

Didática da História e Educação Histórica: Quando duas faces não formam uma mesma moeda

History Didactics And History Education: When two sides don't make the same coin

Didáctica de la Historia y Educación Histórica: Cuando dos caras no forman la misma moneda

Arnaldo Szlachta 

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

arnaldo.szlachta@ufpe.br

Heitor Abreu Ferreira 

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

heitor.abreuf@gmail.com

Recebido em 24 de abril de 2024

Aprovado em 30 de março de 2026

Publicado em 23 de abril de 2026

RESUMO

O artigo discute os fundamentos teóricos da Educação Histórica e da Didática da História no âmbito do ensino de História, examinando como esses campos redefinem a relação entre passado, presente e futuro na formação de estudantes. Tem como objetivo analisar comparativamente as proposições de Peter Lee e Jörn Rüsen acerca da aprendizagem histórica, articulando categorias como pensamento/literacia histórica, consciência histórica, narratividade e empatia histórica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter teórico-conceitual, baseada na leitura de obras selecionadas de Lee e Rüsen e em estudos brasileiros que se apropriam desses referenciais, especialmente aqueles vinculados ao LAPEDUH-UFPR, à REDUH e às pesquisas de Luís Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt e outros. Os resultados indicam, de um lado, convergências importantes: ambos os referenciais rompem com uma visão conteudista e memorística, enfatizando a natureza inferencial, provisória e situada do conhecimento histórico, bem como a necessidade de articular conteúdos substantivos e conceitos de segunda ordem. De outro lado, evidenciam diferenças significativas: Lee acentua o desenvolvimento de um aparato conceitual de pensamento histórico, ao passo que Rüsen focaliza a consciência histórica como orientação temporal e formação narrativa da experiência. Argumenta-se, por fim, que a produção brasileira não apenas recebe esses modelos, mas os reinterpreta em contextos marcados por desigualdades sociais e disputas de memória, contribuindo para consolidar o ensino de História como prática de formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Aprendizagem Histórica; Ensino de História

ABSTRACT

This paper discusses the theoretical foundations of History Education and the Didactics of History within the field of history teaching, examining how these approaches redefine the relationship between past, present, and future in students' formation. It aims to comparatively analyze the propositions of Peter Lee and Jörn Rüsen regarding historical learning, articulating categories such as historical thinking/literacy, historical consciousness, narrativity, and historical empathy. Methodologically, this is a bibliographic study of a theoretical–conceptual nature, based on the reading of selected works by Lee and Rüsen and on Brazilian studies that draw on these frameworks, especially those associated with LAPEDUH-UFPR, REDUH, and the research of Luís Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt, and others. The results indicate, on the one hand, important convergences: both frameworks break with a content-centered and memorization-based view, emphasizing the inferential, provisional, and situated nature of historical knowledge, as well as the need to articulate substantive content and second-order concepts. On the other hand, they reveal significant differences: Lee emphasizes the development of a conceptual apparatus of historical thinking, whereas Rüsen focuses on historical consciousness as temporal orientation and the narrative formation of experience. Finally, it is argued that Brazilian scholarship does not merely adopt these models, but reinterprets them in contexts marked by social inequalities and disputes over memory, thereby contributing to the consolidation of history teaching as a practice of forming both historical thinking and historical consciousness.

Keywords: Historical Consciousness; Historical Learning; History Teaching.

RESUMEN

El artículo discute los fundamentos teóricos de la Educación Histórica y de la Didáctica de la Historia en el ámbito de la enseñanza de la Historia, examinando cómo estos campos redefinen la relación entre pasado, presente y futuro en la formación de los estudiantes. Su objetivo es analizar comparativamente las propuestas de Peter Lee y Jörn Rüsen sobre el aprendizaje histórico, articulando categorías como pensamiento/literacidad histórica, conciencia histórica, narratividad y empatía histórica. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica de carácter teórico-conceptual, basada en la lectura de obras seleccionadas de Lee y Rüsen y en estudios brasileños que se apropian de estos marcos, especialmente aquellos vinculados al LAPEDUH-UFPR, a la REDUH y a las investigaciones de Luís Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt y otros. Los resultados indican, por un lado, importantes convergencias: ambos enfoques rompen con una visión centrada en los contenidos y la memorización, enfatizando la naturaleza inferencial, provisional y situada del conocimiento histórico, así como la necesidad de articular contenidos

sustantivos y conceptos de segundo orden. Por otro lado, evidencian diferencias significativas: Lee enfatiza el desarrollo de un aparato conceptual del pensamiento histórico, mientras que Rüsen focaliza la conciencia histórica como orientación temporal y formación narrativa de la experiencia. Finalmente, se argumenta que la producción brasileña no solo adopta estos modelos, sino que los reinterpreta en contextos marcados por desigualdades sociales y disputas de memoria, contribuyendo a consolidar la enseñanza de la Historia como una práctica de formación del pensamiento histórico y de la conciencia histórica.

Palabras clave: Conciencia histórica; Aprendizaje histórico; Enseñanza de la historia.

Introdução

Em tempos de crise e disputas de memória, o ensino de História torna-se um espaço privilegiado de conflito e de reinvenção de sentidos para o passado, o que recoloca a disciplina no centro das discussões sobre formação cidadã e orientação temporal. Nesse cenário, a consolidação de dois grandes referenciais, a Educação Histórica anglófona e a Didática da História alemã, redefiniu problemas, métodos e objetivos da pesquisa sobre aprendizagem histórica.

Este artigo insere-se no campo do ensino de História, mais especificamente na interface entre Educação Histórica e Didática da História, tomando como problema central a relação entre pensamento histórico, consciência histórica e vida prática. Busca-se compreender de que modo diferentes tradições teóricas, representadas aqui sobretudo por Peter Lee e Jörn Rüsen, formulam respostas para a pergunta sobre o que significa “aprender História” e qual é a função formativa desse aprendizado na vida dos sujeitos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter teórico-conceitual, construída a partir da leitura e análise de obras selecionadas de Peter Lee e Jörn Rüsen, bem como de estudos que difundem e tensionam esses referenciais no Brasil, em especial as produções vinculadas à Educação Histórica e à Didática da História. A opção por uma estrutura comparativa decorre da hipótese de que a aproximação entre os conceitos de pensamento/literacia histórica, por um lado, e consciência histórica e narratividade, por outro, permite iluminar tanto convergências quanto divergências importantes para o campo do ensino de História.

O corpus teórico organiza-se em torno dos textos de Lee sobre conceitos de primeira e segunda ordem, evidência, provisoriedade do conhecimento histórico e empatia histórica, e dos escritos de Rüsen acerca de consciência histórica, orientação temporal, cultura histórica, formação histórica e aprendizagem histórica. Essa base é articulada a contribuições brasileiras, como as pesquisas desenvolvidas no LAPEDUH-UFPR, a produção veiculada na REDUH e estudos de autores como Luís Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt e outros, que têm reinterpretado esses referenciais em contextos marcados por fortes disputas de memória e desigualdades sociais.

O texto organiza-se em três movimentos principais: inicialmente, apresentam-se aspectos históricos da constituição da Educação Histórica e da Didática da História como campos de pesquisa; em seguida, explicitam-se os conceitos centrais nas obras de Peter Lee e Jörn Rüsen; por fim, discutem-se convergências e divergências entre esses referenciais, destacando as contribuições de pesquisas brasileiras para a compreensão do ensino de História como prática de formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

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 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). 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 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 Historiador-docentes (Matos; Senna, 2011; Szlachta, 2025)¹. 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.

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 Historiador-docentes 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, Historiador-docentes 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 (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.

No contexto brasileiro, a recepção desses referenciais não se limitou à tradução e difusão. Grupos como o LAPEDUH-UFPR, a partir da década de 2000, desenvolveram pesquisas empíricas sobre narrativas de estudantes, formação docente e uso de conceitos de segunda ordem, contribuindo para a consolidação de um campo nacional de Educação Histórica e Didática da História (SCHMIDT; CAINELLI, 2012; MISTURA, 2020; CERRI, 2011, 2018)

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.

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).

O conceito de consciência histórica, cuja origem remonta aos escritos de Hegel, Dilthey e Gadamer, permaneceu inicialmente restrito ao ambiente científico alemão, com pouca repercussão internacional até o final da década de 1980 (Bonete, 2013; Laville, 2002). Nesse contexto, duas correntes principais se destacam: a primeira,

representada por Gadamer (1960) e Ariès (1954), concebe a consciência histórica como um estágio a ser alcançado por meio do letramento, com diferentes níveis hierárquicos ou acessos desiguais; a segunda, defendida por Rüsen (1983, 1986, 1989) e Heller (1982), entende a consciência histórica como inerente à condição humana, embora com divergências quanto à sua estrutura—Heller rejeita hierarquias, enquanto Rüsen propõe sua constituição por meio de gerações de sentido.

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 rüseneina 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,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492090>

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 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. De acordo com Arnaldo 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.

O papel dos conceitos²

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.

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.

Essas categorias definem a aprendizagem histórica como desenvolvimento de um aparato conceitual que permite ao estudante compreender a natureza inferencial, provisória e situada do conhecimento histórico, deslocando o foco da memorização factual para o uso crítico de conceitos substantivos e de segunda ordem.

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. 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.

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).

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 leva 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 (Seixas, 2013; Levesque, 2020).

Além disso, 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.

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 (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).

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.

Já em Rüsen (2001, 2010), o eixo desloca-se para a consciência histórica como capacidade de articular passado, presente e futuro por meio de narrativas dotadas de sentido, o que confere ao ensino de História a função de formar competências narrativas para a orientação da vida prática

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 holístico³ 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.

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.

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 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 o 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.

Ainda tratando-se da ideia de memória, tem-se observado a referenciação 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.

Sobre o posicionamento do Brasil da discussão, ao retomar resultados de pesquisas como as de Cerri (2011, 2018), Schmidt (2008, 2009, 2012, 2021), Alves (2011) e Mistura (2020), é possível observar que a produção brasileira não apenas recebe Lee e Rüsen, mas reinterpreta suas categorias em contextos marcados por desigualdades sociais, disputas de memória e conflitos curriculares. Essa agenda nacional desloca o eixo da mera 'proeminência estrangeira' para uma apropriação criativa, em que conceitos como consciência histórica, empatia histórica, cultura histórica e pensamento histórico são testados empiricamente com estudantes e Historiador-docentes brasileiros.

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.

Dessa forma, reconhecemos a importância das reflexões teóricas provenientes tanto da Didática da História quanto da Educação Histórica como elementos fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas voltadas ao ensino de História. Embora esses dois campos apresentem diferenças teóricas e metodológicas, ambos têm uma contribuição significativa para o avanço das pesquisas sobre as práticas educacionais. O presente artigo se propôs a delinear os principais aspectos teóricos de ambos os campos, destacando não apenas suas diferenças, mas também suas confluências. Ao fazer isso, buscamos enfatizar a importância de ambos os campos no avanço das práticas educacionais.

Desse modo, as contribuições brasileiras não apenas traduzem e divulgam os referenciais de Lee e Rüsen, mas também os reconfiguram em pesquisas que enfrentam problemas próprios do ensino de História no Brasil, como desigualdade social, disputas de narrativas sobre ditaduras e violência de Estado, currículos prescritivos e usos públicos do passado nas mídias digitais

Considerações finais

Este artigo procurou apresentar e contextualizar os principais aspectos históricos da emergência da Educação Histórica como campo paradigmático do Ensino de História, destacando sua origem no contexto britânico da década de 1960, seu desenvolvimento teórico e metodológico ao longo das décadas seguintes, bem como suas influências e desdobramentos em países do Ocidente, com ênfase nas experiências de Portugal, Alemanha e Brasil.

A partir da articulação entre os estudos sobre cognição histórica, como os realizados por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, e as contribuições da Didática da História alemã, especialmente os aportes filosófico-conceituais de Jörn Rüsen, pôde-se observar a consolidação de uma base teórica ampla e transnacional para a investigação do ensino e da aprendizagem histórica.

A crítica à aplicação rígida das fases do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget no campo da História demonstrou-se fundamental para a constituição de um novo olhar sobre o potencial dos estudantes, mesmo em faixas etárias mais precoces, para o exercício do pensamento histórico. Pesquisas como o projeto CHATA e a iniciativa "*Youth and History*" evidenciaram a complexidade das concepções históricas juvenis, indicando que essas não se desenvolvem linearmente, mas em estruturas que demandam abordagens pedagógicas sensíveis às diferentes formas de apropriação do tempo, da causalidade e da multiplicidade de narrativas.

Ao mesmo tempo, o entrelaçamento entre Educação Histórica e Didática da História proporcionou a consolidação de uma linguagem conceitual compartilhada que fortalece a área em sua dimensão formativa, investigativa e normativa. O conceito de *consciência histórica* em Rüsen, associado aos princípios de aprendizagem histórica propostos por Bransford, Brown e Cocking (1999), reafirma a importância de um ensino que vá além da memorização factual e estimule os estudantes a atribuírem sentido à experiência histórica em suas vidas.

No cenário brasileiro, a atuação do LAPEDUH⁴ (UFPR) e a disseminação da Educação Histórica por meio da Revista de Educação Histórica (REDUH)⁵ configuram um marco importante para a construção de uma cultura de pesquisa sobre o ensino de História pautada por fundamentos epistemológicos sólidos, diálogo internacional e compromisso com a transformação das práticas escolares.

Entretanto, os desafios permanecem. A articulação efetiva entre teoria e prática, a formação inicial e continuada de Historiador-docentes, e a superação de modelos tradicionais de ensino são questões que exigem aprofundamento contínuo. Assim, propõem-se como desdobramentos futuros a realização de estudos comparativos entre as diversas tradições nacionais de ensino de História, investigações empíricas com estudantes e Historiador-docentes que explorem as potencialidades dos conceitos de segunda ordem no cotidiano escolar, bem como análises sobre os impactos de políticas curriculares recentes nos pressupostos e práticas da Educação Histórica. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir para o fortalecimento do campo, sinalizando possibilidades de ampliação e

aprofundamento das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História no Brasil e além de suas fronteiras.

A análise comparativa entre Educação Histórica e Didática da História permite compreender que o campo do ensino de História é atravessado por uma tensão produtiva entre uma abordagem centrada em habilidades de pensamento histórico e outra ancorada na consciência histórica e na formação narrativa. Ao articular esses referenciais com a produção brasileira, o artigo busca mostrar que a consolidação do campo no Brasil passa tanto pela apropriação crítica de paradigmas internacionais quanto pela produção de evidências empíricas que revelem como estudantes e Historiador-docentes lidam com o tempo, a memória e as narrativas no cotidiano escolar

Referências

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- DGIDC. Metas de aprendizagem online. [Lisboa]: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensinobasico/metade-aprendizagem/metade/?area=5&level=6>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- DICKINSON, Alaric; LEE, Peter, eds. **History teaching and historical understanding**. London: Heinemann, 1978.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- MALHEIROS, Eliane dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. História de vida e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. **II Seminário de História Política: Olhares além das práticas**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011.
- MISTURA, Letícia. 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.
- 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.

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.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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, 2001.

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.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492090>

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.

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, Arnaldo. O porquê de usarmos o conceito de historiador-docente nas pesquisas em Didática da História. **Revista História Hoje**, v. 14, n. 32, 2025.

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



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) International (CC BY-NC 4.0).

Declaração de uso de IA

Declaramos que foi utilizada a ferramenta *Perplexity* de inteligência artificial para a tradução do resumo para as línguas estrangeiras, com o *prompt*: *traduza o resumos para os idiomas inglês e espanhol mantendo a originalidade das discussões e a linguagem científica*, depois foi realizada uma revisão humana. Bem como para a revisão ortográfica, utilizamos o seguinte *prompt*: *Revise o seguinte texto, adequando a norma culta da língua portuguesa, mantenha o tom acadêmico de artigo científico da área da Educação. Não altere o conteúdo nem as citações com recuo ou em itálico com autor, ano e paginação.*

Notas

¹ Atualmente o conceito Historiador-docente passou a ser utilizado para destacar o professor de História que atua na educação básica, pois ao mobilizar saberes e métodos históricos não perde sua condição identitária de Historiador.

² Tomamos por conceito a definição de “História dos Conceitos” (*Begriffsgeschichte*), desenvolvida pelo historiador alemão Reinhart Koselleck que foca na relação entre linguagem e história social, investigando as camadas de tempo, experiências e expectativas, aqui tomadas no processo de aprendizagem histórica.

³ Holístico, remonta ao grego *holos* (ὅλος), que significa inteiro ou todo, significa uma abordagem que considera o todo como mais importante do que a soma das partes, enfatizando a interconexão e a interdependência de todos os elementos. Em outras palavras, a visão holística busca entender um sistema ou fenômeno de forma integral, reconhecendo que as partes estão intrinsecamente ligadas e influenciam umas às outras

⁴ Para saber mais acesse o site do laboratório: <https://lapeduh.com/> acesso em 15 de abril de 2026.

⁵ Para saber mais acesse a revista REDUH : <https://lapeduh.com/revista/edicoes/> acesso em 15 de abril de 2026