

**TROCA POR TROCA: CIDADANIA PELA HISTÓRIA?  
ENSAIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIAS SO-  
CIAIS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

**INTERCAMBIO: ¿CIUDADANÍA POR LA HISTORIA?  
ENSAYO BIBLIOGRÁFICO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS CIENCIAS  
SOCIALES Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**EXCHANGE FOR EXCHANGE: CITIZENSHIP FOR HISTORY?  
BIBLIOGRAPHIC ESSAY ABOUT THE RELATIONS BETWEEN SOCIAL  
SCIENCES AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP**

**Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte, Luís Alberto Alves, Isabel Barca**

**CITCEM, ESE-P.Porto, CITCEM, CITCEM**

ana\_mOreira@hotmail.com

**Resumo.** Como Pinar (2015) e Santomé (2017), reconhecemos, neste trabalho, que a história é um elemento inequívoco no âmbito da educação para a cidadania, porém denotando que, a este nível, as restantes áreas curriculares não podem ser menosprezadas.

O ensino da história, também associado a outras ciências sociais, assente em determinadas intencionalidades (Prats, 2006) pode, de facto, contribuir para uma educação democrática, responsável e aberta ao diálogo, no sentido de uma real cidadania. Se mais do que memorizarem conteúdos e explicações únicas, os estudantes desenvolverem destrezas próprias do pensamento histórico (Seixas e Morton, 2013), adquirindo consciência cidadã como sujeitos capazes de interpretar criticamente a sociedade onde se integram, fundamentando-se na evidência disponível (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

Esse processo, todavia, pressupõe a compreensão de que as dinâmicas de educação para a cidadania não se circunscrevem a uma só área do saber. O processo de formação cidadã tem de ser um esforço coletivo (Biesta, 2011), transdisciplinar e transversal (López, 2015), tendo a disciplina de História um papel fundamental, não exclusivo.

Partindo de notícias recentes, em Portugal, que parecem confirmar certa confusão entre educação histórica e educação para a cidadania, pretendemos desenvolver uma reflexão sobre estes dois domínios formativos. Assim, discutiremos abordagens educativas dominantes, dimensões curriculares ocultas, intenções (des)ordenadas inerentes às disciplinas que, várias e com especificidades próprias, poderão afirmar-se como recurso para uma consequente atitude cidadã.

**Palavras-chave:** educação histórica, educação cidadã, cidadania, ensino da história, Portugal

**Resumen.** Como Pinar (2015) y Santomé (2017), reconocemos, en este trabajo, que la historia es un elemento inequívoco en el ámbito de la educación para la ciudadanía, pero denotando que, en este nivel, las demás áreas curriculares no pueden ser ignoradas.

La enseñanza de la historia, también asociada con otras ciencias sociales, basada en ciertas intencionalidades (Prats, 2006) puede, de hecho, contribuir a una educación democrática, responsable y abierta al diálogo, en el sentido de una real ciudadanía. Si más que memorizar contenidos y explicaciones únicas, los estudiantes desarrollen sus propias destrezas de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), adquiriendo conciencia ciudadana como sujetos capaces de interpretar críticamente la sociedad en la que se integran, basándose en la evidencia disponible (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

Sin embargo, este proceso presupone la comprensión de que las dinámicas de la educación para la ciudadanía no se limitan a un solo campo de conocimiento. El proceso de formación ciudadana tiene que ser un esfuerzo colectivo (Biesta, 2011), transdisciplinario y transversal (López, 2015), tomando la disciplina de Historia un papel fundamental, no exclusivo.

A partir de noticias recientes en Portugal, que parecen confirmar cierta confusión entre la educación histórica y la educación para la ciudadanía, pretendemos desarrollar una reflexión sobre estos dos dominios formativos. Así, discutiremos enfoques educativos dominantes, dimensiones curriculares ocultas, intenciones (des)ordenadas inherentes a las asignaturas que, varias y con sus propias especificidades, podrán afirmarse como un recurso para una consiguiente actitud ciudadana.

**Palabras clave:** educación histórica, educación cidadana, cidadanía, en-  
señanza de la historia, Portugal

**Abstract.** Like Pinar (2015) and Santomé (2017), we recognize in this work, that history is an unambiguous element in the context of education for citizenship, however denoting that, in this level, the remaining curricular areas cannot be despised.

The teaching of history, also associated with other social sciences, based on certain intentionalities (Prats, 2006) can, in fact, contribute to a democratic education, responsible an open to dialogue, in an effort to real citizenship. If the students develop their own skills of historical thinking (Seixas and Morton, 2013), more than just memorize contents and unique explanations, acquiring citizen awareness as subjects capable of critically interpreting the society they belong to, grounded on the available evidence (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

This process, however, foresees the understanding that education dynamics for citizenship are not circumscribed to only one area of knowledge. The process of citizen formation has to be a collective effort (Biesta, 2011), transdisciplinary and transverse (López, 2015), with the History subject having a fundamental role, but not exclusive.

Having as a starting point recent news in Portugal that seem to confirm some confusion between historical education and education for citizenship, we intend to develop a reflection about these two formative domains. Thus, we will discuss dominant educational approaches, hidden curricular dimensions, (dis)ordered intentions inherent to the subjects that, several and with their own specificities, can assert themselves as a resource for a consequent citizen attitude.

**Keywords:** historical education, citizen education, citizenship, teaching of history, Portugal

### **Introdução**

Nenhuma área do saber, ou disciplina escolar, é capaz de substituir uma outra. Cada qual tem as suas particularidades formativas, objetivos subjacentes,

metodologias de trabalho. Cada qual adquire um significado próprio face ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Não é possível deixar de ressaltar que as ciências sociais, como a história, a filosofia, a antropologia, se têm notado como fundamentais para a formação de cidadãos conscientes do seu papel numa sociedade que se anseia democrática e reflexivos face aos sentidos das convivências plurais (Barca, 2015; Alves, 2016). Todavia, tais idiossincrasias não são sinónimo literal de *educação para a cidadania*. São antes um contributo que, de um outro modo, também as ciências físicas ou naturais e as artes podem inequivocamente facultar (López, 2015; Santomé, 2017).

Ao longo deste ensaio bibliográfico, propomo-nos apresentar um conjunto de perspetivas fundamentadas e que pretendem diferenciar dois domínios curriculares específicos, educação histórica e educação para a cidadania, enquanto intervenientes distintos, mas complementares, no processo de formação cidadã.

No final, a mais relevante conclusão a explicitar é aquela que esclarece, sem rodeios, que há trocas que não se podem fazer. A cidadania pela história é uma delas.

### **A educação para e em cidadania: apontamentos conceptuais**

Partindo dos contributos de Dewey (1998), não mais é possível pensar-se a educação e a cidadania sem, explicitamente ou não, associá-las à democracia, e, por isso, a uma educação democrática. Porém, e à semelhança de Kumar (2019), parece-nos importante reconhecer que, não raras vezes, a cidadania em contexto escolar tende a ficar veiculada a dinâmicas que privilegiam a ideia de um *cidadão dócil*, sendo a sua agência, que deverá figurar como elemento indissociável de qualquer sociedade democrática, substituída pela passividade. Esta tendência contraria a perspetiva de Biesta (2011), segundo a qual a cidadania «should primarily be understood as something that people continuously do: citizenship as practice» (p.13), pelo que é essencial que os diferentes agentes sociais se envolvam politicamente num processo condizente com a ideia de *bem-comum*.

Akar (2014), por sua vez, defende que uma real educação para a cidadania não se circunscreve ao conhecimento sobre cidadania, antes tem de ser uma

ação pedagógica que consolida a agência de cada aluno. Ou seja, as dinâmicas de educação para a cidadania devem ser entendidas como um processo que auxilia «students to develop decision-making and social action skills needed to identify problems within society, clarify their values and take action to enhance democracy and social justice within their communities, nation, and the world» (Banks, 2015, p.154).

A educação terá, pois, de assumir um duplo sentido –de educação *para* a cidadania democrática e de uma educação *em* democracia (Bolívar, 2016). Assim, a educação para a cidadania não pode confinar-se a um entendimento disciplinar restritivo, tendo de ser tomada, ao invés, como uma ação pedagógica transdisciplinar (López, 2015), pela qual se valoriza a efetiva vivência cidadã (Biesta, 2011) e, por consequência, o desenvolvimento do sentido crítico, socialmente consciente (Giroux, 2018) e ético (Kumar, 2019). Deste modo, os estudantes são realmente olhados como cidadãos reais, não como *cidadãos do futuro* ou *cidadãos em construção*. Se este é, com efeito, o propósito, é indispensável que se envolvam na comunidade escolar, que notem reconhecidos os seus direitos na escola, que tenham a possibilidade de aprender a fundamentar os seus pontos de vista, de conviver com os outros, de tomar decisões (Akar, 2014), isto é, parafraseando Dewey (1998), de constatar o período escolar como mais do que mera preparação para a vida futura.

Contudo, é importante salientar que as ideias previamente apresentadas não obstam, de todo, a relevância da aprendizagem de distintas áreas disciplinares como um alicerce estrutural para uma afirmação consciente da cidadania pelos estudantes. De modo inequívoco, até, reconhecemos que tal propósito emerge como uma das inegáveis finalidades dos sistemas educativos e tem impactos substanciais na ação cidadã de cada agente social (Bolívar, 2016; Young, 2016). Na realidade, partilhamos com Giroux (2018) a perspetiva que sublinha que a impossibilidade de aceder ao conhecimento ou a desvalorização do capital cultural, em sentido lato, são elementos que contradizem os princípios democráticos e, como tal, potenciam o desenvolvimento de dinâmicas autoritárias contrárias àquela educação cidadã.

Mas tal como alerta Banks (2015), a seleção curricular, em particular no âmbito do ensino da história, é influenciada por diferentes interesses que, tradicionalmente, tendem a induzir a memorização de factos e personalidades his-

tóricas que, em parte, se veiculam a uma narrativa heroica e triunfalista das diferentes nações, numa lógica (quase exclusivamente) patriótica. Assim, a reflexão sobre conceitos complexos como a liberdade, a discriminação racial ou os direitos humanos é remetida para segundo plano, o que parece não favorecer uma efetiva educação para a cidadania.

### **A educação histórica: contributos e finalidades**

Equacionar hoje a aprendizagem da história, associada, ou não, a outras ciências sociais, implica que se considerem as suas múltiplas potencialidades formativas (VanSledright, 2014) ou, de certo modo, as suas intrínsecas intencionalidades (Prats, 2006). Como aproximar os estudantes de uma metodologia sistemática para compreender o passado humano feito de mudanças e continuidades, com base na análise de fontes com múltiplas perspetivas, numa permanente busca de melhores explicações fundamentadas nas fontes disponíveis e na avaliação da consistência dos argumentos apresentados em defesa de posições diversas. Favorecer o entendimento de outras áreas do saber, pela sua presença transversal na vida humana e pela problematização das situações e promover um sentido de identidade tolerante e respeitador das diferenças, pelo confronto com modos de viver e de pensar ‘estranhos’ e pelo estímulo da empatia são também elementos centrais da educação histórica (Magalhães, 2019).

Por via de um trabalho constante de seleção, interrogação, contextualização, argumentação ou, ainda, imaginação (Barton e Levstik, 2004; Chapman, 2016; Magalhães, 2019), defende-se que tal educação permita um entendimento das diferenças entre tempos e espaços, da nação sem uma existência teleológica e quase superior a outras, das múltiplas narrativas que podem coexistir sobre um dado passado.

Pois assim, também como testemunho de uma formação democrática, responsável e aberta ao diálogo, potenciam-se junto dos jovens cidadãos «as habilidades para pensar, ler, escrever e argumentar historicamente, talvez enquanto manifestações de uma alfabetização histórica» (Moreira, 2018, p.60), ou seja, desenvolvem-se as suas competências para querer mais do que o óbvio, para adotar uma postura ponderada (Chapman, 2016), para detetar, na história, mais do que uma inutilidade consentida por outrem.

Na verdade, «la convivencia democrática en las actuales sociedades multiculturales, mestizas, exige un educación diferente al viejo adoctrinamiento patriótico del nacionalismo romântico» (Armas e López Facal, 2012, p.89), isto enquanto ponto de partida para uma compreensão histórica cada vez mais relevante desde logo, bem como «the basis for meaningful communication» (Barton e Levstik, 2004, p.210) numa contemporaneidade que é plural e repleta de outros sentidos.

De forma mais concreta, o ensino da história precisa de acontecer em torno de um *pensar historicamente* (Rüsen, 2005), portanto subjacente a um aprimoramento progressivo, por parte dos sujeitos também agentes da história, da capacidade de mobilizar aqueles que são os conceitos que o organizam. Isto é, os conceitos de ‘segunda ordem’, de carácter epistemológico, inerentes à construção dos quadros históricos substantivos, como a relevância, a causalidade, a empatia, a multiperspetiva e que permitem responder a questões históricas ou entender o decurso do tempo de forma mais ampla (Seixas e Morton, 2013).

Essas destrezas para considerar o passado assumem-se, então, como concretização da assunção de que mais do que reproduzir datas, factos e explicações únicas, a história é uma opção para «construir competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, [...], estilo de vida, mentalidade)» (Von Borries, 2019, p.13).

Numa época de ensino massificado permite-se, repetidamente, a tendência para a sobrevalorização dos dados memorizáveis, porque mais rápidos de lecionar e mais fáceis de avaliar num exame escrito; porém, aqueles não evidenciam o modo como a consciência histórica individual, tal como é discutida por Rüsen (2005), se vai desenvolvendo e é utilizada para uma orientação prática consequente e humanista na vida quotidiana de cada um (Barca, 2015).

Provavelmente fará mais sentido, na atualidade, em qualquer contexto nacional, que se atente nas operações mentais estratégicas que vão sendo mobilizadas pelos sujeitos aprendentes (VanSledright, 2014) quando, com um papel interventivo na aula, aprendem a história substantiva. Porquanto, e como tão bem sustenta Von Borries (2019, p.18), «saber sobre a seletividade, perspetividade, carácter hipotético e narratividade da história [...] é mais importante do que saber dados sem reflexão, dogmáticos e tendenciosos», nomeadamente no sentido de um real alcance da consciência cidadã como indivíduos que, com

base na evidência disponível, surgem interessados e indagadores da sociedade onde se movimentam diariamente (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

É ainda de apontar que –pelo diálogo mais do que pelo monólogo, pela descoberta mais do que pela memorização– a educação histórica é fundamental para que cada um saiba filtrar a informação com a qual se depara, consiga decodificar as mentiras factuais em crescendo, não se afirme como agente passivo do decurso histórico, não personifique a ignorância comprometidora das democracias.

### **O ensino da história e a educação para a cidadania: que relações?**

Nos últimos meses multiplicaram-se, em Portugal, títulos de notícias reveladores de certa confusão entre educação histórica e educação para a cidadania, como se do mesmo se tratassem: *Escolas estão a cortar aulas de História* (Jornal Expresso, 2019); *Na maioria dos casos, o tempo para Cidadania foi retirado à História* (Revista Sábado, 2019); *Há mais horas atribuídas a professores de História e Geografia neste ano letivo, diz Ministério da Educação* (Jornal Observador, 2019).

Com evidência, emergiu, em parte associada à legislação em vigor (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), uma tendência algo contraditória: por um lado, retirou-se tempo letivo às disciplinas de História e Geografia e, por outro, quer fazer-se ‘uso’ das competências dos seus docentes para a abordagem de temáticas do domínio da (nova) disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Sub-repticiamente, entende-se até uma qualquer alusão àquela última como se uma alternativa ao ensino das ciências sociais, em geral, fosse. Com efeito, não o é.

Defendemos que são as diferentes áreas curriculares, com as suas especificidades distintivas, que podem surgir como um recurso mobilizável para a apropriação, por cada jovem em formação, de uma efetiva atitude cidadã. A história, quando não detém um carácter doutrinator, adquire, para tal, um papel fundamental, mas não exclusivo, inerente às suas «potencialidades para educar [n]uma cidadania democrática, que pensa, dialoga, debate, raciocina, planifica com os outros» (Santomé, 2017, p.60).

Como advoga Von Borries (2019, p.10), «história é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenómenos e orientações no presente

e no futuro». Portanto, e somente a partir de tal frase sintetizadora, quase se torna inevitável corroborar as palavras de Olival (2019), quando a mesma sublinha que «varrer a História dos currícula ou reduzi-la a muito pouco é uma inconsciência». É também nas aulas daquela disciplina que a educação para a cidadania pode acontecer, de alguma forma, permitindo-se aos estudantes o desenvolvimento das já referidas habilidades de pensamento que são específicas e que se tomam como necessárias para a compreensão da realidade onde vivem e para uma intervenção informada e responsável nas experiências do quotidiano (Alves, 2016; Moreira, 2018).

Já no final do século passado, Saxe (1998) defendia que:

students of all ages need to know about [...] nation's history, geography, and other cultural, economic, and political information; to know about the world; to gain an understanding of the issues that affect our lives now and in the future. Students also need to have opportunities to experience freedom of thought and action; to gain a sense of what liberal-democracy is all about by becoming directly engaged with the practice of liberal-democratic principles. (p.49)

Naturalmente sem menosprezo das restantes áreas curriculares, reconhece-se, na citação acima, a significância inequívoca que a história em particular, e talvez as ciências sociais em geral, assume no que concerne ao âmbito da educação para a cidadania. Sobretudo quando o conhecimento histórico, ao invés de surgir como a simples disseminação de um passado imutável (Moreira, 2018), sugere a prática de uma cidadania competente e extensível ao global e permite a apreensão de competências de indagação e argumentação para uma mais ampla interpretação, diacrónica e multiperspetivada, do mundo (Barca, 2015; Chapman, 2016).

Embora a perspetiva atual seja aquela que, com razões já notadas, confere ao processo de formação cidadã um carácter transversal e transdisciplinar, porventura não será extemporâneo perfilhar, com sentido, essa perceção de um saber disciplinar que potencia uma atuação mais esclarecida, capaz também, na vida quotidiana e face aos constantes desafios emergentes (Rüsen, 2005).

Partindo das conceções de Rüsen (2005) e Olival (2019), ilustram-se alguns contributos de um currículo que integre a história para aquele propósito: i)

compreensão das dimensões diacrónica/sincrónica/retrospectiva/prospectiva e (potencial) intervenção no contexto social; ii) acesso a informações significativas para a tomada de decisões conscientes, valorizando-se o raciocínio intrincado que contempla reflexões não só sobre o verdadeiro e falso, mas também sobre a variedade de interpretações possíveis; iii) desenvolvimento da capacidade de compreender o outro e o diferente, percebendo na diversidade humana a possibilidade de diálogo intercultural; iv) reconhecimento da importância intrínseca dos direitos humanos.

### **Considerações finais**

Não intentando na negação de um inevitável conjunto de decisões curriculares ocultas marcado por certa dimensão ideológica, porventura generalizável a inúmeras realidades educativas, aqui se assume que não é possível uma *troca por troca*.

Nesse sentido, reconhecendo-se o particular contributo das ciências sociais na formação de seres humanos com um entendimento cosmopolita da realidade e que constata o carácter histórico do tempo vivido e as potencialidades do diálogo para a afirmação da autonomia responsável (Barton e Levstik, 2004; Armas e López Facal, 2012; Moreira, 2018), não será lógico circunscrever a educação para a cidadania à história. Como referido ao longo do texto, a educação para a cidadania não é um processo limitado a uma única área do saber, antes emerge veiculada a uma particular vivência escolar, na qual as múltiplas experiências convergem para esse objetivo comum. Assim, e por influência de Young (2016), não se poderá perspetivar os contributos de cada uma das disciplinas para a educação para a cidadania sem os centrar na aprendizagem de conhecimento especializado (*conhecimento poderoso*) das distintas comunidades científicas, porque «sem ele, elas [as crianças] permanecem dependentes daqueles que o possuem» (p.36).

É numa lógica oposta à dependência, antes de valorização da agência das crianças-cidadãs, que se concebe a educação para a cidadania. Os contributos da história para esse fim só podem assim ser considerados se, de facto, possibilitarem o desenvolvimento de saberes estruturantes, de “segunda ordem”, basilares para a compreensão e intervenção sociais.

Não se conceptualizam, então, tais disciplinas escolares como comutativas ou subservientes uma da outra. Face aos grandes propósitos da educação formal são, sobretudo, complementares para a construção da cidadania.

## Referências bibliográficas

- Akar, B. (2014). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualisations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon. *British Journal of Sociology of Education*, 1-25.
- Alves, L.A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Armas, J. & López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber*, 71, 84-91.
- Banks, J.A. (2015). Failed Citizenship, Civic Engagement and Education. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 151-154.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1998). My Pedagogic Creed. In L. Hickman & T. Alexander (Eds.), *The essential Dewey* (pp. 229-235). Indiana: Indiana University Press.
- Giroux, H.A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- Kumar, A. (2019). *Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological and Neoliberal Influences*. Cham: Palgrave Macmillan.
- López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160.

- Magalhães, O. (9 de abril de 2019). *Menos horas para a História?*. Disponível em [www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/\(item\)/27161](http://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/(item)/27161).
- Moreira, A.I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela.
- Olival, F. (26 de abril de 2019). *Conhecimento histórico e desenvolvimento de competências*. Disponível em [www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/\(item\)/27265](http://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/(item)/27265).
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais. *Educar*, 191-218.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Santomé, J.T. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. In M. Moreira, A. Flores & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 51-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Saxe, D. (1998). The unique mission of Social Studies. In E. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum* (pp. 39-58). New York: State University of New York Press.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- Von Borries, B. (2019). Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, v.2, 9-34.
- Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37.