



ENTRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Bruno Flávio Lontra Fagundes
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
parabrunos@gmail.com brunofagundes@ies.unespar.edu.br

Tempo de incertezas. De novas incertezas. Este talvez seja um texto angustiado, de um historiador que se pergunta cada vez mais sobre a “função da história” e mesmo a função do historiador.

Já antes, provavelmente em 1986, ao tratar da França e dos historiadores na mídia, ainda eletrônica - Jacques Le Goff confirmava o diagnóstico sobre a História. “Desejaria fazer-lhe notar que quando falei de êxito e de triunfo, falei da história e não do historiador” (LE GOFF, 1986?, p. 14) Mostrando que há um paradoxo aí: uma grande procura por História em conteúdos – em especial no digital – que, não obstante esta grande procura, em especial pelo público escolar – ela não alavanca o interesse pela história profissional.

Há uma crise dos argumentos sociológicos, e a História tem a Sociologia como uma matriz compreensiva forte para avaliar acontecimentos do passado. Mesmo depois de sua virada culturalista dos anos 1980, a História perdeu espaço para explicações de natureza, principalmente, biológica. Aconteceu, e acontece, com as ciências da interpretação e do argumento o mesmo que acontece com a História, que é um conhecimento de persuasão, do convencimento, do argumento. Este abalo do valor do argumento e da história pensada sociologicamente acaba sendo uma faceta da mesma forma que a crise da democracia e das Humanidades. A História precisa debater, dialogar, argumentar para ser o que é, pois só assim é possível haver democracia – e o Negacionismo talvez seja exatamente a negação de uma cultura da verdade, uma vez que não tem argumento algum a não ser a falsidade. Impressiona bastante a mim como tudo tem sido explicado pela neurociência, pelos lados da cabeça, lobo occipital, lobo parietal, lobo temporal, telencéfalo, cerebelo e as reações que derivam de uma vida em comum conflituosa perderam valor.



Cada lado responsável pela memória, outro pela racionalidade, outro pela vingança, outro pelo poder, cada um responsável por um comportamento

Conselho para quem tem manuais do tipo *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*: encaminhe o livrinho para reciclagem. Faz tempo que os neurocientistas sabem que ninguém desenha só com o lado direito ... Hoje é muito questionada a tese de que os hemisférios cerebrais possuem uma divisão de tarefas rígida. Algumas funções específicas realmente são privilégio da esquerda ou da direita, mas tudo indica que muitas tarefas funcionem em um esquema de mutirão, em que o papel de cada área varia dependendo da necessidade. Essa ideia de que cada metade do cérebro pode tanto cobrar escanteio quanto correr para cabecear se baseia em casos de pacientes com lesões cerebrais graves que realizam atividades supostamente ligada... (Disponível em <https://super.abril.com.br/ciencia/o-que-faz-cada-lado-do-cerebro> Acesso em julho 2023)

Os lados traseiro, dianteiro, direito, esquerdo, um responsável pela memória, outro pela racionalidade, cada um responsável por um sentimento, um comportamento, cada um comandando uma ação e uma reação dos sujeitos: não se fala mais de relações de domínio, agência, ação e reação em contextos de conflitos. Isso até causa mal-estar. às vezes. Falar de conflitos é ser mal interiormente, mal resolvido. Infeliz. A simplificação da abordagem da vida humana é uma variável de apreensão para historiadores cientistas do social.

Parece que o conflito precisa ser evitado, conceitualmente expurgado. Será só os historiadores quem sempre imaginaram - e imaginam - realidades de conflito ou os públicos também o fazem? Ação humana como resultado moral de escolhas, seleção, domínios de uns sobre outros, isso tudo está “fora de moda”, soa velho e antiquado. Somos sempre considerados numa dimensão de indivíduos atomizados, que nunca são motivados pelo que outros fazem contra outros. A razão ficou fora de moda, e porque, muitas vezes, ela critica, questiona, exige provas e critérios de veracidade, ela incomoda, menos a nós historiadores especialistas acostumados com uma razão técnica, um discurso conceitual. A razão acaba sendo vencida pelo totalitarismo do “aqui e agora”, que tornou-se a única dimensão temporal que satisfaz, que nos move e motiva, e que dá sentido à vida. Como considerar história com este conceito de tempo que nem começa e já acaba, império,



suposto, do prazer, em que tudo começa e se não se aproveitar logo se acaba e você perde o momento, a oportunidade, o instante único das coisas?

Há uma dupla crise: a das Humanidades e a da democracia, democracia que definiu para o conhecimento histórico uma narrativa sobre a política e a cidadania: quando cientificizada, no século XIX, para Furet, a História foi a escola do civismo, aquela que ensinaria as populações egressas do absolutismo monárquico a se comportarem não mais como súditos, mas cidadãos.

A história torna-se assim um problema e uma aposta escolar tanto mais agudos quanto a sua linha de desenvolvimento, como saber e como disciplina, vai ser a genealogia da nação e, por isso, se torna cada vez menos ensinável à generalidade dos Franceses. (...) Mas, ao certo, que história? A Restauração, que é o primeiro regime a estabelecer um ensino sistematicamente cronológico dela, procura recuperar a sua própria genealogia, a da tradição monárquica. (...) O consenso dos Franceses em tomo da sua história não parece mais profundo do que o seu acordo acerca do regime de Julho. Desaparecem em conjunto em 1848. (...) No entanto, aquilo que fora iniciado com Louis-Philippe é irreversível - a história e o ensino da história, mesmo que continuem a ser objeto de ruidosos conflitos políticos, permanecem no centro de qualquer pedagogia nacional. (...) Com efeito, a história não é só a genealogia da nação, mas também o estudo do progresso científico e material da humanidade. E é assim que se prepara, em novas condições, a reconciliação da ideia nacional com a ideia enciclopédica. (...) A partir deste momento [o magistério no século XIX] a história já não constitui apenas uma matéria de ensino secundário ou superior; é também indispensável aos mais pequenos, cujo juízo e patriotismo devem ser formados cedo. (...) A história só concede a honra de se interessar por aquelas que participem da «evolução», que é o outro nome do progresso (...) (FURET, s.d p.124/128)

Não será possível, pelo raciocínio de Furet, que um ensino de História pós-revolucionária francês detratasse o absolutismo, que deve ser narrado como um momento do processo histórico pelo qual a história da França teria de passar para ser o que a história a tornou. É preciso um consenso: não seria possível ensinar uma história que ao mesmo tempo amasse a revolução e odiasse o absolutismo, eles teriam de ser ensinados com um consenso capaz de engajar os indivíduos. Um não teria existido sem o outro. Eram parte de um processo e assim deveria ser narrado, para cada um momento fosse ao mesmo tempo querido e indispensável alojarem-se na memória dos franceses. Se não fosse assim, não haveria memória consensual possível.



A escola do civismo, nos termos de François Furet, exigia conhecimento de muitos escritos por meio da escolarização: leis, leitura de textos diversos, atividades que devolveriam a segurança e a paz social para o desenvolvimento das almas e dos negócios, garantidos escritamente pelo Estado, de cujo desenvolvimento temporal surgiu a História. Durante muito tempo e ainda hoje – como os cursos de História se apresentam – há uma autodescrição de que são educadores para a transformação das sociedades. Por incrível que possa parecer, esta é uma face da crise das Humanidades, porque utopias se esvaziaram e transformar algo parece não mais sensibilizar. Formar para transformar não atrai mais, e estamos bastante distantes das condições históricas estruturais que um dia ensinaram tanto as revoluções burguesas quanto as revoluções proletárias. O regime moderno de historicidade perdeu sua força para o “aqui agora” do tempo imediato.

A análise de Beatriz Sarlo chega a ser impiedosa. A situação que a História acadêmica tem de enfrentar para lidar e concorrer, hoje, com uma História narrada e produzida por não formados, ou produzida, e aceita como certa, é responsabilidade dos historiadores.

As operações com a História entraram no mercado simbólico do capitalismo tardio com tanta eficiência como quando foram objeto privilegiado das instituições escolares desde o fim do século XIX. Mudaram os objetos da História – a acadêmica e a de grande circulação – embora nem sempre em sentidos idênticos. De um lado a história social e cultural deslocou seus estudos para as margens das sociedades modernas, modificando a noção de sujeito e a hierarquia dos fatos, destacando os pormenores cotidianos articulados numa poética do detalhe e do concreto. De outro, uma linha de história para o mercado, já não se limita apenas a narração de uma gesta que os historiadores teriam ocultado ou ignorado, mas também adota um fato próximo dos atores, e acredita descobrir uma verdade na reconstituição de suas vidas. (...) um princípio organizador simples exerce sua soberania sobre acontecimentos que a história acadêmica considera influenciado por princípios múltiplos. Essa redução do campo das hipóteses sustenta o interesse público e produz uma nitidez argumentativa que falta à história acadêmica (...). Como a dimensão simbólica das sociedades em que vivemos está organizada pelo mercado, os critérios são o alinhamento com o senso comum dos consumidores (...) Nessa concorrência, a História Acadêmica perde por motivos de método, mas também por suas próprias restrições formais e institucionais, que a tornam mais preocupada com normas internas do que com a busca de legitimações externas, que, se são alcançadas pelo historiador acadêmico, podem até originar a desconfiança de seus pares (SARLO, 2007, p.11/14)



Mesmo em se retirando os excessos de Sarlo, uma vez que sabemos que historiadores não estão mais tão desligados assim destas legitimações externas (o digital não opera também como um legitimador externo ao campo?), mesmo que seja assim, relativizando as palavras duras de Sarlo ditas antes de 2007, tal situação impacta a História, claro, e, para os públicos, nem sempre querem dizer negacionismo.

Os públicos nem sabem que existe formação em História e muitos acham que historiador se escreve com “i”, e que para saber história não é preciso haver cursos de História. A História é um conhecimento que existe porque é transmitido. Até segunda ordem, a História é uma Ciência Social, e soa impertinente o princípio de que somos seres em relações. Não ver os indivíduos agindo em função de sua relação com outros não chega a ser um negacionismo, talvez uma simplificação. Depois de tantos anos lendo sobre temas, conceitos, processos históricos, acontecimentos e fenômenos sociais, muitas vezes fica difícil lidar com simplificações. O historiador é, ainda mais, o chato, o que critica, porque tem a coragem (seria isso, então?) de dispor as interpretações dos acontecimentos e processos com a complexidade que merecem.

A democracia está contestada, e o negacionismo joga bastante contra ao incentivar as *Fake News* e postular que memórias de passado bastante consagradas por décadas de pesquisa sejam revistas. Negacionistas não só querem tolher o discurso derivado de pesquisa e análise, assim como obrigar que o presente e o futuro sejam como eles querem impor que sejam. É uma máquina poderosa a enfrentar.

O passado, desconhecido e sujeito à investigação, pode ser explicado e isso pode incomodar e a saída é a História ser apenas o que é curioso, exótico ou ainda o supérfluo. O grande mote da vez é o de “ocupar a esfera pública digital”.

Mas ... o que seria isso exatamente? Quais os conteúdos ocupantes? Porque não temos ainda teorias sólidas sobre o valor ensinante do digital, e que a aprendizagem da História seja mais seu objeto do que seu ensino - não sabemos, nós historiadores, exatamente como fazer. Não defendo aqui o analógico, nem por orgulho, nem por nostalgia. A escola perdeu seu jeito antigo de ser um lugar a que se leva com as mãos, onde alunos conhecem relações não parentais que não se resumem ao que são dentro da família. A escola deixou de ser o lugar em que se experimenta e se erra erra até acertar. Lugar



de experimentar e conhecer o mundo com o qual todos e todas um dia vamos nos debater, conflitar sem a mão bondosa dos pais. A escola nos ajudou no prazer de uma esfera pública social. E a esfera pública digital? Como fazer com ela?

Mas, então, o que seria exatamente “ocupar a esfera pública digital”? Se não ponderamos que os historiadores podem viver numa possibilidade de deslizarem para o fetiche do digital, e repetirem no digital práticas que não são originárias do digital, mas do presencial trazidas para o digital, podemos ser repetitivos. Quais os conteúdos ocupantes do digital? Porque não temos ainda teorias sólidas sobre o valor ensinante do digital, não sabemos exatamente como fazer. A escola nos ajudou no prazer de uma esfera pública social. E a esfera pública digital? Como fazer com ela?

Não há consenso sobre como agir e produzir, e quais os conteúdos entregar.

Eles devem ser voltados para a esfera digital como conteúdos acadêmicos voltados para públicos alheios à história, mesmo que não estes não reconheçam regras de validação do conhecimento acadêmico de História? Dar de ombros e dizermos: “Que os públicos se escolarizem para entender”. Mas nisso poderemos perder, mais do que já estamos, pois os consumidores do digital trocam rapidamente de lugar para outros lugares que acham mais “fáceis” e “agradáveis”. Muitas perguntas podem ser feitas aqui, com as quais historiadores, embalados por uma concorrência gigante, se angustiam e não têm resposta.

Como fazer este conteúdo que se entrega?

Refazê-los totalmente adequados na linguagem, nos conceitos, na veracidade? Como fazer se públicos acham a verdade, a razão, o argumento, o pensamento chatos? Fazer história despreocupado de intencional alguma verdade, seremos capazes de fazer? Estes conteúdos de História conseguirão ser acadêmicos e, uma vez adequados, conseguirão respeitar os critérios e parâmetros com que especialistas avaliam o conteúdo de outros especialistas? Ou estes conteúdos devem ser algo de que os públicos gostem e que não obedeçam a parâmetros acadêmicos? Isso é possível, isso satisfaz? Pessoalmente sou um otimista e penso que os públicos gostariam do que temos a entregar. Mas qual a forma destes conteúdos para agradar é que são elas.

Mas essa realidade de perda de poder de síntese, com conseqüente afastamento dos públicos em geral, pode ser no digital diferente, com enormes totalidades, generalizações ou sínteses? Parece que sobre isso há alguma concordância, pelo menos é no que



Beatriz Sarlo acredita ao pensar a história de grande circulação, uma vez que é disso que se trata quando se trata do digital como ferramenta de alcance inimaginável para uma aula e dentro da escola: o que agrada são as sínteses, as totalizações. E a preocupação maior parece ser com o quantitativo e não o qualitativo.

Nas narrações históricas de grande circulação, um fechado círculo hermenêutico une a reconstituição dos fatos à interpretação de seus sentidos e garante visões globais, aquelas que, na grande ambição dos historiadores do século XIX, foram as sínteses, hoje consideradas ora impossíveis, ora indesejáveis, e, em geral, conceitualmente errôneas. Se, como já disse há quarenta anos Hans-Robert Jauss, ninguém se proporia a escrever uma história geral da literatura, como foi projeto dos historiadores e filólogos do século XIX, as histórias acadêmicas, dirigidas a um público formado por não-especialistas, pressupõem sempre uma síntese. (SARLO, p.12 e 13)

A escola é um radar dessa mudança de realidade por demandas pelo conhecimento histórico. São demandas por conteúdos, por encaminhamentos didáticos mais próximos do que os alunos já fazem e com os quais são mais familiarizados.

Mas ... e para a esfera pública digital?

É preciso ensinar aos alunos outros encaminhamentos didático-pedagógicos? Provavelmente seja isso que deixe professores atônitos: como fazer com a formação erudita que tenho – devem perguntar-se – com esses alunos que me pedem alguma coisa para o que eu nunca fui formado? Talvez seja hora mesmo de os historiadores tomarem a rédea da História que desagua no mercado, por onde chegam até as mentes? E se conectarem, dentro de seus cursos, para fazerem a parte da revisão que os capacite ao argumento em favor da História. Não será preciso abandonar esta ideia/noção possivelmente equivocada de que os ouvintes/leitores/consumidores são incapazes de compreender ou se interessar por outra coisa para além do sensacionalismo?

Porque o processo de aprender não começa no saber o conteúdo, mas no processo de aceitar que o que o outro tem a dizer pode ser importante para sua compreensão das coisas. Neste processo, historiadores acadêmicos terão o que ensinar, mas também o que aprender no sentido de que o conhecimento histórico não lhes pertence. Se são conhecimentos diferentes, certamente, mas nunca devem ser diminuídos ou aumentados uns com relação a outros. Mas discutidos. Enquanto historiadores não aceitarem que assim seja,



continuarão perdendo espaços que poderiam estar ocupando. Ou então continuarão tendo de garantir o espaço secular que garantiram um dia na universidade, espaço que, hoje, anda cada vez mais difícil de garantir, sofrendo ataques de todos os lados e sob argumentos contra os quais ou agimos ou corremos sérios riscos de sermos esvaziados.

E o que isso tudo implica num processo de formação de professores?

Como desenhar cursos que formam profissionais para ocupar a esfera pública digital? Como área de conhecimento, a história se fixou como conteúdos a partir do escrever – consultar documentos escritos, visitar arquivos de papel, dizer e explicar tendo sempre o escrever e a escrita como atividades básicas do espírito e do pensamento. E como os cursos de História farão isso, como formarão para ensinar a novos historiadores ocuparem a esfera pública digital, que exige novas habilidades além de escrever? Esta atividade exige habilidades as quais boa parte dos cursos de História não só não estão preparados, como alguns mesmo também nem legitimam, arraigados que estão ainda em seus postulados de ciência nas esferas públicas não-digitais, sem reconhecerem que haja “vida histórica” na digitalidade. Pudera, nem mesmo estamos certos que haja realidade na virtualidade, ainda mais vida na virtualidade.

Para tornar a tarefa ainda mais difícil, num contexto de desconhecimento, desinformação, desescolarização, produção de inverdades para públicos céticos, num contexto antidemocrático de perseguição a profissionais de História, as memórias dos passados são usadas para acolher vários tipos de falsidades que tanto dependem de seu conteúdo, como da capacidade de emissores controlarem a emissão do que se diz sobre o passado. Relações de poder.

Mas como os cursos farão isso, pensando em se aproximar de pessoas que não são especialistas? Porque, em meu ponto de vista, esta é uma das tarefas mais difíceis deste processo. Afinal, a “boa” história que deve ocupar a “esfera pública digital” qual é? É a história acadêmica, que os públicos devem aprender a saber ou é uma outra história voltada para os públicos sem perder os critérios de validação do conhecimento científico? Encurralado entre a responsabilidade profissional de fazer algo baseado em critérios de veracidade que aprendem como sua função social e a realização pessoal de fazer algo que



agrade e seja acreditado por todos (as), ou a maior parte, o historiador hesita, afinal como aplicar, dizer a História?

Marc Bloch e Auguste Comte exprimiam certa hesitação.

Para Auguste Comte, por exemplo, uma vez estabelecidas as leis da “Sociologia”, é indispensável fundar uma “política positiva”, mais do que uma ação sobre o presente. A Sociologia Comtiana analisa a evolução das leis que regem o homem em sociedade. Mas ela não é uma ciência pura. O conhecimento do passado assim reconstituído nas suas tendências profundas deve conduzir a uma reorganização social e ao advento de um mundo mais racional. Profundamente ligada à sua época, Comte escreve, por exemplo, em 1830, que a Sociologia deve permitir “finalizar o estado de crise aberto pela Revolução Francesa”. Sua concepção de história é então quase inteiramente voltada para a aplicação. É uma abordagem intelectual que visa um objetivo preciso: “prever, para poder preencher”. [Pour Auguste Comte par exemple, une fois établies les lois de la « sociologie », il est indispensable de fonder une « politique positive », donc une action sur le présent. La sociologie comtienne analyse l'évolution des lois qui régissent l'homme en société. Mais elle n'est pas une science pure. La connaissance d'un passé ainsi reconstitué dans ses tendances profondes doit conduire à une réorganisation sociale et à l'avènement d'un monde plus rationnel. Profondément ancré dans son époque, Comte écrit par exemple, en 1830, que la sociologie doit permettre de « terminer l'état de crise ouvert par la Révolution française » 4. Sa conception de l'histoire est donc presque entièrement tournée vers l'application. C'est une démarche intellectuelle qui tend vers un but précis: « Prévoir, pour pouvoir afin de pourvoir] » (*apud* ROUSSO, 1984, p.106)

O historiador Marc Bloch, na interpretação de Rousseau, não se furtava de constatar uma inclinação natural: o conhecimento está ao serviço da ação.

Ele escreve, de um lado, não sem firmeza: “ninguém, eu imagino, não ousaria dizer hoje [em 1942], com os positivistas sofisticados, que o valor de uma pesquisa se mede, em tudo e por tudo, a sua atitude de servir à ação”. Ele distingue cuidadosamente a utilidade da história, no senso pragmático do termo, de sua legitimidade intelectual, fundada sobre uma abordagem cognitiva da qual as aplicações não são seu progresso. Mas, por outro lado, ele não se furta de constatar uma evidência, uma inclinação natural do homem: o conhecimento está ao serviço da ação e a precede em boa lógica: “não é um ponto negável por isso que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se ela não deve, cedo ou tarde, nos ajudar a viver melhor”. “Cedo ou tarde” é todo o problema. Seja, a montante, o historiador se preocupar de aplicações eventuais de sua pesquisa e as oriente em função delas, seja se ele se desinteresse e deixe, a jusante, os “homens de ação” utilizarem seu



saber. [Il écrit, d'une part, non sans fermeté : « Personne, j'imagine, n'oserait plus dire aujourd'hui (en 1942), avec les positivistes de stricte observance, que la valeur d'une recherche se mesure, en tout et pour tout, à son aptitude à servir l'action». Il distingue soigneusement l'utilité de l'histoire, au sens pragmatique du terme, de sa légitimité intellectuelle, fondée sur une démarche cognitive, dont les applications ne sont pas de son ressort. Mais, d'autre part, il ne peut s'empêcher de constater une évidence, un penchant naturel de l'homme: la connaissance est au service de l'action et la précède en bonne logique. «Il n'est point niable, pourtant, qu'une science nous paraîtra toujours avoir quelque chose d'incomplet si elle ne doit pas, tôt ou tard, nous aider à mieux vivre.6» «Tôt ou tard» ... c'est tout le problème. Soit, en amont, l'historien se préoccupe des applications éventuelles de sa recherche et oriente celle-ci en fonction de celles-là, soit il s'en désintéresse et laisse, en aval, les « hommes d'action » utiliser son savoir.] (*Apud* Rousso, p.106/107)

E podemos não hesitar, nós, historiadores, num mundo que nos conchama à ação?

Se serve de consolo, podemos pensar: o que fazemos nós, professores de História, se não desejamos que nosso pensamento e abordagem, devidamente ensinados e aprendidos, sejam aplicados por nossos alunos à análise de acontecimentos e situações vividas? Como fazer se públicos não querem – pelo menos em tese – o conhecimento histórico acadêmico que o historiador – em tese – sabe fazer?

Qual é então o conhecimento e o conteúdo histórico a ser produzido para a “esfera pública digital” a ser ocupada? Como ensinar e aprender na formação de professores? Esta é uma questão que tem levantado muitas dúvidas no debate histórico, embora haja algum consenso de que o debate histórico não pode deixar de estar no digital. O normal é que os cursos de História que temos sabem ensinar a história que vai em livros e revistas físicas especializadas. Existem muitos encaminhamentos institucionais – como editais – que preveem a história em rubricas como “inovação”, , “temas estratégicos”, “tecnologias digitais” e, pasmem ou não!, “empreendedorismo”. Como aproveitá-las? O campo do Ensino de História não só é um lugar privilegiado para se fazer esta discussão, assim como o Profhistória é um curso que apresenta bons exemplos de História para públicos que a procuram na esfera pública digital, mesmo que não tratem isso com o nome de “história pública”. Atrair o grande público escolar talvez nem seja estar no digital com eles, mas “fazer com eles”, mesmo que numa lógica presencial, abandonando a premissa de que o professor é que tem exclusivamente o saber, que o público de alunos não sabe história, que ele não conhece e não tem o que trazer para o conhecimento. Cuidar sempre com o



fetiche do digital. Se é para fazer assim com o digital o ensino de História presencial mostra-nos que temos algum caminho andado. Qual seja: reconhecer alunos. E este esforço já os historiadores fazem e refletem bastante, há muito tempo. Se é para fazer assim com o digital o ensino de História mostra-nos que temos algum caminho andado. Falta-nos saber como produzir os conteúdos do digital para que sejam historicamente acreditados, agradáveis e atraentes. Mesmo que, por mais paradoxal que seja, numa lógica presencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FURET, François. O nascimento da História. In: _____. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s.d. p.109-136

LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a História*. Lisboa (PO): Edições 70, 1986?.

ROUSSO, Henry. **L'histoire appliquée ou les historiens thaumaturges**. [A história aplicada ou os historiadores taumaturgos] Vingtième Siècle, revue d'histoire, n°1, janvier 1984. p.105-121.

SARLO, Beatriz. Tempo passado. In: _____. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo, Companhia das Letras; Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2007. p.9-22

O que faz cada lado do cérebro? **Revista Superinteressante digital**. Maio de 2011. S.p. Disponível em <https://super.abril.com.br/ciencia/o-que-faz-cada-lado-do-cerebro>