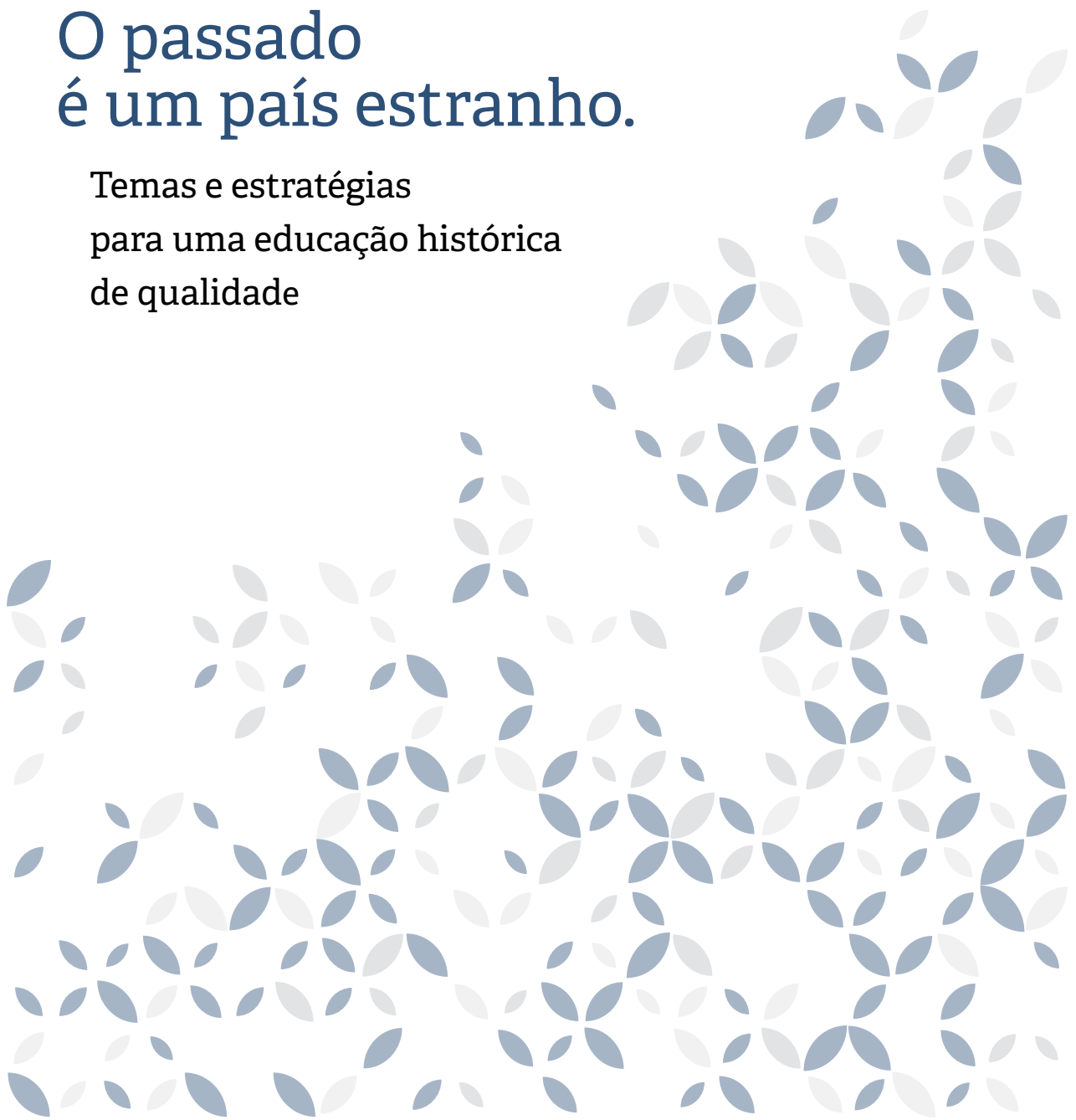


Luís Grosso Correia
(organização)

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias
para uma educação histórica
de qualidade



Título

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

Organizador

Luís Grosso Correia

Editor

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Biblioteca Digital**

Capa e tratamento gráfico

Pedro Lima

Infografia dos capítulos

Autores

ISBN:

978-989-8969-94-1

outubro | 2021

Suporte:

Eletrónico



Todo o conteúdo desta publicação,
exceto onde esteja identificado,
está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos capítulos
é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Luís Grosso Correia, Introdução	02
Miguel Angel Silva, Espacialidade.....	09
Anabela Costa Gomes, Cidade Educadora.....	35
Armando Duarte Figueiredo, Ruínas e experiência do lugar	67
Vítor Fontes, Mitos e Lendas.....	89
Carla Ferreira, Música.....	122
Maria João Duarte, Dramatização	152
Ana Isabel Dias, Fotografia	173
Pedro Pateira, Mapeamento conceptual.....	213
Mónica Costeira, Concepções de História	244
Luís Grosso Correia, Temas vivos	264
Notas biográficas do/as autores/as	289

Introdução

Luís Grosso Correia*

No romance *The Go-Between*, o autor, Leslie Poles Hartley (1895-1972), leva o leitor a revisitar a história de vida de um homem de idade avançada, Leo Colston, a partir do exato momento em que ele (re)encontra, relê e revive as experiências que inscreveu no seu diário pessoal, aos doze anos de idade. O prólogo do romance abre com uma frase densa e carregada de sentido, “The past is a foreign country: they do things differently there” (Hartley, 1953).

O historiador David Lowenthal adota como título de um trabalho inovador sobre a reconfiguração do valor, representação e uso social do passado, focado na empiria demonstrada pelos contextos norte-americano e inglês dos séculos XIX e XX, a expressão *The past is a foreign country*. Com esta expressão, Lowenthal dá corpo a duas problemáticas centrais no estudo: a *alteridade*, como uma perspectiva fundamental do labor do historiador; e a *estranheza* provocada pelas soluções fragmentárias e desconetadas ligadas à preservação (que oscila entre o rigor e, se se atentar nalguns exemplos de soluções arquitetónicas e urbanísticas, ditas de intervenção ou reabilitação histórica, a inventiva), à recreação turística (a do tal *outro* país) e, acima de tudo, à tentativa de domesticação do passado pelos contemporâneos do *hoje*. O autor sustenta que, atualmente, temos à disposição um enorme acervo de documentos memoriais nossos e para nós próprios, mas somos tragicamente inaptos para receber as mensagens dos nossos antepassados (cf. Lowenthal, 1985). No presente contexto de crescimento do comércio do turismo ou da navegação mediada pela *worldwide web* na colossal biblioteca que é a *internet*, podemos confirmar a atualidade e pertinência heurística (e também educacional) da perspectiva de que o passado foi “engolido pelo presente sempre em expansão”, no sentido em que “alargamos o nosso sentido do contemporâneo à custa de conceber a sua conexão com o passado” (*idem*, xvii), patenteada no estudo de Lowenthal. Assim, a concepção utilitária do passado para caucionar ideias e ações do tempo presente deverá ser matizada pelo relativismo que poderemos ancorar no outro *olho* da história: o espaço.

Para além das intertextualidades acima explicitadas, a expressão *O passado é um país estranho* é assumida na presente obra coletiva como metáfora do conhecimento histórico. Assim, se estamos material e simbolicamente rodeados pelo passado no espaço-tempo das nossas vidas subjetivas e se, como afirmou Raymond Aron, “todos nós pensamos historicamente” (Aron, 1961, 32), importa relevar que, nos atuais processos de globalização (eletrónica, económico-financeiro, cultural e/ou político-ideológico), em que se comprimem as dimensões de espaço (geográfico e cibernético) e tempo, os usos que dele (passado) fazemos são tão diferenciados como diferenciadores. Ou seja, corremos o risco de gerar um processo de segregação e marginalização sociocultural progressivo das atuais gerações (Bauman, 2006) na sua relação com o passado.

Tal como sucede no processo de construção da memória coletiva, a qual assume um papel central na luta das forças sociais pelo poder, o apoderamento da memória e do esquecimento é uma das principais preocupações dos grupos dominantes nas sociedades históricas (Le Goff, 1984, 13). Esta tensão do campo social alerta-nos, no que à educação histórica formal concerne, para os desafios lançados aos sistemas educativos democráticos e aos seus agentes, em particular aos docentes, e para a necessidade de uma adequada gestão de interpretações conflituosas do passado. A educação

* Citar como:

Correia, Luís Grosso (2021). Apresentação. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 2-8. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passin>

histórica deverá, assim, na perspectiva de Peter Seixas, promover uma cognição informada e elaborada de como os diferentes grupos sociais “organizam o passado em histórias e como as suas estratégias retóricas e narrativas servem os seus propósitos atuais” (Seixas, 2000, 20-21).

A metáfora da *estranheza do passado* é ainda aprofundada quando com ela queremos significar a pertinência de alguns descentramentos teórico-metodológicos para a complexificação da análise e intervenção nos campos histórico e educativo, a saber: do tempo para o espaço, dos factos para as interpretações, de posições enraizadas para a (re)leitura de narrativas, da aplicação de proposições para o mapeamento da diferença (cf. Paulston, 1999). Tais descentramentos recolocam-nos em linha com o pensamento de Michel de Certeau quando este afirma que a produção de sentido em História é uma récita indissociável do lugar (da situação que o torna inteligível e possível) e do objeto em estudo: ela narra o próprio trabalho metodológico de investigação desenvolvido e, simultaneamente, o trabalho legível num passado (Certeau, 1975, 67-68).

A legibilidade e transparência do espaço converteu-se num dos objetivos maiores na batalha do Estado moderno para impor a soberania do seu poder. A tentativa de subordinar o espaço social a um só mapa (elaborado e aprovado pelo Estado) era acompanhada pela desautorização de outros mapas ou interpretações do espaço concorrentes. O processo de modernização entranha o monopólio dos direitos cartográficos: é mais fácil impor o monopólio se o mapa precede o território (projeção do mapa sobre o território, tal como sucedeu no caso da edificação da cidade de Brasília) que exercer esse poder/monopólio numa cidade similar a um palimpsesto, erigida sobre as camadas dos sucessivos acidentes da história (cf. Bauman, 2006, 41-56).

Numa conferência proferida diante de uma plateia de arquitetos em 1967, Michel Foucault elegeu *outros espaços* como tema da sua intervenção. Apesar de não ter vivido e pensado numa sociedade profundamente informatizada como a dos nossos dias, Foucault conseguiu, através da sua reflexão em torno da arquitetura e da função na diferenciação dos gestos, comportamentos, atitudes e conhecimento dos sujeitos, identificar *espaços outros* que representam lugares complexos, concorrentes, ubíquos e sobreponíveis no mesmo lapso temporal: “a época atual será talvez mais a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, da justaposição, do perto e do longe, do lado a lado, do disperso” (Foucault, 1967/1984). O autor distinguia, nos espaços contemporâneos, duas categorias: os *espaços de fora* (“onde se desenrola precisamente a erosão da nossa vida, do nosso tempo e da nossa história, este espaço, que nos corrói e sulca, é em si mesmo um espaço heterogéneo”) e os *espaços de dentro*, os quais, afirma o autor em 1967, ainda não tinham sido “dessacralizados” (como os espaços privado, familiar, cultural e de lazer). Estes espaços, que estão ligados com todos os outros, que contradizem todas as outras localizações são de dois tipos: utopias (irreais, sem localização real) e as heterotopias (*espaços outros*, reais, lugares tangíveis, contra-lugares, membros de uma cultura; simultaneamente representados, contestados e invertidos; localizáveis). Esta tipificação da alteridade do espaço e a importância atribuída às *passages* (passagens), como elemento de ligações heterotópicas, tornaram-se referências conceptuais e metodológicas pertinentes para permitir, entre outros, a decifração das tensões verificadas entre “os pios descendentes do tempo e os tenazes habitantes do espaço” (Foucault, 1967/1984), quer em matéria de análise histórica, quer de intervenção educativo-histórica.

A revolução do ciberespaço, proporcionada pela internet e da *worldwide web*, vem aprofundar as discontinuidades entre espaço e tempo e o efeito atomizador da vida social e política hodierna. Com a compressão do tempo das comunicações e da redução do instante a magnitude zero, os indicadores de espaço e tempo perderam importância, pelo menos para aqueles cujas ações se deslocam à velocidade do espaço eletrónico (Bauman, 2006, 20-21). Mas a nova velocidade pode trazer

consegue uma nova polarização: a anulação tecnológica do tempo e do espaço sustentada pela eletrônica emancipa alguns indivíduos das restrições territoriais e sociais locais, ainda que os seus corpos permaneçam *in situ*. Este paradoxo, o da extraterritorialidade social, cultural e política dos cibernautas, poderá reforçar os processos de desintegração das formas locais de solidariedade e de vida comunitária (*idem*, 28-31).

Assim, numa atualização da afirmação de Foucault, poderemos perspetivar que alguns conflitos ideológicos, culturais e educacionais, que são o magma de polémicas dos nossos dias, decorrem entre “os pios descendentes do tempo” veloz, fluído e globalizado (uma minoria, em regra, as elites políticas, culturais e económico-financeiras) e os “tenazes habitantes do espaço” físico, cibernético (apesar de neste permanecerem *in situ*), denso, lento e localizado (a maioria da população mundial). Porém, como destaca Tony Judt, a política é uma função do espaço: “votamos onde vivemos e os nossos líderes estão restritos na sua legitimidade e autoridade ao lugar onde foram eleitos” (Judt, 2010, 122). Ou ainda, como referiu Raymond Aron, numa reflexão produzida em finais da década de 1950, no contexto de um dos períodos mais sensíveis da Guerra Fria, “a consciência política é, e só pode ser, uma consciência histórica” (Aron, 1961).

Adolfo Lima escreveu, em 1914, que o ensino de História visava criar consciência social, ou, por outras palavras, o *facto histórico* ensinado só ganharia validade e pertinência educativa quando aprofundasse a interpretação do *facto social* (e vice-versa, aditaríamos nós): “A disciplina apelidada *História*, considerada como mero instrumento de instrução, tem por fim dar a conhecer o que foi a humanidade noutras épocas, o que fazia e fez, como vivia e viveu. Como poderoso elemento educativo, tem por fim criar a ideia de tempo e de evolução; mostra que o viver da humanidade no passado não foi igual ao do presente e que esse viver há de ser diverso das gerações futuras. Deve criar uma consciência social – primordial condição duma sólida e eficaz educação social. Sem consciência social não pode haver educação. Sem consciência do *facto social* não se pode compreender o *facto histórico*. É só depois de criada essa consciência social da vida presente, relativa ao meio em que vivemos, que se poderá criar uma consciência histórica, respeitante á evolução porque tem passado esse ou outros meios sociais” (Lima, 1914, 24-25).

Se consideramos, com Jörn Rüsen, que o processo de construção da consciência histórica assenta na triangulação dinâmica de três operações essenciais que a suportam (ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da integração e mobilização dessas interpretações no quadro de orientação da vida subjetiva prática – cf. Rüsen, III vol., 2010), ganhar consciência em situações contextuais (educativas ou outras) afigura-se como uma das condições necessárias para, na sequência da era de acumulação obsessiva de passado aberta desde o século XIX, se compreender, por exemplo, os temas controversos dos nossos dias, que ainda se mantêm vivos em termos sociais, políticos, culturais e, consequentemente, historiográficos na(s) comunidade(s) que os enquadram.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade foi o mote para a concepção, desenvolvimento e realização da presente obra.

A História torna-se viva, válida, atualizada, significativa e pertinente quando exercitada no contexto da formação educacional de diferentes gerações de cidadãos. Considerando as dimensões das finalidades comumente associadas à educação histórica (conhecimento, metodologia e cidadania) e das estratégias de pensamento específico implicadas, as quais, por exemplo, segundo Peter Seixas e Tom Morton, se desenvolvem a partir dos conceitos de significância, evidência, permanência, mudança, causa, consequência, empatia e ética (cf. Seixas e Morton, 2013), o labor dos agentes

educativos, em particular de decisores políticos, técnicos especializados e professores, deverá obrigar à observação de um criterioso e justificado processo de seleção, organização e transposição científica, por um lado, e de realocação, desenvolvimento, gestão, implementação e avaliação curricular, por outro.

Os temas e estratégias que informam os diferentes capítulos deste trabalho procuraram observar os critérios de intervenção referidos no parágrafo anterior, por um lado, e trazer um conjunto de reflexões, a um tempo teóricas e metodológicas, ancoradas na empiria proporcionada por experiências educativas gizadas, operacionalizadas e avaliadas pelos autores. Assim, o modo de ler dos diferentes capítulos é orientado por um idêntico padrão: enquadramento teórico da temática, sugestões metodológicas para o seu desenvolvimento e implementação em contextos de aprendizagem vários e, sempre que pertinente, ilustração dos argumentos apresentados com experiências e resultados empiricamente fundamentados. Neste sentido, esta obra comporta um conjunto de reflexões *ex post facto* sobre experiências de aprendizagem desenvolvidas por estudantes dos ensinos básico, secundário e superior em torno de temáticas/problemáticas de educação histórica bem definidas: espacialidade, cidade-documento e experiência do lugar; mitos e lendas, música, *role-playing*, fotografia e cinema; mapeamento de conceitos e concepções de História; controvérsias historiográficas.

A estranheza volta a emergir se atentarmos no facto de a maioria dos autores poderem ser considerados mediadores ou intermediários (no sentido de *go-between*, que dá título à obra de L. P. Hartley) de educação histórica. Mediadores aqui no sentido de, também, eles virem de um outro país ou disciplina do conhecimento diferente da História e terem obtido ou complementado a habilitação para o ensino profissional de História e de Geografia nos ensinos básico e secundário. Sete dos autores são, assim, oriundos de outros cursos de licenciatura (Geografia, cinco casos; Relações Internacionais, um; e Sociologia, outro) e com isso trouxeram um outro *olhar* e *expertise* para a sua formação em História e para a *praxis* do ensino de História.

Fazer este livro tornou-se, desta forma, como que uma viagem com diferentes itinerários à partida e um específico ponto de chegada: o curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O livro reúne um conjunto de resultados apurados no quadro de nove trabalhos de investigação desenvolvidos em sede de relatório final da unidade curricular de iniciação à prática profissional e de uma comunicação apresentada em congresso, os quais, depois de triados e discutidos em provas públicas e apresentações em eventos científicos, visam contribuir para o aprofundamento problematizado dos desafios cognitivos, epistemológicos, curriculares e didáticos que hoje em dia são colocados à educação histórica em meio escolar em Portugal.

Os contributos aqui registados resultam de investigações originais (diríamos, ainda, inovadoras e alternativas), desenvolvidas pelos autores em contexto escolar, e visam contribuir para uma *outra* concepção e *praxis* de intervenção curricular em História a partir dos quadros teóricos e metodológicos propostos para a operacionalização de cada um dos temas abordados.

A educação pelo *espaço*, centrado sobre o caso da baixa pombalina da cidade de Lisboa, antes e após o terramoto de 1755, informa o capítulo construído por Miguel Angel Silva. Partindo da preparação e execução de duas visitas de estudo à baixa lisboeta, foi urdida uma metodologia de investigação e intervenção preñe de significância educativa para os alunos de um estabelecimento escolar considerado território educativo de intervenção prioritária (TEIP), situada no limite norte da cidade de Lisboa.

O conceito de *cidade educadora*, que tomou o núcleo histórico da cidade do Porto como estudo de caso, a um tempo considerada fonte histórica e recurso didático, é problematizado e operacionalizado no contributo de Anabela Costa Gomes. Este capítulo explora os resultados obtidos a propósito,

igualmente, de uma visita de estudo ao referido sítio histórico com alunos de uma instituição escolar TEIP da cidade do Porto. A visita de estudo implicou a montagem de um dispositivo metodológico capaz de recobrir as fases da sua preparação, execução e avaliação e, a partir dos resultados apurados, a autora densificou e operacionalizou o conceito de cidade educadora.

A conexão entre o *cinema documental* de referência (no caso, *Ruínas*, de autoria de Manuel Mozos, estreado em 2009) e a *experiência do lugar* (ou vice-versa) no quadro da educação histórica é a problemática central (e dupla) abordada por Armando Duarte Figueiredo. Partindo da exibição do referido filme documental que revisita vinte e um lugares ou edifícios votados ao esquecimento no território português, num gesto cívico e cultural de o realizador-historiador resgatar a memória desse património edificado (através de *frames* que, cruamente, exibem a sua decrepitude a preto e branco), os resultados apresentados são cruzados com uma saída de campo (visita de estudo) a um dos edifícios retratados no documentário, o Sanatório Marítimo do Norte, situado na freguesia de Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia, que, à época, se encontrava em fase de obras de reabilitação e adequação funcional para albergar um centro regional de reabilitação física.

O potencial das *lendas e mitos* para a aprendizagem da História parece, à primeira vista, uma reabilitação de narrativas históricas aprimoradas por abordagens românticas e romanceadas do século XIX, retomadas no ensino primário em tempos de regimes ditatoriais. Vítor Fontes aborda o potencial heurístico das lendas e das narrativas identitárias (a nível local, regional ou nacional) com a finalidade de, através de uma concepção e intervenção educativo-histórica original e fecunda, desconstruir o saber memorial dito histórico, transmitido, glosado e representado socialmente, e consolidar o conhecimento histórico, construído segundo os critérios metodológicos da área disciplinar, discutido e validado pela comunidade científica. Os resultados obtidos chamam a atenção para a urgente necessidade de uma intervenção no sentido de contrariar a arraigada permanência de visões românticas, narradas segundo uma *monumenta* memorial e a-historiográfica, que informam e enformam os conhecimentos prévios dos estudantes do ensino básico sobre diversas temáticas históricas.

A *música*, considerada e trabalhada como fonte documental, meio ativador de outras técnicas de cognição dos alunos e recurso para uma encenação e trabalho escolar (orientado por critérios estéticos e socioculturais diferenciados), é a temática central do trabalho de Carla Ferreira. Neste capítulo é explorada, com densidade teórica, a importância da estimulação cognitiva através de técnicas pouco exploradas de forma sistemática em sala de aula, como a música e, em particular, a canção (música e letra). Os resultados apresentados, apesar da sua limitada circunscrição, põem em evidência a pertinência de ambientes (e estratégias) de trabalho escolar multidimensionais para o desenvolvimento integral e integrado de inteligências múltiplas (cf. Gardner, 2011).

A *dramatização* de episódios da História permitiu aos alunos, que trabalharam com Maria João Duarte, desenvolver um trabalho performativo, de *incorporação* da História, situado numa escala micro-histórica, baseado na construção de diálogos imaginados a partir de fontes históricas e de reconhecimento do campo de forças sociais e políticas. Com ela, que no caso em consideração se focou no processo de restauração da independência de Portugal, em 1640, os alunos tomaram consciência da posição situada e da capacidade de agência de cada ator social/histórico num intrincado xadrez geopolítico.

A *fotografia*, tão utilitária e anonimamente mobilizada como recurso ilustrativo em sala de aula ou manual escolar, foi reabilitada como fonte histórica (e recurso educativo) por Ana Isabel Dias e configurou a base de um trabalho de investigação, com base em catálogos de fotojornalismo e de

fotógrafos profissionais disponíveis em linha, proposto a estudantes de diferentes anos de escolaridade. Os resultados alcançados são surpreendentes e apontam para a instantânea necessidade de se reconsiderar o potencial heurístico, quer histórico, quer educativo, da fotografia no quadro de *outros* olhares, perspetivas, raciocínios, temáticas e aprendizagens sobre a História contemporânea.

O trabalho de *mapeamento conceptual* desenvolvido por Pedro Pateira aparenta ser um revivalismo de uma metodologia educativa desenvolvida a partir da década de 1970. Apesar da sua longevidade, essa metodologia de trabalho e de técnica didática é parcamente explorada, do ponto de vista da exponenciação das suas potencialidades, nas aulas de História de níveis escolares que lidam com temas mais complexos (como o 9º ano de escolaridade, por exemplo). Os resultados apresentados são particularmente interessantes se se atentar na relação económica desproporcionada entre as incontáveis horas de trabalho de preparação exigidas ao docente-investigador e a rapidez e eficiência das aprendizagens realizadas pelos alunos com recurso ao mapeamento conceptual.

As *concepções de História*, proposta do trabalho de Mónica Costeira, alertam-nos para o papel central desempenhado pelo docente na formação da literacia e construção da consciência histórica, em especial no quadro do ensino básico. Já no ensino secundário, os alunos indagados denotam uma maior capacidade de problematização e discussão dos conteúdos formais de aprendizagem à luz de princípios e recursos teóricos e metodológicos próprios do *fazer* História, matizando a importância do papel dos docentes, por um lado, e salientando a relevância da diversificação e trabalho com fontes e com interpretações históricas estruturadas no processo de formação do conhecimento histórico.

Este trabalho encerra com um ensaio de minha autoria sobre *temas vivos* em termos historiográficos, sociais e educacionais. A aprendizagem específica requerida pela História e os desafios profissionais que são lançados aos professores, no âmbito da relação (por vezes, conflituosa) entre o fazer (investigação), comunicar (divulgação científica) e ensinar/aprender (educação), por outro, serão analisados à luz da *empíria* de um caso invulgar. O debate epistemológico sobre a história do Estado Novo, que emergiu e foi alimentado por contributos de vários historiadores nas páginas de um jornal diário de grande circulação, em Portugal, em agosto e setembro de 2012 (debate que não foi aprofundado em toda a sua plenitude por alguns dos intervenientes), revelou pistas importantes para entrar na nossa reflexão sobre os desafios que são lançados à educação histórica. Os resultados apresentados foram apresentados e debatidos em contextos de trabalho próprios do fazer/comunicar (comunicação a congresso) e do comunicar/ensinar História (aulas de didática de História).

Não obstante as dificuldades com que se deparou, para efeitos da sua edição, este livro ganhou forma, consistência e sentido, entre 2012 e 2014, num ambiente de empenho, crítica, reconhecimento e retribuição próprios dos trabalhos académicos. Nesta linha, cumpre-nos manifestar uma palavra de agradecimento para com a colega que tornou possível uma parte significativa dos resultados aqui apresentados: a Doutora Maria Felisbela Martins. O competente labor, conhecimento, partilha, bondade e escrupulo metodológico que desenvolveu, na qualidade de especialista em educação geográfica, impregna uma parte significativa de cinco dos trabalhos ora dados a lume, motivo pelo qual aqui (re)afirmo, também em nome dos respetivos autores, o privilégio que foi trabalhar com tão distinta mestre, colega e amiga.

Referências bibliográficas

- Aron, Raymond (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris: Librairie Plon.
- Bauman, Zygmund (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*, 3ª ed., Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- Certeau, Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1984). Des espaces autres. Heterotopias. *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, 1984, pp. 46-49. (Conferência no Cercle d'Études Architecturales, 14.05.1967).
- Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hartley, L. P. (1953/2002). *The Go-Between*. Nova Iorque: New York Review Books.
- Judt, Tony (2010). *Um tratado sobre os nossos atuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70.
- Le Goff, Jacques (1984). Memória. In Le Goff, Jacques, *Enciclopédia Einaudi. Vol. 1: Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 11-50.
- Lima, Adolfo (1914). *O ensino da História. Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa na sessão de 8 de Abril de 1914*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Lowenthal, David (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulston, Rolland (1999). Mapping comparative education after postmodernity. *Comparative Education Review*, Vol. 43, n.º 4, pp. 438-463.
- Rüsen, Jörn (2010). *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB/Fundação Universidade de Brasília.
- Seixas, Peter (2000). Schweigen! Die Kinder! or, does postmodern history have place in the schools?. In Stearns, Peter N. et al., *Knowing, teaching and learning History. National and international perspectives*. Nova Iorque: New York University Press/American Historical Association, pp. 19-37.
- Seixas, Peter; Morton, Tom (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

