



## **É O ENSINO DE HISTÓRIA ADULTOCÊNTRICO? O LUGAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS NARRATIVAS HISTÓRICO ESCOLARES**

Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Bernardotenorio14@gmail.com

### Introdução

A proposta desse artigo de pesquisar acerca do Ensino de História e mais especificamente sobre o lugar que as crianças e adolescentes ocupam em meio as práticas cotidianas da sala de aula, surge como consequência de um envolvimento pessoal com o tema, no qual se imbricam um projeto de contribuição coletiva representado pela construção de uma educação que seja libertadora e inclusiva e a realização de aspirações pessoais marcadas por uma longa trajetória no ensino público, atendendo principalmente os filhos das classes populares.

O interesse pelo Ensino de história se consolidou em meio a produção acadêmica relacionada com o Mestrado em Ensino de História- PROFHISTÓRIA- no qual pudemos entrar em contato com diversas discussões acerca do ensino aprendizagem. Foi descortinado naquele momento um campo de pesquisa que apesar de bastante consolidado em nível nacional e internacional, representou uma grata novidade e também a possibilidade de ressignificar nosso trabalho cotidiano para além da simples educação bancária (FREIRE, 1987).

O encontro com as crianças e adolescentes, em meio ao processo de produção da pesquisa de mestrado foi decisivo para ampliar ainda mais o repertório teórico uma vez que se estabeleceu firmemente a preocupação em entender melhor todo o entorno social, cultural e escolar das infâncias e adolescências. Diante do diálogo com esses “outros” (LEVINAS, 1982), percebemos que somos provocados a partir deles a repensar nossas posturas e definições.



Diante disso, passamos a reconhecer que assim como a sociedade se encontra dividida em segmentos de classe, raça e gênero, também existe uma clivagem geracional, que se caracteriza principalmente por centralizar a cultura em torno da figura do adulto. Reconhecer essa compartimentalização na própria cultura escolar é ainda mais impactante, já que, por princípio acreditamos que esse espaço deve ser voltado prioritariamente para as crianças e os adolescentes, e que estes devem ser sujeitos ativos desse processo.

A partir desses encontros e descobertas começou a tomar corpo a preocupação de que uma cultura escolar essencialmente voltada para a figura do adulto pudesse de alguma forma se transformar em obstáculo para a vivência plena da cidadania infantil e adolescente. A qual entendemos como um dos horizontes almejados pelo ensino escolar da História

Nesse contexto, surge de forma intensa um questionamento: em que medida o Ensino de História com suas principais dimensões inclusas: narrativas históricas escolares, aulas expositivas, material didático, debates e representações é de fato Adultocêntrico?<sup>1</sup> De que forma as crianças e os adolescentes aparecem na construção das narrativas que são postas em movimento na sala de aula, através dos materiais didáticos ou das aulas - narrativas construídas pelo professor através da oralidade? Ou ainda em que medida essa marginalidade imposta prejudica a aprendizagem dos conteúdos históricos e de uma consciência histórica efetiva (RUSEN, 2015)?

A percepção que temos é que apesar de pontuais referências, crianças e adolescentes ainda continuam sendo elementos alegóricos, que aparecem nos textos apenas como adereços de enredos maiores que normalmente giram em torno do mundo dos adultos, (CAVALCANTE, 2018).

E para além do universo da narrativa escrita, consolidada nos livros didáticos e paradidáticos levantamos a hipótese de que no momento em que os professores vão construir suas aulas, preparando-as e executando-as através das explicações, eles efetivam

---

<sup>1</sup> Por adultocentrismo, entendemos um conjunto de práticas e um modo de olhar que invisibiliza crianças e adolescentes, negando-lhes a condição de sujeitos de suas histórias. O adultocentrismo se caracteriza pela construção de um paradigma que toma o adulto como única referência.



uma estrutura que se concentra em modelos adultocentrados, excluindo crianças e adolescentes como personagens ativos e com repercussão nos resultados de modificação históricas.

Sustentamos a possibilidade de que de um modo mais amplo essa marginalização de crianças e adolescentes não é apenas uma condição presente nos autores e nos professores, mas se caracteriza até mesmo por uma percepção presente em documentos oficiais que poderíamos encontrar consolidado no modo como os currículos expressam seus objetivos de aprendizagem.

Diante dessas constatações supomos que o alheamento imposto a crianças e adolescentes no Ensino de história podem ter consequências para as aprendizagens históricas uma vez que tal procedimento dificultaria a execução de algumas operações importantes para a aprendizagem histórica, tais como a identificação com as personagens das narrativas. A nosso ver essa dificuldade é um inviabilizador da empatia histórica, operação considerada pelo pesquisador britânico Peter Lee (2016), como fundamental nesse movimento cognitivo.

Pensar acerca do modo como o Ensino de história lida com as crianças e os adolescentes, de como ele se constitui numa prática centrada na figura do adulto e de que maneira essa centralidade influencia na aprendizagem histórica é o escopo do problema que almejamos alcançar com nosso esforço de pesquisa.

Baseado em nossa experiência pessoal e no envolvimento com o ensino público de mais de quinze anos, percebemos em meio a muitas dificuldades de ordem estrutural ou cultural a relevância que o Ensino de História tem no âmbito social. Para além dos fins utilitários da progressão na vida acadêmica dos estudantes entendemos que a história que se ensina e se aprende pode e deve se constituir em um pilar fundamental de uma sociedade civil forte e democrática.

Tomando como referência as experiências vividas por países que enfrentaram momentos traumáticos na sua história, especialmente de traumas ligados a conflitos armados mobilizados a partir de ideologias nacionalistas, xenófobas e autoritárias, tais como o que ocorreu no caso da Segunda Guerra Mundial. Passamos a refletir sobre como



a Alemanha lidou com seu passado recente, responsável por um considerável mal estar na auto percepção do seu povo.

Com uma identidade cindida, e com dificuldades de lidar com responsabilidades sociais individuais e coletivas, o povo alemão encontrou na valorização da História enquanto ciência e na reflexão séria acerca do ensino de história um caminho para sarar as feridas e construir uma identidade mais saudável e em consonância com os anseios mundiais pelo respeito e valorização dos direitos humanos (SCHMIDT, 2009).

No enfrentamento a possíveis revisionismos históricos o Ensino de história se constitui como uma ferramenta fundamental, desde que seja fortalecido por pesquisas sérias e reflexões bem fundamentadas. Tanto no caso alemão marcado pelo confronto ao nazismo como no caso Italiano do fascismo, o que se viu foi que a ideia de varrer para baixo do tapete e escamotear discussões nunca foram uma possibilidade.

Na situação brasileira, uma pesquisa como a nossa que se insere no campo do Ensino de História, ganha especial relevância, num momento em que movimentos autoritários se baseiam em argumentos construídos numa reinterpretação do nosso passado recente, mais especificamente o período da ditadura militar (1964-1985). Em meio a constantes ataques contra a academia em geral e contra as humanidades em especial, empreender um projeto de pesquisa com essa natureza assume a relevância política para além da intelectual de marcar posição em favor de critérios bem definidos no trato com o passado e com o ensino.

E nesse sentido o escopo da pesquisa alcança ainda mais aspectos, visto que se detém em examinar a forma pela qual o adultocentrismo se impõe no ensino de História. Essa investigação pode vir a ter a importante contribuição social de ao expor as estruturas adultocêntricas do ensino de história, contribuir para a construção de novas perspectivas capazes de descolonizar nosso modo de enxergar a história, operando um deslocamento do olhar saindo do adulto para as crianças e os adolescentes (SANTIAGO, FARIAS, 2015).

Certamente que um movimento como esse será importante para que se possa constituir um ensino de história que faça brotar a singularidade que as várias infâncias e



adolescências trazem. Uma vez que as mesmas possuem olhares múltiplos sobre as coisas, percepções próprias de suas vivências, que podem ser incluídas nas formas de narrar a história em sala de aula.

Outro aspecto significativo que podemos associar a pesquisa é a dimensão de valorização dos direitos humanos que pode emergir desse movimento. Pesquisamos sobre as formas como crianças e adolescentes são marginalizados no processo de ensino aprendizagem, e com isso estamos também evidenciando espaços que lhes são tomados, espaços de protagonismo das suas próprias histórias enquanto indivíduos e do reconhecimento de como outras crianças e adolescentes também foram importantes em seus respectivos períodos históricos.

A ideia é que fortalecendo a percepção de si como sujeitos históricos, possamos contribuir para o fortalecimento da cidadania, a partir da alfabetização política desde a mais tenra idade, através de um Ensino de História que se constitua em um espaço para que meninos e meninas mobilizem suas memórias e as incluam num processo de ressignificação.

Na estrutura dessa procura observamos que uma das importantes contribuições que essa investigação pode potencializar é a conquista de um ponto de vista mais apurado acerca de como as coisas se constituem historicamente, se formos capazes de, por meio de uma análise da operação adultocêntrica do ensino de história, estabelecer alternativas que valorizem as crianças e adolescentes como identidades ricas e plurais e ao mesmo tempo como elementos didáticos que favoreçam a aprendizagem histórica através das operações de identificação e empatia certamente que teremos nosso trabalho justificado.

#### 4-Base Teórica e Pressupostos Conceituais:

A pesquisa em Ensino de História vem se consolidando no Brasil há algumas décadas e tem passado por constantes mudanças de referenciais teóricos que estão muitas vezes ligados a sua própria trajetória de consolidação como campo de pesquisa. Passando pelas décadas de 1980 e 1990, marcadas pelo processo de redescoberta de uma identidade



que havia sido diluída no período ditatorial, as pesquisas em Ensino de história vão de uma atitude crítica ao tradicionalismo até a valorização da dimensão sócio-político e ideológica da prática pedagógica (RAMOS, 2018).

Entretanto é apenas no período que vai de 2001 a 2005, que a quantidade e a qualidade dos trabalhos começam a adquirir consistência e a tomar rumos próprios é desse período a preocupação em aproximar o ensino ao método do historiador (RAMOS, 2018). Posição que viria a ser criticada posteriormente como uma forma de esvaziar a especificidade da história escolar.

A atual configuração do campo, com a qual compartilhamos significativas filiações teóricas tem início entre os anos de 2006 e 2010 e é marcada pela aproximação com as pesquisas desenvolvidas na Inglaterra (educação histórica) e na Alemanha (didática da história), representadas por influentes teóricos como Peter Lee e Jorn Rusen respectivamente. Em nível nacional destacamos como referências as pesquisas de Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt, Margarida Dias Itamar Freitas, Helenice Rocha entre outros.

Entre os conceitos compartilhados a partir desses trabalhos e que serão muito utilizados em nossa pesquisa destacamos o de consciência histórica que podemos definir como operações de cunho mentais que atuam no sentido de interpretar experiências vivenciadas no tempo e que são capazes de produzir certo nível de conhecimento com o qual as pessoas podem na maioria das vezes se orientar com relação ao presente e ao futuro (RUSEN,2010).

De algum modo direcionar as ações do ensino de história para a consolidação de uma consciência histórica que nos dizeres de (RUSEN, 2015), possa se enquadrar no modo genético (aquele que é capaz de se perceber como sujeito da história, bem como da historicidade de todo o mundo cultural) É de certa forma um objetivo a ser alcançado.

Para além do conceito de consciência histórica entendemos que é fundamental mobilizar o conceito de aprendizagem histórica. Apesar de reconhecer a especificidade que a aprendizagem de conteúdos históricos demanda, precisamos pontuar que concebemos essa estrutura ao modo da aprendizagem significativa tal como é concebida



por Ausubel e que considera como fundamental a ligação entre o universo do conhecimento prévio dos alunos e os conteúdos a serem aprendidos na escola.

São, portanto desafios que precisam ser considerados do ponto de vista de pesquisas como a nossa, entender e tensionar as formas pelas quais a aprendizagem histórica ocorre de fato, tanto através da percepção dos processos mentais mobilizados pelos estudantes como pelas práticas ocorridas em sala de aula. Sabendo que a aprendizagem em história não se limita ao fato bruto, antes passa pela explicação e interpretação inseridos em um processo que é mediado por conceitos históricos específicos.

Nesse processo de aprendizagem, destacamos o conceito de empatia histórica e nos fiamos na definição dada por (LEE, 2016) que a entende como uma realização na qual o sujeito que aprende de algum modo sabe o que o sujeito histórico que está sendo estudado pensou como se caracterizavam seus objetivos e qual a leitura de mundo que faziam naquele momento específico. Para nossa pesquisa esse conceito é especialmente caro, pois partimos da pressuposição de que a identificação das crianças e adolescentes com as personagens históricas, que como elas sejam também crianças e adolescentes pode facilitar a empatia histórica.

Outra ideia destacada é o conceito de Narrativa Histórica, para (RUSEN, 2010), a narrativa histórica se constitui na principal capacidade que os seres humanos são capazes de mobilizar no processo de atribuir sentido e significação para a existência (FREITAS, 2007). A narração histórica pode ser concebida como o movimento de estabelecer ligações entre o passado o presente e uma expectativa de futuro.

No contexto escolar a narrativa histórica adquire o significado de uma operação através do quais professores e alunos se envolvem na tarefa de interpretar conteúdos históricos específicos num corpo de proposições que faça sentido. A narrativa histórica escolar pode ser identificada tanto nos textos escritos ou visuais dos materiais didáticos quanto na oralidade dos professores e alunos que narram suas aulas cotidianamente.

Partindo para o viés da preocupação com o adultocentrismo, os conceitos com os quais nos envolvemos são basicamente adquiridos através do diálogo com a sociologia



da infância (CORSARO, 2011), (DELGADO, MULLER, 2005), (LUZ, 2008), (SANTIAGO, FARIA, 2015) destacando-se dentre eles o conceito de criança e adolescente, que devem ser compreendidos como uma referência específica a cada indivíduo, com sua própria história de vida e particularidade. Assim quando falamos na criança ou no adolescente nos referimos aquele menino ou menina em especial com a sua trajetória e auto percepção determinada, sem, contudo deixar de entender tal como diz Corsaro que: *“a infância é analisada enquanto categoria estrutural para a compreensão da sociedade e a criança é considerada sujeito e protagonista na construção de seu processo de identificação”* (CORSARO, 2011).

Já os termos infâncias e adolescências no plural mesmo se referem as multiplicidades de dimensões que incorporam as representações das infâncias e adolescências as quais foram se constituindo historicamente em meio a produção e reprodução de discursos e vontades de poder/saber (FOUCAULT, 2012).

Confrontado com essa percepção acerca das infâncias surge outro conceito central para nós que é o de adultocentrismo, o definimos como o conjunto de ações e crenças que atribuem às crianças e aos adolescentes uma potencialidade para que se tornem adultas, centralizando suas existências num momento futuro o que deixa como consequência o apagamento das suas identidades e vivências do presente (SANTIAGO, FARIA, 2015). Caracteriza-se como um preconceito generalizado que esvazia a importância das identidades infantis e juvenis, deslocando-as para as margens das práticas sociais incluindo a educação.

A educação nesse contexto se caracteriza por ser um lugar de poder muito disputado, uma vez que a sociedade centrada na figura do adulto só sobreviverá se essa perspectiva se reproduzir. O sistema educacional através dos artefatos escolares que muitas vezes controlam e colonizam as crianças e adolescente se destaca como um excelente meio para essa reprodução, inevitável e necessário para a sobrevivência do adultocentrismo.

Para construir a nossa percepção sobre os modos pelos quais a educação em geral e especificamente o ensino de história podem ser compreendidos no âmbito do



adultocentrismo não poderíamos deixar de nos referenciar em conceitos vindos de uma perspectiva pós-colonial, a qual entende que o domínio da criança pelo adulto não se constitui num caso isolado, mas sim numa esfera componente do mecanismo mais amplo da colonização de subjetividades, dos saberes e das estruturas econômicas. É nesse sentido que entendemos que descolonizar uma estrutura ou realidade qualquer vai sempre se caracterizar por ser um movimento de ir para além do capitalismo (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2014).

Dialogando com a historiografia das infâncias e adolescências, que consideramos ser estruturante para o nosso trabalho, percebemos que esse campo se encontra num movimento de ampliação, graças ao intercâmbio constante com outras áreas do conhecimento tais como a antropologia, psicologia e sociologia. Muitos segmentos novos para pesquisa estão se abrindo, como aqueles que se focam nas temáticas da infância e criminalidade; saúde e mortalidade infantil e ênfase nas crianças menos favorecidas socialmente (BRAGA, 2014).

Entretanto não poderíamos deixar de considerar a já clássica contribuição de Philip Aries (1981) que com o sua História social da criança e da família inaugurou um campo de investigação, consolidando ideias até hoje muito úteis como: o século XVII compreendido como período de modificação no trato com as crianças e com a infância; que essas mudanças estavam relacionadas com alterações significativas na educação, pautadas principalmente por campanhas moralizadoras de juristas e reformadores educacionais católicos e protestantes.

Aries afirma que a consolidação da distinção de dois espaços a família como lugar privilegiado do patrimônio e da felicidade conjugal e da escola como espaço público do controle estatal foram determinantes para essa nova configuração (ARIES, 1981).

Contudo abordamos também as reflexões de outros pesquisadores do campo que pontuaram críticas a algumas das perspectivas propostas por Aries, entre eles destacamos Colin Heywood, (2004), que considera simplista a perspectiva que atribui o sentimento de infância a apenas alguns períodos da história em detrimento de outros. Antes prefere pontuar a existência de diversas concepções de infância localizadas em diferentes tempos e espaços.



O autor destaca vários momentos de descoberta da infância desde a alta idade média até o início do século XX, pontua que a representação sobre a infância não se constitui de forma linear, ao contrário de maneira sinuosa essas representações parecem ir e vir como a ideia da criança impura, forte na alta idade média e também no século XX, como a polarização dos debates em torno da infância: caracterizados pela dicotomia entre pureza/impureza; independência/dependência.

No contexto brasileiro, reconhecemos as contribuições e importantes avanços da historiografia sobre as infâncias e adolescentes, representados principalmente por perspectivas que se preocupavam em estudar os modos como as instituições lidavam com as crianças, especialmente as pobres, dessa forma o foco recai em trabalhos sobre a roda dos expostos, asilos ou componentes da igreja (PEREIRA,2007).

Num segundo momento as pesquisas se desenvolvem e passa a incorporar também a figura do adolescente, o universo particular do convívio familiar se abre para as pesquisas bem como o espaço das infâncias e adolescências em suas relações com o mundo do trabalho. De forma mais recente alguns estudos produzidos pelo LAHIN (laboratório de história das infâncias do nordeste), ligado a UFRPE, vem contribuindo de modo decisivo para ampliar o recorte de investigação, dando conta das infâncias que devido a questões de gênero, raça e classe foram marginalizadas socialmente. Nesse sentido alguns pesquisadores são fundamentais tais como Miranda, (2014), ao estudar as infâncias no contexto da FEBEM no século XX.

O importante é perceber que todos os conceitos mobilizados, partindo do Ensino de História, da Sociologia da Infância até a Historiografia, são empregados como ferramentas a serviço de uma pesquisa ativa no sentido de descortinar potencialidades para um ensino libertador (FREIRE 1976) e voltado para uma perspectiva de valorização dos direitos humanos tais como são compreendidos pelo ponto de vista contra hegemônico (SANTOS 2003).

## Conclusão

Portanto a linha proposta por esse artigo é a de apresentar o questionamento acerca do lugar ocupado pelas crianças e adolescentes no âmbito do Ensino de História,



delimitar o alcance dessa suposição através do desenvolvimento das possibilidades. A perspectiva adotada é a de se questionar seriamente sobre a de que as várias dimensões que a prática da história escolar possui está associada a um ponto de vista Adultocentrado.

Ponderamos nesse texto acerca dos entraves que essa perspectiva traria para a aprendizagem dos conteúdos históricos. Será que o fato das crianças e adolescentes não se enxergarem como sujeitos das narrativas históricas que fazem parte da cultura escolar prejudica em alguma medida sua aprendizagem?

Discutimos com esse artigo a ideia de que a falta de identificação dos meninos e meninas com os sujeitos de uma história marcada pelo domínio dos adultos pode repercutir na baixa eficiência na execução da operação da empatia histórica (LEE, 2016), que consideramos ser vital para o aprendizado da história e para a mobilização da consciência histórica genética ( RUSEN, 2015).

Embasamos nossa reflexão em conceitos bem estabelecidos da Didática da História e da Educação histórica, como arcabouço teórico apropriado para nos fornecer referências de pensamento da História enquanto ciência e também como prática ativa da cultura escolar, tomando como princípio um ponto de vista independente de outras áreas do conhecimento como a psicologia cognitivista e as ciências da educação, que outrora reinavam sozinhas nas investigações sobre a aprendizagem.

A sociologia e a historiografia das Infâncias também são fundamentais interlocutores que mobilizamos para garantir que crianças e adolescentes não são passivos consumidores culturais ou meramente objetos de estudo na história, mas sim pessoas, sujeitos de direitos e da história, capazes dentro das conjunturas assumidas de aprender, de participar e de ser protagonistas de rupturas e continuidades.

Concluimos que são necessárias mais investigações no campo do Ensino da História para confirmar com lastro nossa hipótese de um paradigma Adultocentrado dominante. Nos predispomos a dar continuidade a essas pesquisas, na esperança de que um maior diálogo com o material didático (ampliado), com os professores e com os estudantes possam delinear melhor o quadro e confirmar ou negar nossa suposição.



### Referências Bibliográficas:

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.



BRAGA, Douglas de Araújo Ramos. **A infância como objeto da história: um balanço historiográfico.** USP – Ano VI, n. 10, p. 15-40, 2015.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. **Das Ruas para as aulas de história: infâncias, cidadania e direitos humanos.** Dissertação. Recife: UFPE, 2018

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2012.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEE, Peter. **Literância histórica e história transformativa.** Educ. rev. [online]. 2016, n.60 [citado 2016-07-30], pp.107-146. Disponível em: <HTTP://www.scielo.br/scielo. Acesso em 18 de abril de 2018.

LEVINAS, Emanuel. **Ética e infinito.** Lisboa: edições 70, 1982

LUZ, Isa Rodrigues da. **Contribuições da Sociologia da infância à educação infantil.** revista Paidéia\_ RS 2008.pmd.

MIRANDA, Humberto da Silva. **A FEBEM e a assistência social em Pernambuco no contexto da ditadura.** USP – Ano VI, n. 10, p. 159-176, 2015.

PEREIRA, Ivonete. **Universo infanto-juvenil: a historicidade da história da infância no Brasil.** ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, 2007.

RAMOS, Maria Elisa Teté. **A constituição do campo de pesquisa em Ensino de História pela Revista História e Ensino.** História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012.



RÜSEN, Jörn. (2015). **Teoria da História** – Uma Teoria da História como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_. RUSEN, Jorn. In: MARTINS, Estevão de Rezende, BARCA, Isabel, SCHMIDT, Maria Auxiliadora, **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora **Cognição histórica situada**: que aprendizagem histórica é esta? -XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH. Fortaleza, CE, 2009.