


# Diálogos


ISSN 2177-2940



**Didática da história e vida prática: contribuições à formação do pensamento histórico**

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78724>


**Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt**

 <https://orcid.org/0000-0003-4820-5913>

Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, BR

E-mail: dolinha08@uol.com.br

**Maria da Conceição Silva**

 <https://orcid.org/0000-0002-6228-5772>

Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia-GO, BR

E-mail: mariacsgo@ufg.br

---

## **Teaching of history and practical life: contributions to the formation of historical thinking**

**Abstract:** The purpose of this article is to debate issues related to the formation of historical thinking, based on systematizations of the relationships between History Didactics and practical life. The theory and philosophy of History provide frameworks for underpinning concepts such as historical culture, school culture, and practical life, as well as the meaning of historical thinking. Elements of qualitative research and a documentary investigation guided an exploratory study in History Education. It is noteworthy that the results obtained are preliminary and provisional, indicating the possibility of new competencies for building the historical thinking which could contribute to overcome Eurocentrism in History teaching, such as territoriality/spatiality and ancestry.

**Key words:** history didactics; practical life; historical thinking competencies; formation of historical thinking.

---

## **Historia y educación cívica en Portugal: análisis de las políticas educativas y curriculares municipales**

**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo, en un contexto intermunicipal portugués específico, las políticas educativas, tal y como se establecen en los documentos públicos oficiales, promueven el aprendizaje histórico entre los ciudadanos. En forma de estudio de caso, considerando ocho municipios, se centra en el desarrollo de la conciencia histórica que permite la experiencia de una determinada cultura más allá de la escuela. Además, busca interpretar este proceso a la luz de la educación para la ciudadanía, que también implica la memoria, la identidad y la alteridad. La principal conclusión es la diversidad de enfoques y estrategias municipales destinados a formar agentes ilustrados y proactivos en la sociedad en la que viven.

**Palabras clave:** didáctica de la historia; vida práctica; competencias de pensamiento histórico; formación del pensamiento histórico.

---

## **Didática da história e vida prática: contribuições à formação do pensamento histórico**

**Resumo:** O artigo propõe debater questões relativas à formação do pensamento histórico, a partir de sistematizações acerca das relações entre Didática da História e vida prática. A teoria e a filosofia da História constituem referenciais para fundamentar conceitos como cultura histórica, cultura escolar e vida prática, bem como o significado de pensamento histórico. Elementos da pesquisa de natureza qualitativa e um estudo documental orientaram um estudo exploratório realizado em uma pesquisa do campo da Educação Histórica. Destaca-se que os resultados obtidos são preliminares e provisórios, mas indiciários da possibilidade de novas competências para a formação do pensamento histórico que podem contribuir para a superação do eurocentrismo no ensino de História, tais como territorialidade/espacialidade e ancestralidade.

**Palavras-chave:** didática da história; vida prática; competências do pensamento histórico; formação do pensamento histórico.

Recebido em: 31/08/2025

Aprovado em: 14/01/2026

A compreensão da relação entre Didática da História e vida prática tem recebido valiosas contribuições de reflexões da historiografia, sendo que uma das principais referências é a matriz da Didática da História de Jörn Rüsen (2006). A partir da matriz disciplinar da História, esse autor tem apontado, de um lado, a necessária relação entre ciência e vida prática (Rüsen, 2015) e, de outro, o significado da aprendizagem histórica para a compreensão e realização dessa relação (Rüsen, 2006, 2015, 2012). A relação com a vida prática é imprescindível à aprendizagem e à formação do pensamento histórico, pois

A vida humana prática põe questões a resolver de modo constante, diretamente conexas com a identidade mesma do agente. Não se age sem pensar, somente se pensa sobre o que se experimenta, somente se vivencia o que ocorre no tempo, no espaço e na concretude empírica da realidade vivida. Essa realidade está preenchida historicamente pela cultura, com cujo legado cada agente necessita haver-se, de modo a apropriar-se, conscientemente, de sua posição relativa n fluxo do tempo. Posição racionalmente vinculada à de inúmeros agentes racionais, que existiram, existem e existirão no mundo prático concreto em que vivem. O passado, e o conhecimento histórico do passado, são elementos fundamentais para a constituição histórica de sentido do presente e do futuro. Desempenham um papel estratégico na aquisição da consciência histórica e, em conjunto com a experiência do presente, constituem a matéria prima do pensamento histórico (Martins, 2006, p.104).

Na esteira das reflexões encetadas pelos teóricos da História, autores como Peter Lee, Stephane Lévèsque e Peter Seixas sistematizaram o que vem sendo considerado como as principais competências do pensamento histórico (Schmidt, 2020). No campo da Didática da História, as competências do pensamento histórico passaram a ser um dos principais substratos da cultura escolar, tendo subsidiado a realização de documentos, como propostas curriculares e manuais didáticos.

Em simultâneo, várias investigações pautadas nos referenciais aludidos constituem referências fundamentais acerca do significado da vida prática para a Didática da História, tais como os trabalhos dos historiadores Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2017): “A formação histórica (bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio – teoria e práxis”, e Geraldo Becker (2023): “Atribuição de sentido à experiência humana no tempo: a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História”.

A formação do pensamento histórico e sua relação com a práxis tornou-se, como demonstram as sistematizações teóricas e o resultado de investigações, uma das questões precípuas da Didática da História.

No entanto, a Didática da História, no Brasil, tem recebido contribuições de debates e investigações, apresentando confrontações com as perspectivas e modelos eurocêtricos, predominantes no ensino de História em nosso país. Assim, na confrontação entre a tradição e as novas abordagens advindas de investigações realizadas por pesquisadores brasileiros, surgiram as reflexões contidas no presente trabalho. Partindo da imprescindível relação entre ciência e vida prática, entre aprendizagem histórica e vida prática, que contribuições algumas pesquisas podem apontar para a sugestão de novas categorias e/ou competências para a formação do pensamento histórico?

### **Vida prática, cultura histórica e cultura escolar**

A cultura histórica é um conceito (Rüsen, 2015) que permite compreender a produção e os usos da História no espaço público, apreendidos no âmbito das experiências culturais de cada sociedade, constituindo-se, assim, como possibilidade para se investigar a cultura escolar, bem como os embates acerca do ensino e aprendizagem histórica. Neste sentido, pode ser considerada como a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo e do mundo em que vive (Schmidt, 2014), experienciando as vivências e sofrências da vida prática.

Vale lembrar que, em termos gerais, os investigadores têm procurado olhar os sujeitos “no universo escolar”, tendo como referência fundamental a categoria de cultura e abordagens sociológicas e históricas, abrindo possibilidades de se encontrar não o aluno, mas a criança, a partir da sua cultura experiencial, de seu modo de viver a condição infantil, e o jovem, a partir do seu modo de viver a condição juvenil (Margulis, 2004). Assim, é imprescindível lembrar que as relações e tensões entre a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura da escola são explicitadas nas e pelas ações dos sujeitos, pois são eles que rotinizam, que transmitem e fazem parte da sociedade. Neste sentido, as análises que se faz sobre o ensino e aprendizagem da História dependem primeiramente dos interesses do pesquisador, que seleciona e identifica as características da amostra, como uma escola, um quilombo, uma aldeia, uma comunidade, que constrói a narrativa, com apoio da teoria específica, mas dialogando com outras ciências auxiliares, e apresentando os resultados, a partir da pluralidade de vozes dos sujeitos investigados. Tais pressupostos balizam a importância de se escolher alguns resultados de pesquisas realizadas em espaços com experiências culturais específicas, como uma aldeia indígena.

A potencialidade categorial do conceito de cultura permite remeter também à possibilidade de se falar em culturas específicas relacionadas com os processos formativos e às manifestações da

vida prática que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, a uma inter-relação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. A partir das categorias cultura histórica e cultura escolar podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da aprendizagem histórica: o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais e suas articulações com a cultura histórica de uma sociedade.

Nessa direção, a categoria cultura histórica teorizada por Rüsen (2016) mostra a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida,

Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como praxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer. (...) A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros joao luis procedimentos da memória histórica pública (Rüsen, 2016, p.57-58).

Os elementos da cultura histórica viabilizam a identificação e análise de determinados elementos da cultura escolar, como a forte presença das datas comemorativas e heróis nacionais no ensino de História. Ademais, os manuais didáticos se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos, e têm sido “um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade” (Rüsen, 2010, p. 112). As tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar explicitadas em manuais didáticos de História foram analisadas por Bertolini (2024) em sua pesquisa “Manuais didáticos e as mediações entre a cultura histórica e a cultura escolar: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses”.

Atentas às essas tensões, as investigações em Educação Histórica partem do pressuposto de que, antes de mais nada, é preciso definir o que produz a escola e para quê serve o conhecimento escolar. Ademais, buscam responder questões relevantes para o mundo em que vivemos, para a realidade brasileira e latino-americana, entre outras: como produzir e como transmitir o conhecimento para a formação do pensamento histórico de nossa gente? Que competências são constitutivas da formação do pensamento histórico de nossa gente? Que metodologias utilizar na produção e transmissão do conhecimento histórico com vistas à formação do pensamento histórico? Em todos os casos, é importante levar em consideração o diálogo entre a cultura histórica e a cultura

escolar, incluindo, de forma expressiva, a cultura dos sujeitos que atuam e vivem o processo de formação do pensamento histórico.

Toma-se, assim, a vida prática como o ponto de partida e de chegada dos processos constitutivos da Didática da História, tendo como norte as determinações e sofrências da prática social a partir dos sujeitos que nela vivem e agem.

### **Vida prática e formação do pensamento histórico**

Adotar uma perspectiva de ensino e aprendizagem da História que tem como fundamento a relação com a vida prática demanda, necessariamente, uma opção em termos de que conhecimento ensinar, como e para que ensiná-lo. Neste sentido, toda escolha pressupõe uma tomada de posição e uma interpretação do mundo em que vivemos. Isto porque o conhecimento da realidade é sempre situada, isto é, está relacionada aos interesses e carências dos sujeitos e suas relações sociais. Nessa perspectiva se relaciona o ensino e aprendizagem da História com a vida prática e seu significado.

Entende-se a vida prática como "praxis", que é a categoria fundante dessa relação e não pode ser confundida com questões como vida cotidiana, contexto ou realidade dos alunos, nem como uma simples ação de transformação social e política do real, pois implica: 1. interpretação do mundo para além da sua mera transformação; 2. ir além da simples unidade entre teoria e prática, pois ambos são um mesmo movimento da realidade (algumas vezes inconsciente), cada um com sua autonomia relativa. Não se trata no movimento nem do puro pensamento, nem da pura ação prática e, muitas vezes, essa unidade do movimento é oculta, por exemplo, pela divisão social do trabalho, que vem provocando as tensões relativas ao mundo humano. Nesse particular, Rüsen (2015, p.119) aponta as fusões possíveis nesse campo de tensões, tais como: natureza/cultura - acima/abaixo - centro/periferia - interno/externo (identidade pessoal e social) - dominação/resistência - agir/sofrer - senhor/escravo - humano/desumano, entre outras. As tensões se explicitam na e pela cultura e torna-se necessário apreendê-las pela sua explicitação a partir da base material.

Nesse campo de tensões é que se encontra e se insere o significado do sujeito na contingência e como produtor de sentidos da transformação social. Trata-se, para Rüsen (2015), de uma relação crítica com o conhecimento não apenas na perspectiva de sua desconstrução ou desnaturalização do real, mas na perspectiva de uma (re)construção, em que a geração do conhecimento histórico passa a ter uma relação orgânica com a práxis, pois parte da vida prática e a ela regressa, de tal modo que passa a interferir na vida dos que participam do processo de reconstrução

A reconstrução como processo é o momento em que se dá a formação do pensamento histórico, tendo em vista a compreensão de múltiplas perspectivas e narrativas, sempre a partir da

vida prática como referência para a experiência cultural dos sujeitos e como um dos princípios que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na organização das aulas de História. Nesse sentido:

O passado não pode mais ser vinculado, teleologicamente, a um sentido direcionador de sua evolução. Ao revés, cada efetiva evolução concreta deve ser entendida historicamente contra o pano de fundo de múltiplas possibilidades. Com isso, ao se incluir o espaço de possibilidades na experiência histórica mesma, retira-se dele também seu arbítrio presentista. Uma miríade de histórias se torna possível, baseadas na heterogeneidade das opções atuais do agir.(...)Os processos do passado são interpretados à luz da pergunta acerca das condições de possibilidade sob as quais eles podem ter acontecido, acerca dos elementos prévios dos quais dependem, sem ser por eles determinados" (Rüsen, 2015, p.110).

É a formação do pensamento histórico que possibilita a fundamentação científica e a constituição da credibilidade do conhecimento histórico, seja sobre seu conteúdo experiencial, sua significância e seu sentido. Pelo conteúdo experiencial, articulando as experiências do presente e do passado, quantitativamente e qualitativamente; pela significação, relacionando as experiências com as intenções dos destinatários (o superavit intencional e as intenções do agir); pelo sentido, que dá forma à continuidade das intenções do agir no tempo. Assim, uma resposta à pergunta sobre o que tornaria o pensamento histórico mais científico leva, necessariamente, à questão da regularidade metódica do manejo da experiência histórica, mas não somente, porque tanto o interesse como a experiência dos sujeitos com o passado serão interpretados e compreendidos com base também nas suas vivências na vida prática.

A compreensão do significado da vida prática permite que se estabeleçam condições para a relação ensino e aprendizagem da História, ou seja, para a Didática da História, considerando-a como uma Didática da Formação da Consciência Histórica. Isso significa que é importante relevar a finalidade do ensino de História para além da aquisição de competências práticas, mesmo que sejam fundamentadas na epistemologia da História, e da aquisição da cidadania. Entre os elementos estruturantes da Didática da História, figuram a renovação do lugar do conhecimento histórico na cultura escolar como um conteúdo poderoso que possibilite a crítica radical ao status a quo, que acolha as diferentes vozes dos sujeitos e com eles dialogue. Entendido como uma interação cultural, essa renovação pressupõe que a aprendizagem histórica possibilite a competência de interpretação de si mesmo (individualização) e do mundo (o coletivo), de forma que a atribuição de sentido lhe seja inerente.

Trata-se de abraçar a formação como um programa cultural que também inclua os princípios da igualdade, da agência, da solidariedade e, principalmente, da emancipação e da luta pelo

reconhecimento, considerados como interações que contém o conflito, e sua gramática, a luta pelo reconhecimento.

Na relação do sujeito consigo mesmo e com seu entorno, uma postura de reconhecimento possui precedência ontogenética e categorial quando comparada a todas as outras atitudes. Toda apreensão da realidade estaria ligada a uma forma de experiência em que todos os dados existentes de uma situação se encontrariam em princípios qualitativamente acessíveis à perspectiva de uma participação afetiva. Esse tipo de experiência qualitativa e originária de todas as nossas vivências é como uma característica essencial de proximidade, não distanciamento e engajamento prático com o mundo, isto é, como uma interação primária oposta à atitude autocentrada, egocêntrica e neutra (Honneth, 2018, p.15).

A formação como possibilidade para a Didática da História se insere, assim, como um programa cultural caracterizado por um processo, orientado pelos princípios da relação com o saber, a práxis e a subjetividade, pressupostos que impõem demandas à aprendizagem como formação do pensamento histórico, bem como afetam os procedimentos de sua concretização na dinâmica das relações entre os conceitos substantivos e os conceitos epistemológicos. Ora, a hipótese que defendemos é que tais premissas podem interferir nas competências do pensamento histórico e que diferentes categorias podem ser (re) construídas a partir da historicidade das relações com a vida prática. Nesse sentido, as experiências culturais, como a dos povos originais e quilombolas podem ser indiciárias de novas e específicas competências do pensamento, com vistas à formação da consciência histórica.

### **Interpelações da vida prática à Didática da História e formação do pensamento histórico**

De um lado, entende-se que o ensino de História tem a possibilidade de desenvolver o pensamento histórico nos sujeitos, quando considera a relação desse processo com a sua vida prática. De outro, assume-se que o conhecimento histórico não é algo dado, pois é construído pela historiografia, como também compõe e produz a cultura histórica de um grupo, uma sociedade, uma comunidade. Neste sentido, compreender o pensamento histórico dos sujeitos sobre um conteúdo substantivo, como povos indígenas, entendida aqui como um conceito substantivo da História, significa refletir sobre o passado na sua dimensão historiográfica, na cultura escolar e na cultura histórica.

Observa-se que os estudos sobre a formação do pensamento histórico e sua relação com o ensino e aprendizagem da História têm ressaltado a importância não só das estratégias cognitivas concernentes aos conceitos epistemológicos da História, mas também em relação à relevância dos conceitos substantivos ou conteúdos históricos propriamente ditos. Importa não só aprender os

caminhos percorridos para a produção do conhecimento histórico, mas apreender, de forma dinâmica, os conteúdos da História. Tal processo é imprescindível para a (re)construção da relação presente/passado e a perspectivação do futuro, na perspectiva da História reconstitutiva. Vale lembrar que o trabalho com os conteúdos ou conceitos substantivos da História também deve partir da relação orgânica com a vida prática ou prática social comum a professores e alunos, ressaltando-se o fato de que cada um deles possui uma compreensão diferenciada dos conteúdos da História, tendo em vista sua forma de inserção na prática social. É nesse sentido que novas temáticas ou conteúdos necessitam ser apropriados e trabalhados no âmbito da cultura escolar e da cultura da escola. É o caso, por exemplo, da história dos povos indígenas.

Sempre ressaltando que a vida prática é o ponto de partida e de chegada do trabalho com a formação do pensamento histórico e a natureza integrada entre eles, com a finalidade da construção de sentido, investigadores do campo da educação histórica têm sistematizado algumas categorias que podem ser trabalhadas como competências do pensamento histórico e serem constitutivas da orientação dos processos didáticos, tais como organização e planejamento de atividades de ensino e avaliação, na educação histórica. Entre as categorias sistematizadas por diferentes autores, de acordo com (Schmidt, 2020), estão:

Experiência	Significância
Evidência	Mudança
Empatia	Interpretação
Explicação	Argumentação
Motivação	Orientação

Tradicionalmente, uma matriz das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal dar referências para o modo de operar da aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História, que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica (Rüsen, 2012, 2015).

No entanto, pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por investigadores brasileiros do ensino de História, a partir de referenciais da Educação Histórica, podem contribuir para novas possibilidades nas relações entre a aprendizagem e a vida prática, considerando as específicas determinações da cultura histórica no Brasil, particularmente matizada pela diversidade étnica e cultural e seus contrapontos às visões eurocêntricas da História.

À guisa de exemplo, podem ser citadas pesquisas desenvolvidas por Leidiane Souza de Jesus (2021) sobre o pensamento histórico de alunos acerca da escravidão africana; Vieira da Silva

(2022) acerca do pensamento histórico de alunos sobre a questão indígena; e Vânia Cristina da Silva (2021), abrangendo a relação entre a história indígena Potiguara e a formação do pensamento histórico.

O presente trabalho tomou como referência empírica a investigação desenvolvida por Vânia Cristina da Silva, em sua tese de doutorado – “O ensino de História na educação escolar Potiguara da Paraíba”. A opção pela tese como fonte para embasar empiricamente as reflexões propostas se justifica, pois, a autora toma como relevante a problemática da aprendizagem histórica de crianças e jovens indígenas da etnia Potiguara, em uma aldeia na região do Estado do Bahia, nordeste do Brasil. A partir do enquadramento teórico das relações entre a teoria da História e a aprendizagem e utilizando investigação subsidiada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, Silva investigou estratégias pedagógicas dos professores indígenas e o reflexo dessas práticas na aprendizagem histórica dos estudantes da etnia Potiguara, matriculados no Ensino Fundamental e Médio (períodos vespertino e noturno) da Escola Estadual Indígena Akajutibiró, localizada na aldeia Akajutibiró, no município da Baía da Traição/PB. Segundo a autora, as questões metodológicas que conduziram a escrita do trabalho tiveram como procedimento um corpus documental recolhido in loco, a partir da realização de visitas às aldeias e, de forma mais específica, à escola em questão. Foram empreendidas, ainda, a realização de entrevistas com um Cacique, três professores da disciplina, além da participação de 30 jovens, que responderam ao instrumento de pesquisa, contendo nove questões, com respostas discursivas e através da produção de desenhos, sendo 18 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 11 no Ensino Médio.

A partir do diálogo com a teoria da História (Rüsen, 2014;2015/ Schmidt, 2012;2019) e a historiografia precípua dos povos indígenas (Krenak, 2025;2019/ Kambebe, 2020/ Munduruku,200;2011;2018;2019), o processo de investigação de Vânia Cristina Silva mostrou a importância do diálogo de algumas premissas, tais como: territorialidade, identidade, ancestralidade e resistência, suscitadas a partir da análise das narrativas apresentadas pelos alunos.

Destacamos o quadro elaborado pela autora a partir deste diálogo<sup>1</sup>, em que sugere algumas estratégias para a estruturação de novas competências do pensamento histórico (Quadro 1).

---

<sup>1</sup> Ver: SILVA, Vânia Cristina da Silva. *O Ensino de História na Educação Escolar Indígena Potiguara da Paraíba*. 2021. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

Quadro 1: Estruturação de novas competências do pensamento histórico

PREMISSAS	CATEGORIAS MOBILIZADORAS
Territorialidade	Percepção dos estudantes acerca do local onde vivem e dentro dele como inserem a escola e o meio ambiente.
Identidade	O Toré como elemento fortalecedor da identidade Potiguara.
Ancestralidade	Relação com a história da comunidade contada pelos anciãos das aldeias.
Resistência	A história da comunidade relacionada com a resistência Potiguara.

Fonte: Silva (2021, p.22)

Entre as categorias apontadas pela autora, selecionamos a da territorialidade e ancestralidade que podem ser consideradas como indiciárias para a formação do pensamento histórico, no que se refere às possibilidades de orientação temporal e espacial, e cuja natureza revela demandas específicas de possibilidades interculturais. Em que pese referir-se à história da comunidade indígena, entendemos que também podem ser expandidas a outros sujeitos. na aprendizagem histórica voltada à formação da consciência histórica. Entende-se que as categorias de territorialidade e ancestralidade podem ser consideradas como fulcrais ao se tomar a vida prática como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, sendo fundamentais para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

Pode-se inferir das pesquisas realizadas por Vânia Cristina da Silva junto à comunidade indígena Potiguara (na Bahia) a importância do elemento espacialidade e sua relação orgânica com a ideia de pertencimento, como constitutivo da formação do pensamento histórico. Como demonstra a autora, o conceito pode ter um entendimento astronômico, ou seja, a terra como planeta, como espaço ou propriedade, como lugar de origem dos sujeitos. Neste sentido, cita o historiador indígena Daniel Munduruku, quando ele afirma que “terra para gente é parte da gente. O indígena olha para a terra não como um objeto a ser negociado, mas algo que faz parte de si. Faz parte da sua própria existência” (Munduruku, 2018 apud Silva, 2021).

A territorialidade como espacialidade está presente na consciência histórica dos sujeitos por meio da memória dos locais (Assmann, 2011) e pode ser importante como elemento de estratégia cognitiva para se apreender a relação com outras histórias, que incluem questões como a presença das gerações, as sacralidades e os traumas.

Outro conceito sistematizado por Vânia Cristina da Silva (2021) é a ancestralidade, que pode ser considerada como uma competência do pensamento histórico, na medida em que colabora

para organizar a relação presente/passado e futuro, contribuindo para o preenchimento do significado do passado como experiência e o futuro como expectativa. Um dos pontos críticos na formação do pensamento histórico é o que diz respeito à categoria da orientação temporal, e a teoria da História tem trazido algumas contribuições, destacando autores que ressaltam a fundamental importância do tempo como a principal substância do pensamento histórico, bem como autores que

Contestaram a crença nos supostos sentidos próprios à realidade projetados no/através do tempo. Nesse empenho crítico baseiam-se nas “heterotopias” de Foucault e os “estratos do tempo” de Koselleck. Ambos desvendaram o caráter datado ou histórico de uma antropologia filosófica que reduziu o homem e a história a uma racionalidade cartesiana e processual (Gumbrecht, Rodrigues, 2021, p.9).

A presença hegemônica de uma temporalidade baseada na racionalidade cartesiana e processual tem sido amplamente criticada pelos pesquisadores do ensino de História. Vale citar como exemplo o trabalho clássico de Jean Chesneaux, 1995, em que o autor tece críticas contundentes ao quadripartismo histórico, bem como sugere a importância de se inverter a relação entre o passado e o presente. A partir do final do século XX, no Brasil, houve um aumento exponencial de trabalhos de natureza crítica acerca das relações com a temporalidade histórica, seja dialogando com a psicologia, seja com a própria teoria da História.

Sugere-se que a noção de ancestralidade pode contribuir como uma outra noção de tempo que conteste a racionalidade que se tornou hegemônica na relação ensino e aprendizagem da História e ajude a entender o significado do tempo no pensamento histórico matizado pela intrínseca relação com a vida prática dos sujeitos.

Neste sentido, ao explicar como entender o significado do tempo no pensamento histórico, Jörn Rüsen indica que, entre os problemas enfrentados pelo conhecimento histórico hoje, está o de adotar uma reflexão para compreendê-lo de uma nova maneira, como pertinente à temporalidade da vida prática humana, apreendendo-a a partir dos significados antropológicos e existenciais como fundamentos de uma orientação cultural. No contexto das tensões provocadas pela globalização, ele sugere que “nós necessitamos de uma nova ideia universal de tempo, que abranja a multiplicidade e diversidade das formas da vida humana no espaço e no tempo”(Rüsen, 2018, p.34).

### **Considerações finais**

Na esteira de sistematizações que vêm sendo realizadas por vários autores, bem como de pesquisas produzidas no campo da Educação Histórica, articulando questões de aprendizagem e do ensino com a teoria e filosofia da História, as interpelações entre a Didática da História e a vida prática põem como questão fundamental a busca de novas categorias que contribuam para a

formação do pensamento histórico numa perspectiva não predominantemente eurocêntrica.

Assim como a noção de territorialidade pode servir como via de luta na manutenção dos direitos, da cultura e das diferentes identidades, a reconstrução do passado a partir da temporalidade da ancestralidade também pode ser vista sob essa ótica. Tomamos como exemplo a experiência cultural dos povos indígenas, pois essa é uma das formas mais marcantes, por exemplo, da resistência indígena, no sentido de que narrar histórias se constitui como parte do presente. Eles entendem que, ao compartilharem narrativas, conservarão viva a memória dos seus antepassados, numa ação que transforma a memória em identidade (Silva, 2021). Quem sabe, a categoria da ancestralidade, por exemplo, poderia contribuir para uma outra temporalização da humanidade:

A palavra ancestral invoca para cada cultura diferente que nós somos um vínculo com quem vivem antes de nós. Nós seremos ancestrais para quem vai vir muito depois de nós. Esse mundo tem que durar, a terra não é uma festa que termina e acabou, ela é nosso jardim por onde precisamos passar vivendo com aprendizado, que demora uma vida inteira. Esse aprendizado é muito melhor aprendido quando tem mais gente envolvida (Krenak, 2019 apud Silva, 2021).

De um lado, a teoria e a filosofia da História têm nos agraciado com sistematizações que indicam a importância do trabalho pedagógico com as categorias necessárias à formação do pensamento histórico. De outro, a expansão de pesquisas no campo da Educação Histórica no Brasil tem apontado indícios de novos caminhos categoriais para um pensamento histórico menos eurocêntrico e que tem a vida prática como ponto de partida e de chegada, bem como a formação como princípio da Didática da História, com vistas à contribuição para a luta do reconhecimento afetivo, jurídico e social da nossa gente, pois ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam a narrar a história de tal forma que nela e com ela possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser.

Observa-se que muitas pesquisas que suscitam sistematizações acerca de categorias da aprendizagem histórica a partir do pressuposto da formação do pensamento histórico têm sido realizadas a partir de outras realidades que não a brasileira. Em que pese a contribuição fundamental dessas pesquisas, investigações sobre a formação do pensamento e da consciência histórica em crianças e jovens, realizadas a partir da realidade cultural brasileira e de povos da América Latina são fundamentais e, assim como têm sido produzidas, necessitam ser expandidas a partir de pressupostos rigorosos da intervenção científica. A possibilidade da formação da consciência histórica, tendo como norte as categorias destacadas no presente texto, tais como territorialidade e ancestralidade, é uma contribuição para que outras sejam apreendidas e sistematizadas. Esse pode ser um dos caminhos para se construir uma educação histórica decolonial.

## **Referências**

- ASMANN, Aleida. *Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- BECKER, Geraldo. *Atribuição de sentido à experiência humana no tempo: a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.
- BERTOLINI, João Luis da Silva. *Manual Didático e as mediações entre a cultura histórica e a cultura escolar: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado. Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich; RODRIGUES, Tamara de Oliveira. (org.). *Reinhart Koselleck. Uma latente filosofia do tempo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2021.
- HONNETH, Axel. *Reificação. Um estudo de teoria do reconhecimento*. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.
- JESUS, Leidiane Alves Sousa de. *Pensamento histórico de alunos do ensino fundamental acerca da escravidão africana*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.
- MARGULIS, Mario. Juventud o Juventudes? In. *Perspectiva. Revista do Centro em Ciências da Educação*. Florianópolis: UFSC, v.22, n.2-julho/dezembro 2004, pp.297-322 (Entrevista).
- MARTINS, Estevão Rezende. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. In. OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A formação histórica (bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Praxis*. Curitiba: UFPR, 2017 (Tese de doutorado).
- RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W.A., 2006.
- RÜSEN, Jörn. *How to understand time in Historical Thinking. Some ideas about o core concept in Theory and Didactics of History*. In. URBAN, A.C.; MARTINS, E.R.; CAINELLI, M. *Educação Histórica. Ousadia e Inovação em Educação e em História*. Curitiba: W.A., 2028.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p.109-128
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica. Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W.A., 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR,

2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História. In. OLIVEIRA, C.M.; MARIANO, S.R.C. *Cultura histórica e ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.39-63.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que pensamento histórico? In. SCHMIDT, M.A.; SOBANSKI, A. (org.). *Competências do pensamento histórico*. Curitiba: W.A, 2020.

SILVA, Vânia Cristina da. *O Ensino de História na Educação Escolar Indígena Potiguar da Paraíba*. 2021. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVA, Jonathan Vieira da. *Interculturalidade e consciência histórica no ensino da temática indígena: currículo e práticas em Alagoas*. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.