SENTIDOS EM DISPUTA: O PENSAMENTO HISTÓRICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA EM ENSINO DE HISTÓRIA (1988 – 2025)

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Ingrid Haunstein Silva[1]
Maria Aparecida Lima dos Santos[2]

Resumo
Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte sobre os sentidos atribuídos à noção de pensamento histórico na produção acadêmica brasileira em ensino de História. A pesquisa é vinculada ao projeto de pesquisa é vinculada ao projeto "Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sul-mato-grossenses", com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), Termo de Outorga n. 181/2025. O objetivo é mapear e analisar como esse significante vem sendo significado e disputado no campo, tomando como referencial a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que compreende o social como terreno de fixações parciais e contingentes de sentido.

Palavras-chave: Ensino de História; Pensamento histórico; Estado da Arte; Teoria do Discurso.

Introdução

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado "Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sulmatogrossenses", que tem apoio financeiro da FUNDECT. A estrutura do presente estudo foi elaborada a partir do plano de trabalho intitulado "Ensino de História em sociedade de cultura escrita: relações entre o desenvolvimento do pensamento histórico e da escrita na escola". As atividades realizadas até o momento concentraram-se em leituras teóricas voltadas à compreensão dos sentidos de Pensamento Histórico, com base nas contribuições de diferentes autoras/es (Santos, 2016; Danielle Navarro, 2022; Certeau, 1982; Prost, 2008**;** Olson, 1997), que discutem a construção do conhecimento histórico e as formas de pensar a História. Foram relevantes as reflexões de Santos (2023**)**, que aborda a aprendizagem histórica sob uma perspectiva epistemológica.

Com o objetivo de produzir o mapeamento, foi organizada uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte (Ferreira, 2002; Morosini, 2021**).** Inicialmente, foram elencados descritores, com posterior realização de mapeamento das produções nas bases bibliográficas, como a Revista Brasileira de História (RBH) e a Revista de Educação Histórica (REDUH). No decorrer da realização desse levantamento inicial surgiu a necessidade de investigar os sentidos de pensamento histórico que circulam no campo de pesquisas em ensino de História, tendo em vista as diferentes perspectivas identificadas neste processo. Nesse artigo, apresentaremos os resultados obtidos no levantamento feito nas revistas acadêmicas.

O desenvolvimento do pensamento histórico constitui-se como uma das principais finalidades do ensino de História e está relacionado à capacidade de compreender o tempo histórico em sua complexidade. Conforme Navarro (2022, p. 41-42), ensinar História a partir dessa perspectiva implica romper com práticas baseadas na memorização e repetição de fatos, promovendo situações de

---

[1] Acadêmica do curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

aprendizagem que estimulem o raciocínio, a interpretação e a reflexão sobre as experiências humanas no tempo.

Para Rüsen (2010), o pensamento histórico decorre do desenvolvimento da consciência histórica, isto é, da capacidade do sujeito de articular suas experiências passadas e intenções futuras para orientar-se no tempo presente. Pensar historicamente significa, portanto, interpretar a realidade e compreender as transformações sociais e culturais que estruturam a experiência humana. Já Prost (2008) entende o pensamento histórico como um exercício analítico, crítico e reflexivo sobre o passado e suas representações, permitindo compreender de que forma as sociedades atribuem sentido às ações e às mudanças ao longo do tempo. Assim, como afirma Navarro (2022, p. 44), ao proporcionar o desenvolvimento do pensamento histórico-social na Educação Básica, possibilita-se que alunas e alunos construam "o próprio feitio de reflexão que abarca a totalidade de conhecimentos, a ação social e o sujeito". Dessa forma, o pensamento histórico constitui uma forma de raciocínio que possibilita ao indivíduo analisar, problematizar e agir conscientemente em seu tempo, reconhecendo-se como parte de um processo histórico contínuo.

Além disso, Gómez, Ortuño e Molina (2014) discutem que o pensamento histórico constitui uma habilidade intelectual complexa, construída no processo de ensino e aprendizagem da História, e não uma capacidade natural. Para os autores, desenvolver o pensamento histórico implica compreender a natureza da disciplina histórica e o papel do aluno como sujeito investigador, capaz de analisar, interpretar e problematizar o passado. Nesse sentido, ressaltam quatro dimensões fundamentais para a formação desse pensamento: o questionamento de problemas históricos, o exame crítico das fontes e evidências, o desenvolvimento da consciência histórica e a elaboração de narrativas explicativas sobre o passado. Essas dimensões, segundo os autores, promovem uma aprendizagem baseada na investigação e na reflexão, ultrapassando o ensino pautado apenas na memorização de conteúdos e favorecendo a compreensão crítica e temporal dos fenômenos históricos (Gómez; Ortuño; Molina, 2014, p. 13).

Segundo Laville (2005, p.15), após a Segunda Guerra, o conceito de uma pedagogia baseada no pensamento histórico foi inserida nas escolas, bem como, essa relação da memória com o ensino de História. O autor também acrescenta que, faz pouco tempo que o interesse pela memória e assuntos relacionados à consciência histórica começou a receber atenção.

Apesar do avanço das pesquisas e do conhecimento histórico ao longo do século XX, Santos (2016) aponta a persistência de práticas pedagógicas baseadas em uma concepção empirista e positivista da História, herdada do projeto nacionalista do século XIX. Nesse modelo tradicional, a História escolar é apresentada como um conjunto de fatos deterministas, centrada nos grandes eventos e personagens políticos, o que dificulta o acesso dos estudantes à História enquanto conhecimento crítico e reflexivo. Tal abordagem mantém-se associada a uma função doutrinária da disciplina, que historicamente esteve vinculada ao controle social e à reprodução de identidades nacionais, sendo ainda influenciada por princípios neoliberais que subordinam o ensino a interesses econômicos e políticos.

Santos (2016) destaca ainda que, desde seus primórdios, o ensino de História tem camuflado o modo de produção das representações historiográficas, ocultando as relações entre o conhecimento, seus arquivos e o contexto histórico e social que o produz. Essa invisibilização impede o desenvolvimento do pensamento histórico enquanto processo de problematização, investigação e compreensão crítica do passado, mantendo práticas que privilegiam a memorização e a reprodução acrítica de narrativas oficiais. Dessa forma, refletir sobre os sentidos do pensamento histórico no ensino torna-se uma necessidade urgente para superar essas limitações e promover uma aprendizagem que dialogue com as transformações sociais contemporâneas e com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no tempo presente.

Ademais, Santos (2016) esclarece que os conceitos utilizados na História são construções históricas, inseridas em contextos sociais e políticos específicos e portadoras de intenções e projetos próprios de cada época. Essa perspectiva evidencia que o pensamento histórico é uma prática situada no tempo, marcada por funções sociais que se modificam conforme as demandas da sociedade. Para a autora, superar o ensino tradicional, que reduz a História a uma narrativa de fatos, implica reconhecer o pensamento histórico como um processo analítico, crítico e reflexivo, que deve estar fundamentado nos métodos e procedimentos próprios da historiografia. Dessa forma, o ensino de História precisa promover práticas que estimulem nos alunos a capacidade de problematizar o passado, compreendendo-o em sua complexidade e relacionando-o às transformações sociais, rompendo com as concepções nacionalistas e positivistas herdadas do século XIX.

Ao longo de sua existência, o ensino de História tem sido marcado por contínuas reflexões e reformulações, atravessadas por tensões epistemológicas e disputas políticas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula. Segundo Barreto (2025, p. 69-71), apesar das transformações no campo da História, persistem práticas tradicionais centradas no ensino memorístico e na transmissão de fatos, que reforçam uma visão linear e factual da disciplina, dificultando o desenvolvimento do pensamento histórico crítico. Nesse sentido, Lima (2009, p. 44-45) destaca três modelos analíticos das práticas docentes: um primeiro que denuncia o caráter reprodutor das práticas escolares; um segundo que enfatiza a dimensão político-ideológica dessa reprodução; e um terceiro que busca dialogar com outras áreas da Pedagogia para compreender a complexidade do ensino.

No contexto educacional, o ensino de História esteve calcado no memorismo, eurocentrismo e evolucionismo, orientado por uma cronologia rígida que cristaliza o conhecimento histórico como uma verdade estática e pronta para ser transmitida (Lima, 2009, p. 44-53). No entanto, a partir da segunda metade do século XX, especialmente com a influência da História Social, emergiram propostas que questionam essa narrativa linear e factual, ampliando os objetos e temáticas de estudo e promovendo a construção de um ensino pautado em eixos temáticos e na valorização das experiências sociais e das resistências dos grupos marginalizados (Lima, 2009, p. 53). Essas mudanças refletem a ampliação dos sentidos do pensamento histórico no campo educacional, que passam a valorizar não apenas a memorização de fatos, mas a compreensão crítica, analítica e reflexiva da História enquanto construção social, essencial para a formação de sujeitos conscientes e capazes de problematizar o passado e suas relações com o presente.

O pensamento histórico como significante em disputa: aporte da Teoria do Discurso

A análise apoia-se na perspectiva pós-fundacional (Mendonça; Rodrigues, 2008; Laclau; Mouffe, 2015; Mendonça; Burity, 2015), em que se considera o discurso como uma prática articulatória. Articulação é aqui compreendida como "[...] uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida" (Mendonça; Rodrigues, 2008, p. 21).

Nesse contexto, o discurso não tem qualquer conotação regional, pois apresenta um estatuto ontológico. Isso quer dizer que "toda reflexão acerca do social, do ser social, será sempre mediada discursivamente" (Mendonça; Burity, 2015, p. 75), articulando elementos linguísticos e extralinguísticos. O social é, portanto, terreno de significação, e a objetividade que nele se estabelece é sempre resultado sedimentado de disputas anteriores. Assumindo essa perspectiva, propõe-se que o social seja percebido por meio da lógica do discurso, pois "as ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas", tornando o social um social significativo e hermenêutico (Mendonça; Rodrigues, 2008, p. 20). Por conseguinte, o discurso é o terreno sobre o qual se constitui a objetividade.

Assim, a investigação dos sentidos de pensamento histórico na produção acadêmica em ensino de história possibilitará observar as disputas teórico-políticas que existem no campo, observando-se como isso se relaciona com o campo da formação de professoras/es.

Duas consequências decorrem dessa adoção. A primeira é que pensamento histórico deve ser tratado como significante cuja fixação é sempre parcial e contingente — o que torna analiticamente interessante justamente a variação de seus usos, e não a busca por sua definição correta. A segunda é que as fixações que se estabilizam no campo não são inocentes: elas produzem efeitos sobre o que se considera legítimo ensinar, avaliar e formar. Investigar essas fixações é, nesse sentido, investigar disputas por hegemonia com repercussão direta sobre a formação de professoras e professores.

Percurso metodológico

A pesquisa configura-se como estado da arte, na acepção de Ferreira (2002) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), entendido como processo de identificação, registro e categorização da produção de um campo científico em um recorte temporal delimitado, com vistas a compreender sua construção. Como observa Ferreira (2002), pesquisas dessa natureza respondem ao desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito.

Para configurar o estado da arte pretendido, organizamos nosso trabalho em três fases: inicial (levantamento), intermediária (seleção) e final (análise). Este artigo reporta a fase inicial e o início da fase intermediária, restritas ao subconjunto de artigos publicados em periódicos. As demais fontes serão incorporadas em etapa subsequente e não integram os resultados aqui apresentados, sendo prevista a busca, seleção e análise de teses e dissertações nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Será também realizada uma busca especificamente em repositórios das quatro universidades do estado de Mato Grosso do Sul que possuem pós-graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Por fim, serão selecionados trabalhos publicados em anais de eventos nacionais, a saber: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e Perspectivas do Ensino de História, ambos organizados pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH); e trabalhos aprovados para comunicação e publicação nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Recorte temporal

O período considerado vai de 1988 a 2025. O marco inicial corresponde ao ano de realização do I Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), tomado aqui como indicador da intensificação do processo de constituição do campo específico de pesquisa em ensino de História no Brasil — evento que atualmente se encontra em sua 14ª edição. Embora se reconheça que outros marcos seriam defensáveis, como a eleição de 1988 e as reformulações curriculares do período de redemocratização, materializadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998), entendemos que os efeitos produzidos por todos esses marcos mencionados necessariamente serão considerados ao se analisar o corpus de trabalhos acadêmicos selecionado.

Fontes e estratégia de busca

Foram consultados oito periódicos dos campos do ensino de História, da História e da Educação, selecionados pelo estrato Qualis e pela aderência temática: Revista de Educação Histórica

(REDUH/UFPR), Revista Brasileira de História (RBH/Anpuh), História Hoje (Anpuh), História & Ensino (UEL), Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Educar em Revista (UFPR) e Educação em Revista (UFMG).

A partir dos objetivos da pesquisa, foram elencados 11 (onze) descritores, produzindo-se as combinações apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – combinação de descritores **utilizadas no levantamento**

N.	Combinação de descritores
1	pensamento histórico + consciência histórica
2	pensamento histórico + aprendizagem histórica
3	pensamento histórico + ensino de história
4	pensamento histórico + narrativa histórica
5	pensamento histórico + educação histórica
6	pensamento histórico + didática da história
7	compreensão histórica + ensino de história + pensamento histórico
8	interpretação histórica + ensino de história + pensamento histórico
9	aprendizagem histórica + narrativa + sentido histórico
10	didática da história + consciência histórica
11	pensamento histórico + currículo

Fonte: elaboração própria (2026).

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos trabalhos que atendessem simultaneamente aos seguintes critérios: artigos completos publicados em periódicos, excluindo editoriais, resenhas; trabalhos no idioma português; exigência de que o pensamento histórico constitua objeto do trabalho e não menção incidental; presença do descritor em título, resumo ou palavras-chave. Foram excluídos: trabalhos que não atendiam as exigências escolhidas; duplicatas; trabalhos que fugiram do tema: pensamento histórico.

Procedimento de seleção

A aplicação das onze combinações aos oito periódicos retornou 302 registros. A conferência manual de pertinência e a remoção de duplicatas — recorrentes, uma vez que um mesmo trabalho é recuperado por combinações distintas — reduziram o conjunto a 284 registros. Posteriormente, com a leitura dos resumos, e com a aplicação dos critérios da seção “Critérios de inclusão e exclusão”, foram selecionados 158 trabalhos que compõem o corpus desta etapa.

Resultados parciais

Distribuição do levantamento por periódico

Tabela 1 – número de trabalhos obtidos por periódicos **(levantamento bruto)**

Descritores	REDUH	RBH	H. Hoje	H&E	RBE	RBEP	EemR	EDUR	Total
1. pens. hist. + consciência histórica	11	0	2	2	0	0	4	12	**31**
2. pens. hist. + aprendizagem histórica	9	0	2	7	2	0	2	23	**45**
3. pens. hist. + ensino de história	7	0	2	13	1	0	3	24	**50**
4. pens. hist. + narrativa histórica	3	0	1	1	0	0	2	5	**12**

Descritores	REDUH	RBH	H. Hoje	H&E	RBE	RBEP	EemR	EDUR	Total
5. pens. hist. + educação histórica	9	1	5	12	1	0	4	18	**50**
6. pens. hist. + didática da história	0	0	2	4	1	2	2	10	**21**
7. compreensão hist. + ens. hist. + pens. hist.	0	0	1	1	0	0	0	12	**14**
8. interpretação hist. + ens. hist. + pens. hist.	0	0	0	0	0	0	0	6	**6**
9. aprend. hist. + narrativa + sentido histórico	4	0	1	1	0	0	0	7	**13**
10. didática da história + consciência histórica	0	0	9	17	0	0	1	6	**33**
11. pensamento histórico + currículo	0	0	0	2	0	0	1	21	**24**
Total	43	1	25	60	5	2	13	153	**302**

Fonte: elaboração própria (2026).

A Educação em Revista (UFMG) concentra 153 dos 302 registros – 50,7% do total bruto, mais do que a soma dos sete demais periódicos. É improvável que esse dado expresse a distribuição real da produção sobre pensamento histórico no Brasil; ele reflete, muito mais plausivelmente, o comportamento do mecanismo de busca do periódico, que parece indexar o texto integral e recuperar qualquer trabalho em que os termos coocorram em qualquer posição, inclusive em referências bibliográficas.

Simetricamente, o baixo rendimento de alguns periódicos deve ser interpretado com reserva. A Revista Brasileira de História retornou apenas um registro, o que provavelmente indica restrição do campo de busca e não ausência de produção. Uma das dificuldades encontradas no mapeamento diz respeito aos mecanismos de busca das revistas: nem sempre os trabalhos recuperados condizem com os descritores utilizados, e há um número expressivo de registros duplicados, mesmo entre combinações distintas. Outra dificuldade foi com a REDUH, que não possui mecanismo de busca, sendo necessária a busca manual – procedimento com sensibilidade e especificidade estruturalmente distintas das buscas automatizadas.

Temas recorrentes

Com base no levantamento realizado e na leitura inicial dos resumos, foi possível perceber algumas temáticas recorrentes, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – temas mais recorrentes nos trabalhos selecionados (n = 158)

Eixo temático
Temporalidade histórica
Consciência histórica (formação e desenvolvimento)
Ensino de História nos anos iniciais e no ensino fundamental
Fontes históricas
Livros didáticos

Fonte: elaboração própria (2026).

Circulação interdisciplinar da noção

Um primeiro aspecto a ser observado é o aumento gradual do número de trabalhos que associam a expressão "consciência histórica" àquela de "pensamento histórico" a partir de 2012, restando-nos analisar que sentidos flutuam nestas produções e as concepções de currículo ali presentes, considerando investigar também o impacto dessas produções nas formas de compreender o ensino de História no campo.

No decorrer do levantamento, foram mapeados trabalhos não somente do campo da História e do ensino de História, mas também da Pedagogia e da Psicologia. Essa circulação interdisciplinar é, ela mesma, um dado relevante: sugere que o significante pensamento histórico transita entre campos com regimes de validação distintos, o que tende a ampliar sua polissemia. A fase analítica deverá examinar se os sentidos mobilizados nesses campos convergem com os do campo de origem ou se constituem articulações autônomas.

Considerações Finais

Neste trabalho, apresentamos um levantamento bibliográfico fundamentado nos princípios do estado da arte, com o objetivo de sistematizar a produção acadêmica sobre o pensamento histórico no campo do Ensino de História entre 1988 e 2025. Do levantamento em oito periódicos, com onze combinações de descritores, resultaram 302 registros brutos e 158 trabalhos selecionados por leitura de resumos.

Três resultados podem ser afirmados nesta etapa. O primeiro é o crescimento, a partir de 2012, dos trabalhos que articulam pensamento histórico e consciência histórica, com a hipótese de constituição de um ponto nodal em torno da matriz rüseniana. O segundo é a centralidade da temporalidade histórica como eixo temático. O terceiro é a circulação da noção para além dos campos da História e do ensino de História.

Primeiro, a seleção foi realizada por leitura de resumos. Resumos não permitem avaliar o tratamento teórico que cada trabalho confere ao conceito. Qualquer afirmação sobre naturalização, tecnicização ou ausência de problematização do pensamento histórico no campo depende de leitura integral e, portanto, permanece como conjectura a ser verificada na fase analítica sobre amostra estratificada.

Segundo o protocolo de busca não contemplou descritores relativos à escrita, à produção textual ou às práticas de letramento. Consequentemente, este estudo não está em condições de estimar o volume de produção que articula pensamento histórico e escrita na escola. A hipótese de que essa articulação seja pouco explorada permanece exatamente como hipótese, a ser testada em rodada de buscas com protocolo ampliado.

Terceiro, os números por periódico são incomparáveis entre si, pela heterogeneidade dos mecanismos de busca e pelo recurso à varredura manual em um dos casos, conforme discutido na seção 4.1.

Reconhecidos esses limites, a agenda de continuidade contempla: a ampliação do protocolo aos descritores de escrita e do léxico discursivo; a incorporação de teses, dissertações e anais de eventos; a leitura integral de amostra estratificada; e a análise, à luz da Teoria do Discurso, das cadeias de equivalência e dos antagonismos que estruturam o campo.

Interessa, por fim, examinar de que maneira as perspectivas neotecnicistas que se manifestam nos currículos atuais atravessam as reflexões sobre o que se entende por pensamento histórico e que efeitos isso traz para a formação de professoras/es. Como observa Santos (2023), não há como buscar somente uma única maneira de compreender as relações entre a História e seu ensino; reconhecer essa pluralidade não é um problema a ser resolvido, mas a condição mesma do campo. Nessa direção, o que este estudo persegue não é a definição correta de pensamento histórico, mas a compreensão de

como certas definições se estabilizam, quais alternativas elas deslocam e que efeitos produzem – mantendo aberta, e visível, a disputa por seus sentidos.

Referências

BARRETO, Danielle dos Santos. **Processos formativos no contexto das disciplinas escolares**: identidades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História. 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente**: retos** para la historia en el siglo XXI. **Tempo e Argumento,** Florianópolis, v. 6, n. 11, p. **5**-27, jan./abr. 2014**.**

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 41, p. 13-41, jun. 2005.

LIMA, Maria. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. *In*: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. p. 7-32.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 21-28.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de Moraes. **Ensino de História na educação infantil**: sentidos de pensamento histórico-social em documentos curriculares. 2022. 331 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022**.**

OLSON, David R. A escrita sem mitos. *In*: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-36. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/585407998/OLSON-D-A-escrita-sem-mitos-1.

PROST, Antoine. A história se escreve. *In*: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 235-252.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história — fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2010.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. **História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 104-129, 2016. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/192.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Sentidos de aprendizagem da História: epistemologia e produção de conhecimento em um campo de pesquisas. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana (org.). **Aprendizagem e avaliação da História na escola:** questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Faperj, 2023. p. 104-123.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts**: charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.