

## **Ensinar história a partir do cotidiano: a história local como estratégia educativa**

*Luis Claudio Santana Pereira<sup>1</sup>*

*Ana Gabriela Rodrigues Cardoso<sup>2</sup>*

**Resumo:** O ensino de História no Brasil permanece marcado por perspectivas eurocêntricas e pela cronologia tradicional, marginalizando a história local e reproduzindo uma 'monocultura do saber'. Este estudo analisa como a história local pode funcionar como estratégia pedagógica para superar narrativas tradicionais e promover maior engajamento discente, fortalecendo identidades e consciências históricas. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica de autores que discutem currículo, epistemologias do sul e ensino de História, articulando-os com documentos curriculares nacionais como a BNCC e as leis 10.639/03 e 11.645/08. Os resultados indicam que a valorização da história local favorece aprendizagens significativas, amplia a compreensão crítica sobre o mundo e contribui para a desconstrução de estereótipos. Evidencia-se que a inclusão de múltiplas narrativas é fundamental para enfrentar processos de epistemicídio e construir práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

**Palavras-chave:** educação; ensino de História; História local

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino De História – ProfHistória, da Universidade Estadual do Maranhão, UEMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416913117825800>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7190-4554>. E-mail: [Kakau-historiador@hotmail.com](mailto:Kakau-historiador@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – PROFMAT, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5485043165269143>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5729-5645>. E-mail: [Ana.cardoso@ifma.edu.br](mailto:Ana.cardoso@ifma.edu.br)

Ensinar história a partir do cotidiano:  
a história local como estratégia educativa

PEREIRA, L. C. S.  
CARDOSO, A. G. R.

## **Teaching history from everyday life: Local history as an educational strategy**

**Abstract:** History teaching in Brazil remains marked by Eurocentric perspectives and traditional chronology, **marginalizing** local history and reproducing a 'monoculture of knowledge'. This study analyzes how local history can function as a pedagogical strategy to overcome traditional narratives and promote greater student engagement, strengthening identities and historical consciousness. The methodology is based on a bibliographic review of authors who discuss curriculum, epistemologies of the south and history teaching, articulating them with national curriculum documents such as the BNCC and laws 10.639/03 and 11.645/08. The results indicate that the valorization of local history favors meaningful learning, expands critical understanding of the world and contributes to the deconstruction of stereotypes. Evidence shows that the inclusion of multiple narratives is fundamental to confronting processes of epistemicide and building more democratic and inclusive pedagogical practices.

**Keywords:** Education; History Teaching; Local History

## Introdução

A observação do cotidiano pode ser uma perspectiva importante para a aprendizagem, pois permite que os alunos façam conexões entre o que estão aprendendo na escola e o que experimentam em sua vida diária. Experiências contextualizadas com o cotidiano dos alunos podem facilitar a construção de significados, conhecimentos e compreensões do mundo. Ao perceber como os conceitos e teorias que aprendem na sala de aula se aplicam em suas próprias vidas, os alunos podem conectar o conteúdo histórico à experiência real que vivenciam.

Jaime Pinsky e Carla Bassenzi Pinsky afirmam que “quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer<sup>vi</sup>”. Dessa forma, abordagens que envolvem o cotidiano dos alunos podem ajudar os professores a tornarem as aulas de história mais interativas e participativas, incentivando a discussão em grupo, o debate e a pesquisa de campo. Por exemplo: visitar museus, conhecer patrimônios históricos locais, entrevistar familiares e investigar a história de sua comunidade. Tais práticas pedagógicas ajudam a construir um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e envolvente, no qual as experiências e conhecimentos dos estudantes são valorizados e utilizados como ponto de partida.

Portanto, a reflexão sobre a história local pode ser fundamental para tornar o aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Ao contextualizar historicamente práticas cotidianas, os alunos compreendem melhor a diversidade humana e desenvolvem maior respeito e tolerância. Tal contextualização é essencial para a formação da consciência histórica, do

sentimento de pertencimento e da construção identitária, uma vez que a história local está diretamente ligada aos espaços de convivência da comunidade.

Rüsen enfatiza que a história, enquanto ciência, deve ser ancorada nas demandas cotidianas das experiências temporais de homens e mulheres<sup>ii</sup>. Ela deve funcionar como força orientadora da vida prática. De modo semelhante, Ricoeur auxilia a pensar a relação entre a história acadêmica e a vida cotidiana, destacando que, muitas vezes, há um distanciamento entre essas esferas — o que pode gerar um “divórcio” entre o saber produzido pelos historiadores e o conhecimento socialmente compartilhado<sup>iii</sup>.

Um dos principais desafios do ensino de história é justamente relacionar o conhecimento histórico às questões relevantes para a vida dos estudantes. Assim, torna-se fundamental reconhecer a importância de tratar temas relacionados à história local como estratégias pedagógicas, pois permitem aos alunos maior aproximação com fenômenos históricos de sua região e, ao mesmo tempo, ampliam sua compreensão do mundo.

Contudo, os livros didáticos e parte do currículo escolar ainda privilegiam conteúdos de História Geral, sem necessariamente estabelecer relações com a história local e regional. Essa distância dificulta a aprendizagem, pois muitos estudantes não veem sentido em estudar temas que lhes parecem desconexos de sua realidade imediata.

### **A “razão indolente” no ensino e currículo de história no Brasil**

Quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de história no Brasil, é comum observar que, geralmente, no início das aulas, as primeiras informações apresentadas aos alunos dizem respeito à trajetória dos portugueses até sua chegada ao território brasileiro. Infelizmente, a história desta terra e das etnias que aqui viviam antes dos europeus é frequentemente ignorada ou marginalizada.

Esse exemplo, ainda muito presente em práticas educativas contemporâneas, revela um cenário curricular que, por muito tempo, valorizou heróis nacionais, datas “fundamentais” e conquistas consideradas basilares – elementos diretamente ligados ao modelo quadripartite do ensino de História no Brasil.

Segundo Quijano, o colonialismo é uma forma de dominação imposta pelos países europeus sobre sociedades colonizadas, deixando marcas profundas na cultura, economia, política e subjetividade dos povos<sup>iv</sup>. A modernidade europeia gerou uma visão de mundo e uma forma de produção de saber que expressam o padrão global colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico. É dessa racionalidade que emerge o eurocentrismo.

A cronologia tradicional do ensino de história no Brasil compartilha a lógica positivista de tempo linear, único e progressivo, que persiste nos currículos e livros didáticos, mesmo após avanços historiográficos significativos. Boaventura de Sousa Santos argumenta que a permanência de narrativas eurocêntricas como única representação reconhecida do passado coletivo se explica pela “razão indolente”<sup>v</sup>. Essa matriz de pensamento desqualifica outras formas de conhecimento não científicas e não europeias, impondo uma racionalidade universalista e colonial que silencia perspectivas não ocidentais.

Assim, a razão indolente impede a ampliação de outras epistemologias e narrativas históricas, submetendo culturas não hegemônicas ao espelho distorcido dos padrões ocidentais. Essa imposição reforça a hegemonia cultural dos países centrais e limita a compreensão mais ampla da diversidade histórica.

Bernstein propõe que o discurso pedagógico é composto por três dimensões: produção, recontextualização e reprodução<sup>vi</sup>. A produção do conhecimento ocorre no meio acadêmico; a recontextualização é realizada pelo Estado, por meio de políticas e diretrizes; e a reprodução é realizada pelos professores, dentro da escola. Contudo, esse processo não é neutro e sofre

interferências de relações de poder que determinam quais saberes são silenciados ou destacados.

Ao longo da história do ensino de História no Brasil, os códigos disciplinares foram definidos e redefinidos de maneira recorrente, muitas vezes sob hegemonia do paradigma eurocêntrico. Tal visão se reflete na escolha dos temas e na forma como o conhecimento é apresentado, reforçando a ideia de que somente a história produzida no Ocidente é válida.

A ideia de que a história do Brasil deriva exclusivamente da expansão europeia, negando o protagonismo das populações originárias, consolidou-se como narrativa oficial. Mignolo argumenta que isso perpetuou uma visão unilateral da história, desconsiderando a pluralidade de vozes que compõem a identidade brasileira<sup>vii</sup>.

Se consultarmos professores de História de diferentes regiões do país sobre suas matrizes curriculares, é provável que muitos afirmem ministrar conteúdos com ênfase no continente europeu. Tal tendência persiste devido ao modelo tradicional, reforçado pelos livros didáticos e pela falta de formação continuada que promova métodos de ensino mais críticos. Como consequência, há ausência significativa de conhecimentos históricos locais que rompam com narrativas canônicas e etnocêntricas. Isso contrasta com um cotidiano brasileiro marcado por diversidades sociais, culturais e históricas.

Para Santos e Meneses, a razão indolente é reforçada por relações coloniais históricas que estabeleceram padrões de exploração e dominação entre o norte e o sul global<sup>viii</sup>. Essa assimetria permanece após a independência dos países colonizados, perpetuando desigualdades estruturais. Segundo Bittencourt, o ensino de história esteve presente nas escolas brasileiras desde o período colonial, mas sua importância variou ao longo do tempo<sup>ix</sup>. Durante séculos, a história

escolar serviu como instrumento de construção da identidade nacional, sobretudo a partir do século XIX.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, surgiram as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, voltadas para formar as elites e reforçar o poder do Estado. A educação durante o período imperial também foi marcada pela moral religiosa, pela figura dos santos como modelos morais e pelos heróis nacionais como símbolos cívicos.

Nesse contexto colonial e imperial, a história ensinada não é neutra, mas moldada por interesses e ideologias. Santos e Meneses destacam que narrativas do norte global são frequentemente privilegiadas em detrimento das do sul global<sup>x</sup>. A produção do conhecimento, assim, está associada à intencionalidade de grupos hegemônicos.

O ensino de História brasileiro, formado por narrativas mestras que valorizam a memória nacional, foi profundamente influenciado pelas práticas educacionais dos séculos XIX e XX. Ele se baseou em narrativas heroicas, memorização e exercícios repetitivos, deixando pouco espaço para problematizações.

De acordo com Santos, a razão indolente promove alienação ao privilegiar questões totalizantes e universais, desconsiderando experiências e perspectivas locais<sup>xi</sup>. Isso leva à desterritorialização, à des-historialização e ao apagamento de culturas e narrativas regionais. Para Santos e Meneses, essa racionalidade promove epistemicídio – a supressão das epistemes locais e regionais em favor de um padrão dominante<sup>xii</sup>. A história escolar, ao reproduzir tal lógica, contribui para a perda de identidades culturais e para o apagamento de experiências coletivas.

Fonseca afirma que a reabertura democrática ampliou os debates sobre a escola pública e permitiu uma crítica mais ativa ao modelo tradicional de

história<sup>xiii</sup>. A partir daí, novos campos de estudo e novos objetos historiográficos emergiram, contribuindo para o fortalecimento do estudo das realidades locais.

A renovação historiográfica promovida pelos Annales deu origem a análises que abordam espaços locais e dinâmicas regionais. Barros destaca que a história local surgiu como possibilidade de confirmar ou corrigir explicações elaboradas em narrativas nacionais<sup>xiv</sup>.

Essa perspectiva historiográfica desenvolveu-se especialmente na segunda metade do século XX, na França, marcada pela interlocução entre História e Geografia. Novos olhares foram lançados sobre os conceitos de região, espaço e territorialidade, permitindo que historiadores analisassem o macro e o microespaço simultaneamente. Isso ampliou a compreensão das dinâmicas locais e possibilitou investigações sobre populações e comunidades específicas, revelando detalhes antes invisibilizados pelas narrativas nacionais.

Segundo Barros, a História constitui-se como disciplina que, ao longo do tempo, desenvolveu campos e modalidades internas voltadas à organização dos objetos e problemas historiográficos<sup>xv</sup>. Pela natureza interdisciplinar da História, nenhum objeto de estudo é exclusivo de um único campo; ao contrário, exige conexões, articulações e diálogo constante com outras áreas do conhecimento.

O revisionismo historiográfico promovido pelos Annales repercutiu profundamente na educação brasileira. Suas influências alcançaram documentos orientadores da educação, que passaram a valorizar temas regionais, locais e nacionais em detrimento da centralidade europeia. Trata-se de uma mudança que evidencia a importância da diversidade cultural e social no processo de ensino, além de enfatizar a necessidade de múltiplas perspectivas para análise histórica. Como afirmam Schmidt e Garcia, o conhecimento histórico hoje não é produzido como no século XIX, logo, o ensino também não pode seguir os mesmos padrões<sup>xvi</sup>.

A partir dessas transformações, os documentos oficiais começaram a tratar da pluralidade cultural e da história local como recursos fundamentais para lidar com a diversidade do contexto brasileiro. O currículo passou a articular temas nacionais e regionais, rompendo com o modelo de história universal centrado na Europa. A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, reflete esse movimento político-pedagógico.

Essas legislações têm como objetivo garantir que a história seja contada de modo a respeitar a diversidade de crenças, valores e experiências que compõem o Brasil. Reconhecem a necessidade de dar centralidade a sujeitos historicamente invisibilizados pelas narrativas hegemônicas. Enfatiza-se, assim, que o estudo da história local contribui para o fortalecimento da autoestima das comunidades, reforçando vínculos identitários e revelando o sentido histórico do pertencimento.

Para Caimi, as diretrizes que orientam a educação são compostas por muitas vozes e imposições<sup>xvii</sup>. Assim, compreender os processos de formulação curricular e de elaboração de livros didáticos exige reconhecer que tais instrumentos não são neutros, mas resultados de disputas políticas, ideológicas e epistemológicas. O currículo e o livro didático são construções culturais que refletem projetos de sociedade.

A globalização e as transformações tecnológicas impactam profundamente a educação contemporânea. As reformas educacionais, nesse cenário, buscam modernizar e adaptar o sistema escolar às novas demandas sociais, redefinindo legislações, financiamentos, formação docente e modelos de avaliação. Esse conjunto de ações constitui a engrenagem que modula a política educacional.

Assim, a educação escolar está profundamente vinculada aos projetos políticos em disputa. As reformas carregam ideologias e intencionalidades que

moldam a organização curricular. A supressão de conteúdos, a redução das cargas horárias, o negacionismo histórico, a desqualificação da universidade pública e a desvalorização da ciência são expressões de tais projetos e evidenciam tanto a fragilidade democrática quanto a permanência do discurso centralizador no ensino de História.

### **A monocultura do saber e a produção de “não existência”**

Para Silva, compreender o currículo implica analisar as relações de poder que determinam a seleção dos conteúdos e as formas de construção dos discursos<sup>xviii</sup>. O currículo não é uma simples lista de tópicos; é resultado de escolhas políticas que refletem interesses de grupos dominantes, que definem o que é conhecimento legítimo, quais objetivos orientarão o ensino e quais métodos serão adotados.

Segundo Santos, a monocultura do saber é uma das principais características do sistema de conhecimento dominante na modernidade<sup>xix</sup>. Ela se manifesta na hegemonia da perspectiva eurocêntrica, que valoriza apenas a experiência e o saber produzidos na Europa Ocidental. Essa monocultura produz o que o autor denomina “não existências”: formas de conhecimento e experiências ignoradas, marginalizadas ou desqualificadas pelo modelo hegemônico. Trata-se de um processo de silenciamento epistêmico que impede o reconhecimento da diversidade de saberes e formas de vida.

Esse quadro se expressa desde a formulação dos currículos até a produção e circulação do conhecimento. É possível observá-lo na ausência de representatividade de autores não europeus nos programas escolares, na invisibilidade dos saberes tradicionais e na desvalorização das culturas populares. Como consequência, reforçam-se estereótipos e limita-se a compreensão multicultural da sociedade.

Grosfoguel observa que a epistemologia eurocêntrica não reconhece outras epistemologias como espaços legítimos de produção intelectual ou científica<sup>xx</sup>. Essa limitação estreita a amplitude das perspectivas críticas e aprofunda desigualdades.

Ao adotar a cronologia linear como eixo estruturador, a BNCC restringe outras formas possíveis de organização do conhecimento histórico. Tal perspectiva privilegia os feitos e protagonistas do Ocidente, reforçando a centralidade europeia na narrativa histórica. Isso se aproxima do que Santos denomina “monocultura do tempo linear” – a ideia de que há sociedades avançadas e sociedades atrasadas seguindo a mesma régua temporal<sup>xxi</sup>. Nesse quadro, temporalidades não ocidentais são inferiorizadas. Os efeitos desse modelo incluem a simplificação das complexidades históricas, a perpetuação de uma visão unidimensional da história e a exclusão sistemática de perspectivas não ocidentais.

### **Considerações**

Com base na hipótese que defendemos, apoiada na teoria de Boaventura de Sousa Santos, constatamos a persistência da monocultura do saber nos documentos que orientam a educação brasileira. Observando o conteúdo dos principais referenciais curriculares nacionais, percebe-se que a perspectiva cronológica ainda é apresentada como a principal forma de registrar a memória histórica, mantendo-se a centralidade de eventos e narrativas já estabelecidos pela historiografia tradicional. Essa tendência também se reflete na forma como a diversidade cultural é tratada nesses documentos, uma vez que prevalecem perspectivas etnocêntricas, heteronormativas e centradas no sujeito branco<sup>xxii</sup>.

Considerando que o conhecimento é dinâmico, as propostas educacionais precisam acompanhar as transformações sociais, políticas e culturais. Os

documentos curriculares espelham projetos de sociedade e definem objetivos, conteúdos e metodologias que estruturam o ensino. Assim, compreender seu processo de elaboração é fundamental para entender como a educação é modulada no Brasil.

As discussões de gênero presentes nos documentos, por exemplo, compõem o chamado “currículo nulo”, estando ausentes da proposta curricular de História. Da mesma forma, povos indígenas, africanos e afrodescendentes ainda são frequentemente relegados a posições marginais, surgindo como apêndices dentro da narrativa ocidental. Em uma sociedade na qual a força de grupos que negam a diversidade – assegurada pela Constituição de 1988 – se torna cada vez mais evidente, torna-se crucial que os grupos não majoritários sejam visibilizados no cotidiano escolar, nos livros didáticos e nos currículos.

## Notas

<sup>i</sup> PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassenzi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

<sup>ii</sup> RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W & A Editores, 2012.

<sup>iii</sup> RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

<sup>iv</sup> QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

<sup>v</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

<sup>vi</sup> BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

<sup>vii</sup> MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

<sup>viii</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>ix</sup> BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.

<sup>x</sup> SANTOS; MENESES, *Op. Cit.*, 2010.

<sup>xi</sup> BERNSTEIN, *Op. Cit.*, 1996.

- <sup>xii</sup> SANTOS; MENESES, *Op. Cit.*, 2010.
- <sup>xiii</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Papyrus, 2003.
- <sup>xiv</sup> BARROS, José Costa D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a história do movimento. **História em Reflexão**, v. 4, n. 8, p. 1-29, 2010.
- <sup>xv</sup> BARROS, José D'Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. **Varia História**, v. 22, n. 36, p. 460-475, 2006.
- <sup>xvi</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, v. 9, p. 223-242, 2003.
- <sup>xvii</sup> CAIMI, Flávia Heloisa. Prefácio In: PINTO JUNIOR, Arnaldo et al. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Edupe, 2022.
- <sup>xviii</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- <sup>xix</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2014.
- <sup>xx</sup> GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos... **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.
- <sup>xxi</sup> Idem.
- <sup>xxii</sup> OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação... **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-22, 2021.

## Referências

- BARROS, José Costa D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a história do movimento. **História em Reflexão**, v. 4, n. 8, p. 1-29, 2010.
- BARROS, José Costa D'Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. **Varia História**, v. 22, n. 36, p. 460-475, 2006.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

---

CAIMI, Flávia Heloisa. Prefácio In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Edupe, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Papirus, 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos... **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassenzi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes**. Bertrand Brasil, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**. Curitiba: W & A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

---

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, v. 9, p. 223-242, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

*Recebido: 19/03/2025*

*Aprovado: 18/11/2025*

*Publicado: 30/12/2025*