos, permitindo que a História dialogue diretamente com as questões do presente. Essa abordagem é especialmente pertinente em uma sociedade que constantemente se transforma,

mas que também recorre ao passado para justificar ações ou refletir sobre seus próprios erros (SZLACHTA, 2017).

Para alcançar uma aprendizagem histórica efetiva, é essencial que o processo educativo seja dialógico e situado em contextos sociais, políticos e culturais específicos. Essa relação, mediada por linguagens e elementos simbólicos, torna o espaço educativo um lugar de interação significativa, onde professores e alunos podem aprender uns com os outros. Esse modelo não apenas favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos, mas também conecta o aprendizado histórico às demandas complexas da sociedade contemporânea (SCHMIDT, 2021).

A vida prática serve como base e objetivo no processo de didatização, estabelecendo uma relação dinâmica entre o conhecimento histórico e a realidade social. O conhecimento histórico, gerado cientificamente, parte da vida prática e retorna a ela, impactando tanto indivíduos quanto coletividades. Nesse contexto, a interação entre cultura histórica e cultura escolar encontra na prática social o campo em que as tensões se tornam mais evidentes, fortalecendo a aprendizagem histórica como um processo transformador e dinâmico (SCHMIDT, 2021).

A consciência histórica, um conceito multifacetado amplamente utilizado na historiografia e nas ciências da educação, incorpora a multiperspectividade como elemento central. Essa abordagem permite a identificação de diferentes pontos de vista e a escuta de vozes inesperadas, promovendo o desenvolvimento de uma consciência histórica dialógica. Tal forma de consciência valoriza a autorreflexão e a metacognição, essenciais para que os alunos desenvolvam uma identidade discursiva e argumentativa orientada temporalmente (SCHMIDT, 2021).

Iniciativas voltadas para a análise da aprendizagem histórica no Brasil têm explorado como a relação entre estudantes e o conhecimento histórico pode ser compreendida e aprofundada. Letícia Mistura (2020) realizou um levantamento sistemático no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando descritores como “aprendizagem histórica”, “Educação Histórica”, “aprendizagem da História” e “construção do conhecimento histórico escolar”. A metodologia adotada permitiu identificar trabalhos acadêmicos relevantes, fornecendo uma base sólida para compreender os caminhos investigativos no campo.

A pesquisa apontou três vertentes que estruturam a produção acadêmica sobre a aprendizagem histórica no país. A primeira, baseada na teoria da História de Jörn Rüsen, destacou-se como a mais influente, com 57 ocorrências identificadas. A

segunda linha de investigação, com 38 trabalhos registrados, abrange os estudos da History Education inglesa, que examinam o desenvolvimento do pensamento histórico em contextos educacionais. Por fim, a terceira vertente, composta por 6 ocorrências, utiliza conceitos das áreas de Educação e Psicologia, apoiando-se nas contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Serge Moscovici, especialmente a partir da Teoria das Representações Sociais (MISTURA, 2020).

Pesquisadores têm explorado como essas diferentes abordagens dialogam e influenciam o campo da aprendizagem histórica. Enquanto as vertentes apresentam características autônomas, há momentos em que se articulam para enriquecer os debates teóricos e práticos. Esses movimentos refletem a pluralidade e a complexidade do campo no Brasil, promovendo avanços na forma como o ensino de História pode contribuir para uma formação crítica e significativa (MISTURA, 2020).

As teorias de Jörn Rüsen têm desempenhado um papel essencial no fortalecimento das pesquisas sobre aprendizagem histórica, especialmente no Brasil. Sua abordagem para a produção de sentidos na relação entre o ser humano e o tempo destaca-se por sua flexibilidade, permitindo adaptações a diferentes realidades culturais e históricas. Essa característica torna suas ideias particularmente relevantes em contextos diversos, como o brasileiro, onde a pluralidade cultural exige teorias capazes de dialogar com múltiplas perspectivas. Além disso, seu sistema de conceitos relacionados às funções do conhecimento histórico tem sido amplamente utilizado para estruturar reflexões sobre como o passado pode ser utilizado para interpretar o presente e orientar decisões futuras. Essa combinação de pertinência teórica e aplicação prática fortalece o campo da Educação Histórica no Brasil, promovendo avanços significativos nas pesquisas da área (MISTURA, 2020).

Não é novidade que o mundo acadêmico está sendo abastecido continuamente por trabalhos e eventos fundamentados na perspectiva da Didática da História, em articulação com os estudos da Educação Histórica. Tais atividades seguem, inclusive, em franca expansão nas mais diversas instituições de ensino no Brasil. Um exemplo dessa expansão foi o 1º Simpósio Internacional de Didática da História, realizado em 2022, cujo tema foi “O futuro da Didática da História”. Organizado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG), em colaboração com o Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Instituto

Federal do Paraná (IFPR), o simpósio fomentou discussões ricas sobre conceitos, desafios e questões no campo da Didática da História, evidenciando o caráter interdisciplinar e inovador dessa área (BONETE, SZLACHTA, 2023).

Os estudos em Didática da História, bem como aqueles voltados à Educação Histórica, mantém sua relevância e seguem contribuindo significativamente para o avanço das pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da história no Brasil. Em diferentes programas de pós-graduação, tanto na área de história quanto de educação, novos pesquisadores têm introduzido abordagens diversificadas, promovendo diálogos inovadores e incorporando conceitos, temas e objetos de estudo que ampliam e enriquecem as múltiplas dimensões da aprendizagem histórica (BONETE, SZLACHTA, 2023).

O sucesso das pesquisas voltadas aos referenciais teóricos da Didática da História é experienciado em vários países do mundo ocidental. Szlachta e Bonete (2023) desenvolvem um trabalho significativo ao realizar um inventário dos trabalhos cujo referencial teórico dialoga com temáticas e conceitos da Didática da História. Começando pela França, os autores argumentam que o contexto investigativo no país se caracteriza por escrutinar os conteúdos, objetivos e práticas de ensino e aprendizagem da história com base em referenciais teórico-metodológicos provenientes de diversas áreas, como educação, história da educação, psicologia e ciências sociais (etnologia, antropologia e sociologia), ao mesmo tempo em que desenvolve abordagens teóricas próprias. A importação de conceitos de outras áreas das ciências sociais e educação confere a esses conceitos um valor descritivo e heurístico adaptado às realidades investigadas. Segundo Szlachta e Bonete (2023), os debates recentes no campo da Didática da História indicam um esforço dos pesquisadores em ampliar a análise da história ensinada para além do ambiente escolar, investigando as relações entre a história escolar, as demandas sociais e as influências do poder político. Os autores destacam que essas discussões também abarcam o impacto das reformas educacionais, que frequentemente direcionam críticas à disciplina de história, especialmente em relação à sua abordagem de temas históricos e questões sociais contemporâneas.

No caso da Espanha, é comum a utilização do termo *Didáctica de las Ciencias Sociales*, que considera a história como uma de suas dimensões constitutivas. No entanto, os autores destacam que há também diversas produções acadêmicas que empregam explicitamente a expressão "Didática da História". Essas

obras variam entre aquelas que abordam questões mais amplas relacionadas ao ensino de história e outras que se dedicam especificamente às possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico e às propostas que dialogam com o campo da History Education. O cenário acadêmico espanhol tem se fortalecido significativamente nas últimas quatro décadas, o que é evidenciado pelo aumento de revistas especializadas, bem como de trabalhos de mestrado e doutorado, que trazem à tona diferentes debates e demonstram o crescimento do campo. Essa evolução reflete o empenho de pesquisadores dedicados a explorar os desdobramentos do ensino de história no contexto educacional espanhol (BONETE, SZLACHTA, 2023).

A *Didattica della Storia* na Itália não apresenta a mesma sistematização como campo investigativo observada na Alemanha, mas possui similaridades com as abordagens desenvolvidas na França e na Espanha. De maneira geral, os estudos relacionados à área do ensino de história na Itália são conduzidos no escopo de uma Didática da História, com foco na aprendizagem histórica e em abordagens pautadas por teorias e metodologias da história. Vale ressaltar que as iniciativas editoriais específicas para a Didática da História na Itália são recentes. Em 2019, o DiPaSt, da Universidade de Bolonha, lançou o primeiro número da revista *Didattica della Storia*, sob a edição da professora Beatrice Borghi. Publicada em italiano, inglês, espanhol e português, a revista representa um marco significativo para o desenvolvimento e a consolidação da Didática da História na Itália, reunindo trabalhos que contribuem para a ampliação do campo e para o diálogo internacional (BONETE, SZLACHTA, 2023).

Atravessando novamente o Atlântico, a Didática da História no Canadá é caracterizada pela indefinição do conceito de consciência histórica, sendo uma categoria heterogênea. Os pesquisadores adotam diferentes perspectivas em relação às formas e funções da consciência histórica na sociedade. No entanto, muitos convergem na ideia de que ela nos convida a pensar e viver o mundo de maneira histórica. Deve-se ressaltar que tal diversidade de abordagens não diminui o valor investigativo do conceito de consciência histórica no Canadá. Pelo contrário, tais conceitos são amplamente reconhecidos como fundamentais pelos especialistas em Didática da História, uma vez que promovem reflexões críticas e significativas no contexto educacional (BONETE, SZLACHTA, 2023).

Iniciativas voltadas para a história enquanto disciplina escolar têm buscado demonstrar como o aprendizado sobre o passado pode ser significativo e relevante tanto para as gerações atuais quanto para as futuras. Em diversos países, intelectuais ampliaram o debate sobre o ensino de história, superando a visão reducionista de uma transmissão mecânica de conteúdos. A Didática da História surge como um campo que se preocupa em investigar não apenas o que os estudantes sabem sobre o passado, mas também como eles podem participar ativamente na construção da história, questionando lacunas, intencionalidades e silenciamentos. Pesquisadores em diferentes países têm constituído campos investigativos específicos: os franceses, ao relacionar identidade e os usos públicos da história; os espanhóis, ao explorar o "pensar historicamente"; os italianos, com seus laboratórios escolares de história; e os canadenses, ao categorizar as múltiplas formas de identificar a consciência e o pensamento históricos (BONETE, SZLACHTA, 2023).

É válido ressaltar que o estudo das expressões dos estudantes sobre História envolve mais do que medições ou classificações quantitativas. A análise das ideias e percepções dos alunos está diretamente relacionada ao diagnóstico da construção de sua consciência histórica em contextos escolares. Investigações que abordam essa temática se concentram na exploração das concepções e formas de expressão dos estudantes sobre o passado, promovendo uma compreensão qualitativa das interações entre o aprendizado histórico e a formação da consciência temporal. Esse enfoque reforça a importância de compreender o processo de aprendizado de maneira ampla e contextualizada, contribuindo para a consolidação da Educação Histórica no Brasil (MISTURA, 2020).

O uso das informações relacionadas à consciência histórica no planejamento de percursos de aprendizagem intencional é apontado como um aspecto de relevo nas investigações sobre Educação Histórica. Esses percursos oferecem a oportunidade de analisar como os estudantes trabalham com o conhecimento histórico já existente, partindo de suas expressões de consciência histórica. Dessa forma, a consciência histórica assume o papel de mediadora no processo de aprendizagem, tornando-se uma ferramenta central para diagnósticos que orientam o ensino de História e contribuem para o desenvolvimento do campo (MISTURA, 2020).

Apesar da recepção positiva do sistema de conceitos elaborado por Jörn Rüsen, sua aplicação prática em pesquisas de campo enfrenta desafios significativos. A dificuldade está em traduzir as conceituações teóricas em práticas investigativas que possam ser testadas e avaliadas de forma consistente. Esse processo exige um questionamento contínuo do papel da teoria e de suas funções no contexto das investigações sobre ensino e aprendizagem históricos. Essa necessidade de colocar a teoria "à prova" reforça o papel central da crítica reflexiva no desenvolvimento do campo. Além disso, a relação entre teoria e fenômeno também pode ser problemática. Comumente, a teoria acaba sendo moldada de forma passiva pelos fenômenos, funcionando como uma estrutura que se adapta a eles, em vez de desafiá-los. No entanto, essa inversão lógica não é incomum no desenvolvimento de áreas investigativas emergentes. Para Mistura (2020), o avanço do campo depende de análises que questionem essas dinâmicas e promovam o refinamento das práticas de pesquisa, permitindo um alinhamento mais robusto entre teoria e prática (MISTURA, 2020).

As transformações rápidas do século XXI têm desestabilizado identidades e referências temporais, tornando as conexões com o passado mais significativas. Esse fenômeno é visível no crescente interesse por lugares históricos, museus, produções cinematográficas e outras formas de representação do passado. Essas interações revelam como as percepções sobre o presente e o futuro são influenciadas pelas múltiplas visões e relações que as pessoas estabelecem com a história, ressaltando a importância de incorporar essas perspectivas no ensino. Os monumentos históricos ilustram bem essa complexidade. Construídos com diferentes objetivos – seja para lembrar o que as pessoas foram ou desejam ser –, eles provocam reações variadas na sociedade. Movimentos que questionam o significado e o lugar desses monumentos, como os relacionados a figuras controversas como Cristóvão Colombo e Edward Colston, destacam a necessidade de reavaliar a forma como o passado é representado e interpretado. Essa reavaliação oferece oportunidades para uma abordagem mais crítica e plural no ensino de História, conectando-o às questões contemporâneas de identidade e memória coletiva (SCHMIDT; CAINELLI, 2023).

A discrepância entre a estrutura educacional e as demandas da sociedade contemporânea apresenta desafios significativos para o ensino de História. A estrutura universitária e o sistema escolar, enraizados em concepções modernas,

contrastam com a realidade vivida pelos jovens na era pós-moderna, marcada por dinâmicas sociais rápidas e constantes transformações. Esse descompasso aponta para a necessidade urgente de repensar tanto as práticas pedagógicas quanto as estruturas institucionais, com o objetivo de tornar o ensino de História mais relevante e conectado às experiências atuais dos estudantes (SZLACHTA, 2017).

A formação de professores de História enfrenta o problema de uma estrutura curricular fragmentada, que apresenta períodos históricos, autores e conceitos de forma isolada, dificultando a construção de uma visão integrada da disciplina. A falta de incentivo para a articulação de conexões entre esses elementos impede que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e profunda da história. Essa abordagem fragmentada reflete a suposição de que os futuros professores conseguirão, por conta própria, preencher essas lacunas, o que compromete a qualidade da formação docente (SZLACHTA, 2017).

Outro desafio diz respeito ao desequilíbrio entre o foco na pesquisa e a preparação pedagógica. As disciplinas voltadas para o ensino ocupam um espaço reduzido nos currículos dos cursos de licenciatura, muitas vezes restrito às exigências mínimas dos órgãos reguladores. Essa estrutura prioriza a pesquisa, mas em detrimento da capacitação pedagógica, deixando os futuros professores com uma formação insuficiente para atuar tanto na docência quanto na investigação acadêmica. A falta de integração entre ensino e pesquisa no processo formativo evidencia uma lacuna significativa que compromete o desenvolvimento pleno dos profissionais de educação.

A primazia atribuída à pesquisa nas universidades públicas tem gerado efeitos significativos, não apenas no reconhecimento e financiamento dos projetos científicos, mas também em aspectos negativos, como o desprestígio da docência e do ato de ensinar com excelência. Essa valorização excessiva da pesquisa promove a consolidação de uma cultura em que a atividade científica se torna o principal meio de visibilidade e prestígio, tanto no âmbito institucional quanto entre os pares, em níveis nacionais e internacionais. Esse cenário tem contribuído para o estabelecimento de um *habitus* acadêmico voltado para a valorização quase exclusiva da pesquisa, em detrimento do ensino, relegando a prática docente a um papel secundário (SZLACHTA, 2017).

Ao concluírem a graduação, muitos futuros professores de História enfrentam dificuldades significativas, especialmente durante o estágio obrigatório, momento

chave para a obtenção do título de licenciatura. A insegurança decorre de desafios como a necessidade de assumir turmas de crianças ou adolescentes, lidar com conteúdos que nem sempre foram abordados de forma adequada durante o curso e enfrentar a falta de domínio de conhecimentos básicos necessários para o ensino. Essa realidade evidencia fragilidades importantes no processo de formação inicial dos professores (SZLACHTA, 2017).

A formação em História é marcada por uma dissociação entre teoria e prática, refletindo a ausência de uma proposta formativa que integre esses elementos de maneira efetiva. Os cursos de graduação, muitas vezes, deixam de oferecer uma base sólida que articule recortes teóricos com métodos práticos, dificultando a preparação dos futuros docentes para as demandas do ensino. Essa lacuna aponta para a necessidade de maior atenção por parte do estado e das instituições responsáveis pela manutenção dos cursos, de modo a garantir uma formação mais equilibrada e alinhada às exigências da docência em História (SZLACHTA, 2017).

A superação da desconexão entre teoria e prática na formação de professores de História é apontada como um aspecto central para garantir a qualidade do ensino. A valorização de verdades absolutas no processo educativo, ainda comum mesmo entre professores experientes, reforça a necessidade de repensar os cursos de licenciatura, buscando preparar os docentes para os desafios do ensino contemporâneo. Esse movimento envolve não apenas a reformulação dos currículos, mas também a adoção de abordagens que promovam um ensino mais dinâmico e conectado às realidades dos alunos (SZLACHTA, 2017).

A realidade profissional enfrentada por muitos professores recém-formados frequentemente reflete um modelo escolar tradicional, com salas compostas por lousas e alunos organizados em fileiras. Essa configuração, que persiste como herança de práticas medievais e estruturas modernas, limita as possibilidades de inovação pedagógica e a criação de ambientes mais interativos e engajadores. Essa estrutura reforça um ensino centrado na transmissão de conteúdos, dificultando o desenvolvimento de práticas que dialoguem com as demandas da contemporaneidade (SZLACHTA, 2017).

O ensino de História no Brasil ainda se mantém centrado na recepção de conteúdos previamente selecionados, muitas vezes negligenciando a tematização das vivências dos alunos e o desenvolvimento de operações mentais relacionadas ao pensamento histórico. Essa abordagem limitada evidencia uma lacuna na

integração entre o sujeito aprendiz e o processo de construção do conhecimento histórico, restringindo o potencial do ensino de História como um espaço para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Superar essa lacuna exige práticas pedagógicas que conectem o aprendizado ao universo dos estudantes, explorando a narrativa histórica como mediadora essencial para o desenvolvimento da consciência histórica (SCHMIDT, 2024).

O ensino de História deve ir além da simples aplicação dos métodos da ciência histórica, estabelecendo uma relação intrínseca entre as formas e funções do aprendizado. Essa relação – o "como" e o "para que" se aprende – precisa ser consistente com a ciência histórica, abordando a consciência histórica como o núcleo do aprendizado. Nesse contexto, a narrativa histórica é simultaneamente a forma e a função do aprendizado, enquanto a formação de sentido histórico é vista como o principal desafio a ser enfrentado no ensino (SCHMIDT, 2024).

A autonomia da História como disciplina escolar é essencial para garantir uma aprendizagem centrada na cognição situada. Essa abordagem considera a consciência histórica como ponto de partida e de chegada do processo educativo, conectando alunos e professores às dinâmicas concretas do passado e do presente. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico deixa de ser algo abstrato para se tornar um instrumento fundamental na análise das contradições sociais e na luta contra a desumanização (SCHMIDT, 2024).

Outro aspecto notável é a relação entre os estudantes e a disciplina de História. O desinteresse e a aversão manifestados por muitos jovens no ensino regular podem ser vistos como resultado de metodologias que privilegiam a memorização de conteúdos em detrimento de práticas reflexivas e críticas. Essa abordagem leva alguns alunos a adotarem estratégias para "decorar" informações apenas com o objetivo de aprovação, abandonando rapidamente os conhecimentos adquiridos após as avaliações. Essa dinâmica aponta para uma necessidade urgente de transformar a maneira como a História é ensinada, com foco em práticas que despertem a curiosidade e promovam a conexão entre o conteúdo histórico e o cotidiano dos alunos (SZLACHTA, 2017).

A priorização da pesquisa acadêmica em detrimento do magistério, refletida na formação docente, está inserida em uma visão de ensino herdada do mundo moderno. Essa abordagem, embora tradicional, torna-se insuficiente diante das rápidas mudanças sociais e tecnológicas que moldam a sociedade contemporânea.

Ao aplicar métodos e currículos concebidos para outra época, o sistema educacional expõe suas limitações e reforça a necessidade de uma transformação que acompanhe as exigências da era pós-moderna (SZLACHTA, 2017).

A sociedade atual, caracterizada pela velocidade com que imagens e informações são produzidas e consumidas, influencia profundamente a maneira como os indivíduos processam conhecimentos. A adaptação de ferramentas como a informática, a televisão e o cinema a essa dinâmica reflete as demandas de um público com pouco tempo disponível, alterando a relação das pessoas com o aprendizado. Esse cenário exige que a escola se adapte e dialogue com a realidade dos estudantes, especialmente no ensino de História, promovendo abordagens que tornem o currículo significativo e conectado às vivências dos alunos. A efetividade dessa adaptação depende, em grande parte, da percepção e da ação dos professores. Como principais mediadores do processo educacional, são eles que possuem a capacidade de compreender as necessidades de suas turmas e de implementar práticas pedagógicas que atendam às especificidades do contexto escolar. O papel do docente vai além de transmitir conteúdos; ele atua como ponte entre o currículo e a realidade dos alunos, criando experiências de aprendizado mais relevantes e impactantes (SZLACHTA, 2017).

A prática docente é destacada como o principal elemento transformador do ensino, possibilitando a conexão entre os conteúdos escolares e a vivência dos estudantes. Essa perspectiva, que encontra eco no pensamento de Antônio Elison Pain, reforça a importância de investir no desenvolvimento e na valorização das ações práticas do professor em sala de aula. Por meio dessa atuação, o ensino de História pode se tornar mais dinâmico e significativo, contribuindo para uma aprendizagem que realmente faça sentido no contexto contemporâneo. O ensino de História não pode ser entendido como um campo teórico isolado, desvinculado das suas origens e das influências históricas que moldaram suas práticas. A realidade da sala de aula e os conteúdos ensinados refletem concepções enraizadas que, mesmo reinterpretadas ao longo do tempo, necessitam do reconhecimento de sua historicidade. Essas concepções, longe de serem neutras, carregam consigo marcas de ideologias que influenciam diretamente as práticas educacionais contemporâneas (SZLACHTA, 2017).

O papel do professor é central nesse processo. Como mediador, o docente deve estar atento às realidades vividas pelos alunos, promovendo diálogos que

articulem o conhecimento histórico com as dinâmicas do mundo atual. Essa mediação exige uma postura que reconheça tanto as raízes modernas do ensino de História quanto os desafios e as demandas da sociedade pós-moderna. A construção de práticas pedagógicas flexíveis, críticas e adaptadas às mudanças constantes é essencial para tornar o ensino mais significativo e capaz de formar cidadãos conscientes e engajados (SZLACHTA, 2017).

Pensar a escrita da História no ambiente escolar, a partir das relações e encontros entre as consciências históricas dos alunos, implica destacar a relevância da competência narrativa no Ensino de História. A abordagem se apresenta como uma alternativa à Didática da Cópia, que restringe a aprendizagem à simples reprodução de conteúdos. A competência narrativa é essencial, pois promove o desenvolvimento da cognição histórica ao permitir que os estudantes articulem significados e estabeleçam conexões entre o passado e suas vivências contemporâneas. Nesse contexto, o ensino deixa de ser um exercício de memorização e passa a estimular uma compreensão crítica e significativa da História (SILVA, SZLACHTA, 2024).

Szlachta e Silva (2024) defendem que a escrita escolar deve ser concebida como um espaço dedicado à construção ativa de conhecimento. Durante esse processo, os estudantes desenvolvem habilidades interpretativas e reflexivas que possibilitam uma compreensão mais profunda do passado. A narrativa histórica desempenha um papel essencial, contribuindo para enriquecer a aprendizagem, fortalecer a identidade dos alunos e ampliar sua percepção temporal. A proposta busca transformar o ensino de História, incentivando uma relação crítica e significativa entre o passado e as realidades contemporâneas.

O historiador-docente desempenha o papel de mediador das narrativas e processos históricos, enfatizando que o conhecimento histórico deve ser entendido não apenas como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta para orientar a prática cotidiana. Tal abordagem, alinhada à perspectiva rüseniana, contribui para uma educação voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo, que possibilita que os discentes compreendam e ressignifiquem seu papel no mundo (SILVA, SZLACHTA, 2024).

O uso das protonarrativas no ensino de História desempenha um papel importante ao fortalecer as interações entre professores e alunos. Essas narrativas iniciais permitem que os estudantes tragam suas experiências e vivências como

referências para abordar os conteúdos curriculares, funcionando como um ponto de partida para a seleção de fontes, materiais e problematizações. Essa abordagem não apenas contextualiza o aprendizado, mas também promove uma conexão mais significativa entre os conteúdos históricos e as realidades vividas pelos alunos, tanto no ambiente escolar quanto em contextos extracurriculares (SCHMIDT, 2024).

As relações entre cultura histórica e cultura escolar transcendem o campo cognitivo, envolvendo tensões políticas que influenciam diretamente o ensino de História. Essas dinâmicas impactam as escolhas de conteúdos, as concepções de aprendizado e as metodologias aplicadas, além de repercutirem na formação de historiadores e na função didática da disciplina. Nesse contexto, a integração das vivências dos alunos ao ensino de História destaca-se como um elemento essencial para promover uma aprendizagem histórica que seja ao mesmo tempo contextualizada e politicamente consciente (SCHMIDT, 2024).

Na modernidade tardia, a crise da experiência temporal se manifesta através de um presente contínuo, no qual o passado e o futuro são frequentemente marginalizados em favor de uma visão imediatista e efêmera do mundo. Neste contexto, a Didática da História emerge como uma resposta poderosa e necessária, capaz de solidificar a ponte entre o passado e o presente, oferecendo uma compreensão mais rica e contextualizada do tempo.

A Didática da História proporciona uma estrutura para que os indivíduos possam explorar e compreender o passado em sua complexidade, longe das simplificações impostas pelo presentismo. Ao integrar métodos críticos e reflexivos de ensino, esta disciplina desafia os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a desenvolverem uma consciência histórica que respeita a temporalidade e a diversidade dos eventos históricos. Assim, a História não apenas preserva o legado do passado, mas também enriquece o presente com perspectivas críticas que podem orientar escolhas futuras. Além disso, a Didática da História tem o potencial de valorizar o valor da experiência acumulada ao longo dos tempos. Em uma era na qual a aceleração tecnológica e social pode levar à alienação do passado, o ensino da História atua como um baluarte contra a erosão da memória coletiva, mesmo sem recair na visão de História redentora. Ao explorar múltiplas narrativas e dar voz a histórias silenciadas, a História promove uma narrativa mais inclusiva e equitativa, que respeita a riqueza das experiências humanas ao longo do tempo.

Em última análise, a Didática da História se apresenta como uma resposta necessária à crise temporal moderna, ao reafirmar a importância de uma compreensão profunda e crítica do tempo. Ao resistir ao presentismo e às suas narrativas simplificadoras, a História não só preserva o passado, mas também possibilita que o presente seja vivido com maior consciência, responsabilidade e criticidade. Desta forma, a História reafirma seu papel essencial na formação de indivíduos críticos e informados, capazes de navegar com discernimento em uma sociedade frequentemente dominada por visões limitadas do tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto contemporâneo de hiperaceleração nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas tem transformado radicalmente a relação dos indivíduos com a temporalidade. Conforme destacado por François Hartog (2013), o descolamento entre os campos de experiência e os horizontes de expectativa inaugura um regime de historicidade marcado pelo predomínio de um presente hegemônico e pela erosão das referências do passado como fonte de orientação. Ao mesmo tempo, o futuro se encolhe em meio a projeções catastróficas, muitas delas encapsuladas pelo conceito de Antropoceno, que reconfigura a relação da humanidade com o tempo e com a natureza, ampliando os desafios de planejamento e ação coletiva em um mundo que parece incapaz de oferecer garantias de continuidade.

Nesse cenário de crise temporal, o Ensino de História enfrenta pressões em múltiplas frentes. Por um lado, há um questionamento crescente sobre a validade e a relevância das ciências humanas, muitas vezes alimentado pela radicalização das direitas no mundo ocidental e por uma visão instrumentalizada da educação, que privilegia resultados imediatos em detrimento da formação crítica e humanística. Por outro, a própria crise da experiência temporal enfraquece a percepção da História como uma disciplina capaz de oferecer respostas práticas às demandas dos sujeitos no presente. Esse descolamento é agravado pela desconexão entre a esfera pública e o conhecimento histórico, que historicamente foi mobilizado para construir, questionar ou defender narrativas políticas e sociais. A indefinição trazida pelo *posthistorie* no final do século XX, amplamente representada pela tese da social-democracia como estágio final da história política, demanda uma reavaliação urgente. Essa perspectiva está cada vez mais em tensão com os desafios globais

contemporâneos, como a crise climática, o avanço do autoritarismo e a precarização das estruturas democráticas.

Diante dessa conjuntura, a Didática da História emerge como um campo epistemológico essencial, capaz de revitalizar o papel da História enquanto ciência orientadora, embora não recaia na noção redentora da História. Suas contribuições teóricas e metodológicas oferecem caminhos para superar as lacunas entre o passado, o presente e o futuro, reafirmando a importância da narrativa histórica como um meio de dar sentido às experiências humanas. A narrativa, conforme explorada por autores como Ricoeur e Rüsen, é central para a construção de significados que transcendem o simples acúmulo de fatos. Ela organiza temporalidades e possibilita a formação de identidades individuais e coletivas, respondendo às carências de orientação temporal que caracterizam o mundo contemporâneo.

A Didática da História não apenas reconhece a crise temporal, mas se posiciona ativamente para enfrentá-la. Ao propor uma reconfiguração das práticas de ensino, enfatiza a necessidade de contextualizar o aprendizado histórico nas experiências concretas dos alunos, conectando o conteúdo à vida prática. Conceitos como consciência histórica, empatia, evidência e significância são instrumentos fundamentais nesse processo, permitindo aos estudantes desenvolver habilidades críticas e reflexivas que ampliam sua capacidade de agir no presente e projetar futuros possíveis. A cognição histórica situada, nesse sentido, representa uma abordagem inovadora que reconhece as particularidades culturais e sociais dos contextos educativos, promovendo uma aprendizagem que é ao mesmo tempo local e global, crítica e transformadora.

Além disso, a Didática da História desempenha um papel de destaque na defesa da História enquanto uma ciência indispensável para o fortalecimento da democracia e da cidadania. Ao abrir espaço para a multiperspectividade e para a inclusão de vozes historicamente marginalizadas, desafia as narrativas nacionais e eurocêntricas que ainda predominam no ensino tradicional. Em tempos de crescente polarização política e de instrumentalização do passado para fins ideológicos, o ensino de História deve ser um bastião de resistência, promovendo um entendimento crítico das transformações sociais e uma reflexão profunda sobre as implicações éticas e políticas do passado.

Por fim, o fortalecimento da Didática da História como campo de pesquisa e prática é fundamental não apenas para a revitalização do ensino de História, mas também para o enfrentamento das crises globais que desafiam nossa própria existência. Ao integrar teoria e prática, passado e presente, memória e identidade, a Didática da História reafirma o papel da História como uma ciência essencial para compreender e transformar o mundo. Em um tempo marcado pela incerteza e pelo risco, a Didática da História se apresenta como uma ferramenta indispensável para a formação de sujeitos capazes de imaginar futuros mais justos, sustentáveis e democráticos, contribuindo para o fortalecimento da humanidade em sua pluralidade e complexidade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von (eds.). **Youth and History**. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg, 1997.
- ASHBY, R.; DICKINSON, A.; LEE, P. **Projeto Chata: concepts of History and Teaching Approaches at key stages 2 and 3**. *Teaching History*, v. 82, p. 6-30, 2001.
- ASSMANN, Aleida. How Long Does the Present Last? Seven Approaches to a Fleeting Phenomenon. In: FUCHS, Anne; LONG, Jonathan (orgs.). **Time in German Literature and Culture, 1900-2015**. Between Acceleration and Slowness. Londres: Palgrave, 2016.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BARCA, Isabel. Investigar em Educação Histórica em Portugal: opções metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 109-126, mar./abr. 2019.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, set.89/fev.90.
- BONETE, W. J.; MANKE, L. S.; SZLACHTA JUNIOR, A. M. O Ensino de História e os desafios do tempo presente: disputas de narrativas, mídias sociais e negacionismos. Aedos: **Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS** (Online), v. 15, p. 6-14, 2023.
- BONETE, W. J.; SZLACHTA JUNIOR, A. M. A Didática da História: um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá. **História Revista** (Online), v. 28, p. 33-59, 2023.

BONETE, Wilian Junior. Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. **Revista eletrônica história em reflexão**, v. 7, n. 14, 2013.

BONETE, Wilian Junior; FREITAS, Rafael Reinaldo. Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente. **Revista Labirinto (UNIR)**, Rondônia, v. 22, p. 156-176, 2015.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, p. 171-196, 2016.

BORRIES, Bodo von. Entrevista. In: CUNHA, Jorge Luiz da; SILVA, Maria da Conceição; FRONZA, Marcelo. **História Revista**, v. 23, n. 2, p. 181-194, 2018.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

BORRIES, Bodo von. Young People and Their Historical Consciousness. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 33-66, jan./abr. 2014.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **How people learn: brain, mind, experience and school**. Washington, DC: National Academy Press, 1999

BROWN, Wendy. **Nas Ruínas do Neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, 2012.

CARVALHO, Ana Paula R. **“Porque o Fascismo é como o Nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano”**: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava/PR. 2017. 183p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CARVALHO, Ana Paula R. **Afinal, o que é Democracia? Análise do conhecimento substantivo de alunos do ensino médio**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas**. Organização e tradução: Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza. Curitiba: W.A. Editores, 2018

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)**. 1997. 714 f. Orientador: José María Hernández Díaz. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca – USAL, Salamanca - Espanha, 1997.

DICKINSON, Alaric; LEE, Peter, eds. **History teaching and historical understanding**. London: Heinemann, 1978.

FERNANDES, Gislene Aparecida dos Santos; MAIA, João Marcelo Ehlert. A relação entre história e memória: reflexões para a sala de aula. **Revista Brasileira de História**, v. 21, n. 41, p. 155-168, 2001.

FRONZA, Marcelo. O princípio da interculturalidade nas ideias históricas de jovens estudantes a partir das narrativas históricas gráficas como possibilidade investigativa para a formação dos professores. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 25, n. 49.1, 2019.

FREIRE JUNIOR, Josias José. A presença da afetividade na formação histórica: sentido, sensibilidade e sentimento. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Pensamento histórico e humanismo: diálogos interdisciplinares para a educação básica**. Campinas: Editora Alínea, 2023. p. 91-110.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GERMINARI, Geyso Dongley. Empatia histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Orgs.). **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRAÇA, Ana Paula; SOLÉ, Glòria; RAMOS, Manuel. O Desenvolvimento da consciência histórica na Era digital: um estudo com alunos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Pensamento histórico e humanismo**. Curitiba: Appris, 2022. p. 69-85.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Culture: A Concept Revisited. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria (orgs.). **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2017.

GUMBRECHT, U. Hans. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando et al. (Orgs.). **Aprender com a história? : o passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARTOG, François. **Chronos: The West Confronts Time**. Tradução de Samuel Ross Gilbert. Nova York: Columbia University Press, 2022.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v.19, n°38, São Paulo, 1999. p. 125-138.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **Faire de l'histoire**. Paris: Gallimard, 1974.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: Towards a concept of historical literacy. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Historical Literacy and Transformative History. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (ed.). **The future of the past: Why history education matters**. Association for Historical Dialogue and Research, 2011.

LEE, Peter. Historical Literacy: Theory and Research. **History Education Research Journal**, v. 5, n. 1, pp. 29-40, 2005.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, 2011.

LEE, P. J.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: SEIXAS, P.; STEARNS, P.; WINEBURG, S. (Ed.). **Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives**. New York and London: New York Press, 2000. p. 199-222.

LEVESQUE, Stéphane. Historical Thinking and History Teaching: A Canadian Perspective. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan (orgs.). **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. p. 91-108.

LOPES, Alfredo Ricardo Silva; VIANA JUNIOR, Mário Martins. O Antropoceno como Regime de Historicidade. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 23, p. 9-24, 2020. DOI: 10.14295/rbhcs.v12i23.11708.

MALHEIROS, Eliane dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. História de vida e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2013. DOI: 10.1590/S0102-01882013000200006.

MISTURA, Leticia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. **História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 77-100, 2020. Disponível em: <https://historiahoje.emnuvens.com.br/revista/article/view/348>. Acesso em: 27 jan. 2025.

OAKESHOTT, Michael. O conceito de educação liberal. In: OAKESHOTT, Michael. **A voz do liberalismo**. São Paulo: É Realizações, 2003, p. 237-260.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

OLIVEIRA, Gustavo Castanheira Borges de. "Conflito" e "humanidade": as antropologias históricas de Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen. **Dialogos**, v. 22, n. 3, p. 166-185, 2020. DOI: 10.4025/dialogos.v22i3.42131.

PANDEL, Hans-Jürgen. Historical consciousness and historical competencies: Some didactical reflections. In: BOXTEL, Carla van; GREVER, Maria; KLEIN, Stephan (orgs.). **Innovations in European History Education: Transnational Strategies and Practices**. Frankfurt: Peter Lang, 2012. p. 49-63.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, n. 68, 2010, p. 81-101.

PERIKLEOUS, Georgios. The influence of history teaching in the formation of controversial historical consciousness. **Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education**, v. 8, n. 3, 2011, p. 278-299.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. "Historik: Jörn Rüsen redimensionando o pensamento histórico." In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Pensamento histórico e humanismo: diálogos interdisciplinares para a educação básica**. Campinas: Editora Alínea, 2023. p. 129-145.

PIAGET, J. **O Raciocínio na Criança**. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PINA, Max Lânio. **A Didática da História alemã no Brasil**: fundamentos, epistemologias e as influências nas pesquisas em Goiás. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2023.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019. e202610. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194521610>.

RIBEIRO, Ana Isabel; GAGO, Marília. História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? **Revista Portuguesa de História**, v. 53, p. 61-78, 2022.

REIS, José Carlos. O tempo histórico como "representação intelectual". Fênix - **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 3, n. 2, p. 1-17, 1996. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/312>. Acesso em: 24 jul. 2024.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã**. Petrópolis: Vozes.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Revista Tempos Históricos**. Cascavel (PR): Editora Unioeste, v.12, n.1, ano X, 2008, p.81-96.

SCHMIDT, M. A. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação histórica. **História Revista**, Goiânia, v.17, n.1, p.91-104, jan./jun. 2012.

SCHMIDT, M. A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v.15, p. 9-22, 2009.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica, v. 3, p. 21-51, 2009.

SCHMIDT, M. A. História e didática: diálogos eletivos a partir do Brasil. **Revista de Historia**, Concepción, v. 31, p. 5-28, 2024.

SCHMIDT, M. A. Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 1-22, ago.-dez. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 35-51, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 60-76, maio/ago. 2023.

SEIXAS, Peter. **Benchmarks of Historical Thinking**: a framework for assessment in Canada. Centre for the study of historical consciousness, University of British Columbia. Vancouver, CA. 2006.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

SIMON, Zoltán Boldizsár. **History in times of unprecedented change**: a theory for the 21st century. Londres: Bloomsbury, 2019.

SOUZA, E. Aprendizagem conceitual, orientação e formação histórica: Pressupostos, indagações e resultados de investigações em Educação Histórica (2000-2017). In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). **Pensamento Histórico e Humanismo**. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. A técnica de Grupos Focais no Ensino de História: Uma nova perspectiva metodológica. **Revista Escritas**, v. 10, n. 1, p. 231-246, 2018.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Ensino de História não é Educação, mas calma que eu explico!. **Palavras ABEHrtas**, v.1, n. 1, 2021.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Aspectos da pós-modernidade no ensino de História: da formação do professor ao cotidiano escolar. **Historiæ**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 235-252, 2017.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. Narrativas históricas na tecnosfera: a responsabilidade de ensinar História através da internet. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo (orgs.). **Ensino de História e Internet**: aprendizagens conectadas. São Paulo: Paruna Editora, 2021.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; SILVA, R. D. . ESCRITA ESCOLAR HISTÓRICA COTIDIANA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA COMPETÊNCIA NARRATIVA DE JÖRN RÜSEN. KOAN - **Revista de Educação e Complexidade**, v. 12, p. 116-129, 2024.

TURIN, Rodrigo. País do futuro? Conflitos de tempos e historicidade no Brasil contemporâneo. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 85-104, 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.006.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: historicidade, aceleração e semântica neoliberal. Dansk: Zazie Edições, 2019.

VILHENA, José Sebastião; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O método de ensino da história: um desafio epistemológico e didático para a ciência histórica. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 16, n. 2, jul.-dez. 2023.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo, Companhia das Letras: 2004.