



Saber falar aos doutos e aos escolares: os saberes históricos e a dicotomia pesquisa/ensino no

tempo presente

HENRIQUE DOS SANTOS PACHECO*

Uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável

E a filosofia da parte precede a filosofia do todo

Não só como antecipação teórica

Mas também como necessidade atual

Antonio Gramsci

Introdução

Partindo das palavras de Gramsci (1987: 24), iniciamos uma reflexão específica no campo do ensino de História. É notória a fragmentação da produção do conhecimento histórico em duas partes distintas: a pesquisa acadêmica *stricto sensu* (saber histórico acadêmico) e a compreensão do seu ensino (saber histórico escolar¹). As tensões que envolvem essas duas partes e o estabelecimento de hierarquias e/ou prioridades sobre as temáticas a serem abordadas, tanto por historiadores, historiadores da educação ou professores de História, não atuam no sentido de dar sentido à construção desse saber, seja na academia, seja na escola. São, pois, mecanismos que acentuam as disparidades entre o “saber falar aos doutos e o aos escolares”, contrariando aquilo posto por Marc Bloch (2001): “não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas a simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos” (BLOCH, 2001: 41).

Nesse sentido, o autor, co-fundador da Escola dos Annales, enfatiza a obrigação do historiador em difundir, explicar e esclarecer, obrigação que prescinde não somente da academia, mas, sobretudo, do espaço escolar. Logo, em vez de transitar por entre “ilhas de história”, o conhecimento relativo à agência humana no tempo, para que seja imbuído de sentido, demanda que este seja produzido e reproduzido entre historiadores, professores e

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), campo de confluência “Trabalho e Educação”; bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação CAPES), professor no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro e integrante da equipe de coordenação da educação de jovens e adultos na rede municipal de Itaboraí/RJ.

¹ O conceito de *saber escolar* refere-se ao saber produzido através da transposição didática e ensinado no âmbito da cultura escolar, a partir de referências do saber acadêmico, como propõe Yves Chevallard. Este conceito pressupõe considerar a originalidade e a especificidade deste saber que tem na dimensão educativa um aspecto fundamental em sua constituição. (MONTEIRO, 2005: 345).

estudantes de História. Conforme Fonseca (1997) *apud* Monteiro (2007a), “lecionar é inventar saberes próprios à sua situação de trabalho; ser professor de História é também ser educador e historiador”. (MONTEIRO, 2007a: 30). Conforme Allieu (1995):

Qualquer abordagem da História que separe a análise da disciplina escolar da disciplina de referência é artificial e mutilante. Artificial porque suas gêneses se entrecruzam. A segunda metade do século XIX viu nascer uma disciplina que se constituiu ao mesmo tempo em ciência e como objeto ensinável e, também, objeto a ensinar... Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los nos parece a-histórico”. (ALLIEU, 1995: 124).

Dessa feita, suscitam questões do tipo: os textos produzidos para o ensino de História ocupam um lugar na historiografia? Os livros didáticos produzem uma historiografia? A pesquisa sobre o ensino de História é pesquisa historiográfica? Monteiro (2007b) nos mostra alguns exemplos dessa *dicotomia entre pesquisa e ensino* ao afirmar que professores de História,

ressentem-se, também, de desprestígio e da desautorização daqueles que exercem o ofício de historiador, que desconfiam de conhecimentos produzidos “fora da oficina”. Por outro lado, trabalhos sobre o ensino, realizados no âmbito da história, ressentem-se da falta de subsídios de autores que analisam aspectos próprios aos processos educativos, com instrumental que considera as especificidades da “razão pedagógica”. Face ao exposto, podemos concluir que o ensino de História ocupa um lugar marcado por forte ambigüidade. (MONTEIRO, 2007b: 8).

A formação intelectual pelo ensino da disciplina demanda a criação de instrumentos cognitivos com vistas à construção de um pensamento crítico, constituído pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecendo relações entre passado-presente-passado. Para Bittencourt (2001), a disciplina precisa encontrar meios para “libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões” (BITTENCOURT, 2001: 20). Outrora ligada à formação de uma identidade nacional, exacerbando grandes feitos e homens numa ótica factual, nacionalista e elitista, ou submetida às arbitrariedades de governos ditatoriais em busca do apaziguamento dos conflitos de classe, a História

deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe

informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das relações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino. (SEGAL, 1990 *apud* BITTENCOURT: 121-122).

Atrelar o estudo da ação humana no tempo a um lugar é condição *sine qua non* quando se pretende a construção do saber histórico, quer seja na academia, quer seja na escola. Nas palavras de Certeau (2000): “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural (...) É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses” (CERTEAU, 2000: 66-67).

Considerando esta *topografia de interesses*, conforme exposto por Certeau, e que a articulação da história a um lugar é a condição de análise da sociedade, Monteiro (2007b) defende que a produção do conhecimento histórico ocupa um *lugar de fronteira* entre os campos do saber escolar e do saber acadêmico, “um lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural” (MONTEIRO, 2007b: 9). Não somente um lugar de fronteira entre pesquisa e ensino, mas entre história e memória,

porque ali revemos, ampliamos, ressignificamos e referendamos representações sobre o passado no presente e contribuímos para a construção de identidades sociais; lugar de “reflexão crítica” porque ali podemos pôr em questão verdades estabelecidas e abrir perspectivas e novos horizontes, superando naturalizações que nos subjugam à nossa circunstância. (MONTEIRO, 2007b: 22-23).

Circe Bittencourt (2009), discorrendo sobre a disciplina escolar e o conhecimento histórico, ressalta que, ao acompanharmos a constituição deste último como ciência, a partir do século XIX, verifica-se constantes aproximações e distanciamentos entre a História escolar e a dos historiadores. Defendendo um intercâmbio entre os dois campos, afirma que mudanças no currículo do ensino fundamental e médio acarretam mudanças no currículo do ensino superior, sendo essa relação concreta e significativamente exemplificada quando

o historiador Henri Moniot, ao debruçar-se sobre a História enquanto disciplina escolar, pondera sobre suas especificidades e conclui que seu ensino, no fim do século XIX, assegurou a existência da História universitária. A divisão da História

em grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea -, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das “cadeiras” ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa. (BITTENCOURT, 2009: 48).

Um tema recorrente e factível desde o início da formação em história é a notável banalização das disciplinas voltadas à didática e à educação, numa desmobilização de grande parte dos graduandos em relação às disciplinas que compõem o currículo do curso de licenciatura, quando cursadas pelos alunos do curso do bacharelado². Neste caso específico, influenciando diretamente nas escolhas de pesquisa, temas voltados ao ensino ou à história da educação são pormenorizados, relegados a um segundo plano, e tais disciplinas sequer são estudadas ao longo do curso, uma vez que a licenciatura é facultativa. Dependendo da forma como o curso é organizado, a carreira acadêmica *stricto sensu* elide, em vários casos, a formação voltada ao ensino, nas diversas instituições que oferecem o nível superior em história pelo país. Para Molina (2007):

o bacharelado permanece como espaço de formação de pesquisadores, havendo supervalorização da pesquisa frente³ ao ensino e provocando a elitização do bacharelado e da pesquisa, encaminhando seus alunos, muitas vezes, diretamente ao mestrado. Raros são os casos em que projetos de pesquisa do bacharelado tomam como objeto a educação ou o ensino de História. Vencer a dicotomia bacharelado/licenciatura e pensar a articulação ensino e pesquisa é fundamental, na medida em que o professor deve dominar o processo de como esse saber foi produzido e produzir um novo em que o organiza e transmite, estabelecendo a conexão entre o que ensina, como se ensina e, principalmente, por que se ensina. (MOLINA, 2007: 135).

Entretanto, a despeito do fato de encontrarmos hoje, no Brasil, uma nítida fragmentação entre os dois saberes em questão, e quando não é percebido um interesse pela área do ensino e da pesquisa em história da educação tal como ocorre pela produção historiográfica *stricto sensu*, cabe citarmos a inclusão do grupo de trabalho *Ensino de História e Educação* na Associação Nacional de História (ANPUH) e, respectivamente, nas suas

² Cito aqui a minha experiência pessoal, ingressando no curso de bacharelado em história pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2002, sendo facultativa aos alunos a opção pelo curso de licenciatura. Ter uma “carta na manga” era um argumento muito utilizado pelos estudantes ao optarem pelo curso de licenciatura, tendo em vista a possibilidade mais atraente de continuidade na universidade em carreira acadêmica e a habilitação para o magistério ser uma segunda opção na carreira, pré-requisito para concursos públicos no magistério. Outro aspecto a salientar é a visão negativa que alguns futuros bacharéis têm ao depreciarem a composição do corpo docente nas disciplinas pedagógicas, formado por alunos vindos de outros cursos, tais como Educação Física, Matemática, Química, Biologia, Letras etc., alegando que o “nível de discussão” das aulas ficava aquém do que se costumava ter nas disciplinas do bacharelado.

³ Grifo nosso, tendo em vista uma ambigüidade de sentido gerada pela palavra *sobre*, utilizada no original.

seções estaduais. Tal fato tem promovido o diálogo entre os saberes produzidos na academia e aqueles que são voltados à construção do saber histórico escolar. Nesse sentido, citamos como Gramsci observa que uma nova cultura não é algo voltado única e exclusivamente à pesquisa e às descobertas científicas, mas, sobretudo, à sua difusão/socialização pelo ensino, em harmonia ao exposto na obra de Bloch (2001):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de uma maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1987: 13-14).

Jacques Le Goff, prefaciando a obra de Bloch (2001) e enriquecendo as leituras acerca do *métier*, defende que “o historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da história, deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e de aventura” (LE GOFF, 2001. In: BLOCH, 2001: 21). Concatenando ao dever de difundir, explicar e esclarecer, o *métier* só ganha sentido ao ponto em que se torna cognoscível não somente pelos acadêmicos, mas pelos escolares. Jacques Le Goff complementa que essa reflexão:

não é desqualificar, ao contrário, a erudição, que todo historiador deve praticar, mas na qual não deve se encerrar. Mas o erudito que não tem gosto por olhar em torno de si, nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos... agiria sensatamente se renunciasse ao título de historiador. (LE GOFF, 2001. In: BLOCH, 2011: 25).

Nesse diálogo, utilizamo-nos de Gramsci:

o elemento popular *sente*, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual *sabe*, mas nem sempre compreende e, muito menos, *sente* (...) o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir ou estar apaixonado. (GRAMSCI, 1987: 138-139).

Dialogando sobre a necessidade de partir do conhecimento vivido pelas crianças, jovens ou adultos, a utilização pedagógica do conhecimento proveniente do senso comum permite situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, em uma *leitura de mundo*, numa ótica freireana. Bittencourt (2009) enfatiza a forma pela qual esse conhecimento frequentemente é visto pela *intelligentzia*: permeado de manipulações e ideologias

provenientes dos meios de comunicação de massa, “um conhecimento impregnado de conservadorismo, falso, que precisa ser vencido pelo conhecimento científico racional e objetivo”. (BITTENCOURT, 2009: 190). Retomando a epígrafe deste texto, defendendo uma aproximação entre a ciência e o senso comum, e, finalmente, rejeitando a dicotomia entre os saberes históricos acadêmico e escolar, discorre a autora:

recentes debates epistemológicos, no entanto, têm demonstrado que a oposição entre ciência e senso comum deve ser abolida, entre outras razões, porque mesmo a ciência não está isenta de preconceitos. As teorias racistas, de “raça superior”, embasadas em princípios de racionalidade científica, são exemplares de como o conhecimento científico não apenas está impregnado de preconceitos, mas também pode servir igualmente para reforçá-los, transformando-os em ideologias de controle social e de poder político. Concebe-se como necessário o reencontro da ciência com o senso comum, para que seja possível compreender melhor o mundo e seus problemas étnicos, sexuais, religiosos, as diferentes formas de relações desiguais, entre outros. (BITTENCOURT, 2009: 190-191).

Trabalhando com a experiência na construção do saber histórico

Referindo-se à EJA, para Silva (2012), “os métodos e as ferramentas da academia são fundamentais, mas, no caso do ensino, a vivência e a experiência dos alunos é ponto de partida”. (SILVA, 2012: 20). Considerando que essa reflexão é importantíssima no ensino de crianças, torna-se ainda mais fundamental quando tratamos de jovens e adultos, uma vez que as vivências dos discentes não podem ser desconsideradas. Isso não se trata da mera transposição didática de conteúdos produzidos na academia para o ambiente escolar, por intermédio do professor, mas de “relações complexas que envolvem professores e alunos na produção do saber escolar” (SILVA, 2012: 20). Deste modo, torna-se indispensável a construção e problematização das temporalidades *passado/presente/futuro* junto aos alunos, o trabalho com as ferramentas (fontes históricas) e com as categorias e conceitos básicos da disciplina: *tempo, agência humana, lugar, duração, geração*. Para Bittencourt,

os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no *tempo presente*, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas. A problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo *local*, que se torna objeto de análise constante, e não mais em apenas uma das séries, dependendo do tema a ser estudado. Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na *história do cotidiano* e apropria-se de seus métodos, com o objetivo de inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças e velhos – na constituição histórica, e não exclusivamente as ações de políticos e das elites sociais. (BITTENCOURT, 2009: 214).

A utilização da experiência dos alunos como ferramenta pedagógica requer cuidados para que não caiamos num presente imóvel, vinculando as experiências dos alunos com base em ideias equivocadas, isoladas no cotidiano. Destarte, no âmbito de uma discussão sobre a formação dos professores de História, a qual condiciona a prática docente na mesma, faz-se necessário, inclusive, uma prática de trazer a ciência histórica à escola, com o trato das fontes (orais, iconográficas, documentos, jornais, revistas, músicas, filmes etc.) e a negativa em apenas se reproduzir no espaço escolar um conhecimento já pronto e acabado. Para Silva,

Quando falamos em valorizar a experiência pessoal e os problemas do presente, isso não significa que devemos esquecer a necessidade de compreensão de diferentes sociedades em tempos diversos. Os jovens e adultos, com toda experiência que possuem, precisam estar equipados com ferramentas analíticas próprias do saber histórico para situar, comparar e analisar acontecimentos em uma multiplicidade de tempos. Mas as experiências dos alunos também são diversas: há uma grande heterogeneidade no público da EJA. O papel do professor é identificar as especificidades e também a diversidade e a complexidade desse público, para aproveitá-las tendo em vista o planejamento de sua disciplina. Para evitar que os alunos encarem a História como meros reprodutores de um conhecimento já produzido e acabado, o professor precisa trabalhar com a capacidade de identificar e analisar diversas fontes históricas, aprendendo a trabalhar com as informações de registros escritos (livros, jornais, documentos etc.), visuais (fotografia, cinema, televisão etc.), orais, entre outros tipos de fontes históricas. (SILVA, 2012: 20-21).

Cabe ressaltar que, introduzir uma reflexão histórica partindo de alguma experiência dos alunos, ou do tempo presente, não significa uma ação contrária ao exposto por Marx (1999) no *Método da Economia Política*. Dessa forma, o concreto real é a representação, antecede mesmo o processo do conhecimento,

é a base, o suporte sobre o qual se apóia todo o processo cognitivo. O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação mediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo reproduzido, agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas. (SAVIANI, 2012: 128).

Sendo assim, o concreto pensado é o ponto de chegada, síntese de uma rica totalidade de determinações, unidade do diverso. Na pedagogia histórico-crítica, afirma Saviani, o movimento que vai da síntese (visão caótica do todo) à síntese (totalidade de determinações numerosas), mediado pelas abstrações, “constitui uma orientação segura tanto para o processo

de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”. (SAVIANI, 2012: 82).

Bittencourt (2009) argumenta sobre o *método dialético* em situação pedagógica, particularmente, no ensino de História. Correspondendo ao confronto entre teses opostas: o *pró* e o *contra*, o *sim* e o *não*, a *afirmação* e a *negação*, tal método propicia a elaboração da crítica, o que lhe permite ir além de uma simples lógica formal, a qual “se detém no momento analítico, abstrato, promovendo as distinções dos vários aspectos e enunciando na forma das categorias simples, isto é, gerais, os elementos do objeto estudado”. (SAVIANI, 2012: 128). Já pela lógica dialética, afirma Saviani que este momento analítico é superado, “sendo recuperado o concreto real agora compreendido e enunciado teoricamente em toda a sua complexidade”. (SAVIANI, 2012: 128). Na pedagogia histórico-crítica a categoria *contradição* não é trabalhada somente devido aos postulados teórico-metodológicos do método, mas, sobretudo, devido à realidade humana, que é contraditória.

No entanto, argumentando a possibilidade de introdução do método dialético no ensino de História e das demais disciplinas escolares, ressalta Bittencourt:

O ensino de História tem-se caracterizado pelo uso do método dedutivo/indutivo, num movimento que parte do geral para o particular, ou vice-versa, apresentando de forma inquestionável os conteúdos históricos ordenados do mais próximo ao mais distante, quanto ao espaço, e do mais distante ao mais próximo, quanto ao tempo. (BITTENCOURT, 2009: 230).

A utilização das experiências vividas, percebidas e modificadas por alunos e professores faz parte de um movimento dialético que é utilizado tanto no saber histórico escolar, quanto no saber histórico acadêmico. Gramsci se refere a este assunto, no caso do ensino de Filosofia, e a forma como o conceito de experiência é base numa educação de classe, unitária:

no ensino da Filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um “filósofo” sem o saber). (GRAMSCI, 1987: 148).

Para Raymond Williams, “a crise humana é sempre uma crise de compreensão: só podemos fazer o que genuinamente compreendemos”. (WILLIAMS, 2011: 361). Nos

aspectos que envolvem o *métier*, voltemo-nos, pois, à discussão do papel do historiador na tarefa de *compreender* a história, em detrimento de *julgar* a mesma. Tal discussão acentua-se, principalmente, quando nos referimos aos fenômenos históricos do tempo presente. Uma vez dada suas relações diretas com a verdade, é conferido ao historiador a tarefa de julgar, o que não lhe cabe no ofício. Para Bloch,

o cientista registra, ou melhor, provoca o experimento que, talvez, inverterá suas mais caras teorias. Qualquer que seja o voto secreto de seu coração, o bom juiz interroga as testemunhas sem outra preocupação senão conhecer os fatos, tais como se deram. Trata-se, dos dois lados, de uma obrigação de consciência que não se discute. Chega um momento, porém, que os caminhos se separam. Quando o cientista observou e explicou, sua tarefa está terminada. Ao juiz resta ainda declarar sua sentença. Calando qualquer inclinação pessoal, pronuncia essa sentença segundo a lei? Ele se achará imparcial. Sê-lo-á, com efeito, no sentido dos juízes. Não no sentido dos cientistas. (BLOCH, 2001: 125).

Como a verdade é buscada em nosso *métier*, corre-se o risco do julgamento sobrepor a compreensão. Sabe-se que, de acordo com os regimes de historicidade⁴ que vigoraram até o marco dos *Annales*, década de 1930, o recuo temporal de gerações era fato obrigatório no *métier*, evitando, desta forma, assimilações dotadas de emoção ou paixão, em vez da razão pura, objetiva e imparcial preconizada na narrativa da época. Buscando uma total imparcialidade e “descrever as coisas tais como aconteceram”, ou “contar o que foi”, nas palavras de Ranke ou de Heródoto, o tempo de vida do historiador não podia ser o tempo da pesquisa. Evitava-se, desta forma, qualquer relação com instituições políticas ou jurídicas superestruturais.

Na segunda metade do século XX, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, uma série de questões tomaram corpo, as quais demandavam um olhar mais específico ao tempo em que se vive. Paralelamente, percebeu-se uma possibilidade do trabalho historiográfico sobre o tempo presente, o qual aborda não somente aspectos socioeconômicos e culturais, mas, inclusive, aqueles voltados ao poder instituído (aspectos políticos). Dessa forma, é constituído um saber histórico que pode respaldar o ato de julgar, de tornar a verdade conhecida, um saber tido como testemunha, que descreve as coisas tais como aconteceram, determinando punições ou absolvições. Hobsbawm (2002), ciente deste embate no campo do *sentido da história*, argumenta:

⁴ Sobre esse conceito, ver Hartog (2013). Podemos citar a história *magistra vitae, événementielle, die Geschichten*, voltadas à narrativa objetiva, narrador oculto, positiva, a qual trabalhava somente com fontes oficiais governamentais, que “falavam por si mesmas”.

A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou. As primeiras são fáceis de superar, pois não há verdade no conhecido mas enganoso dito francês *tout comprende c'est tout pardonner* (tudo compreender é tudo perdoar). Compreender a era nazista na história alemã e enquadrá-la em seu contexto histórico não é perdoar o genocídio. De toda forma, não é provável que uma pessoa que tenha vivido este século extraordinário se abstenha de julgar. O difícil é compreender. (HOBSBAWM, 2002: 15).

No ofício de historiador, a sobreposição do *julgar* ao *compreender* não é apenas um erro *a-histórico*, mas um retorno a uma visão já superada da historiografia. Por mais que a história traga, em seu radical etimológico, as ideias de *pesquisa*, *investigação* e *testemunha*, há o risco de que a compreensão e o conhecimento científico sejam eclipsados pelo julgamento, tornando-os meras ferramentas legais. Segundo Henry Rousso (2007),

as questões epistemológicas ou metodológicas têm aqui, na maior parte do tempo, implicações políticas, administrativas, jurídicas e, até mesmo, judiciárias imediatas e delicadas, como testemunha a evolução em curso das leis sobre a abertura dos arquivos públicos, ou o avanço da jurisprudência no enquadramento jurídico do trabalho de investigação (a fim de proteger a honra ou a vida privada dos indivíduos, ou ainda, a segurança interior ou exterior), sem citar problemas ligados às políticas públicas de memória. (ROUSSO, 2007: 282).

O julgamento, a princípio, é algo solicitado aos historiadores, numa lógica formal e no senso comum. Nas aulas de História, a partir das relações estabelecidas entre as temporalidades passado e presente, alunos questionam professores sobre embates do nosso tempo, que podem, por sua vez, tornar-se o ponto de partida para o estabelecimento de uma inteligibilidade entre o passado e o presente, tendo em vista o papel que temos em difundir e esclarecer. Enfatizando a compreensão, há de ser deixada aos alunos a formação de suas opiniões e juízos pessoais. Para Bittencourt,

a *história imediata* é também comentada nas aulas de História quando acontecimentos mais trágicos são divulgados pela mídia, como uma espécie de exigência por parte dos alunos e pelo próprio compromisso do professor com a formação política deles. Entretanto, a história do tempo presente possui exigências metodológicas e conceituais, para que não se transforme em repetições de ensaios jornalísticos pouco profundos em sua análise. (BITTENCOURT, 2009: 153).

Pesquisa e ensino de História do tempo presente: entre a interdição e a institucionalização

Nos anos 1940, comenta Bloch (2001), sobre sua educação escolar na passagem do XIX para o XX:

“A partir de 1830, já não é história”, dizia-nos um de nossos professores de liceu, que era [muito] velho quando eu era muito jovem: “é política”. (...) Muitos porém repetiriam de bom grado: a partir de 1914 ou 1940, não é mais história. Sem, aliás, entenderem-se muito bem sobre os motivos desse ostracismo. (BLOCH, 2001: 61).

Conforme a citação, numa visão conservadora da história e característica do século XIX, o “passado” é compreendido como objeto da ciência, em detrimento do *homem*. Desta forma, reflexões acerca da agência humana no tempo em que se vive – que é, majoritariamente, constituído pelo passado – não eram historiograficamente aceitáveis, relacionado-as à sociologia⁵, à ciência política ou ao jornalismo⁶. Acerca do passado próximo ao tempo vivido, afirma Gomes (2013):

Grande parte das gerações formadas até meados do século XX passou pelos bancos escolares sem a oportunidade de estudar acontecimentos próximos à sua experiência histórica. Temos a certeza de que muitos leitores deste dossiê, quando estudantes, dificilmente ultrapassaram os eventos da Revolução Francesa e das duas grandes guerras, quando estudaram História “Geral”. No caso da História do Brasil chegava-se à Proclamação e aos governos da Primeira República, mas era praticamente impossível discutir a Revolução de 1930. A História “acabava” na primeira metade do século XX, na melhor das hipóteses. (GOMES, 2013: 14).

Em meados do século XX, rompendo com uma visão positiva e de progresso ainda remanescentes, historiadores perceberam uma nova forma de olhar e compreender a ação humana. Subvertendo dogmas acadêmicos, que consideravam que a história só poderia ser feita quando “não houvesse mais testemunhos vivos dos mundos estudados” (FERREIRA, 2013: 22), o estudo do tempo no qual se vive tornou-se indispensável. Afinal, o tempo presente era órfão de historiadores⁷.

⁵ Destacamos os conceitos de “representações coletivas”, em Émile Durkheim e o de “memória”, em Maurice Halbwachs, como bem recorridos pelos historiadores dos *Annales*.

⁶ Le Goff, prefaciando *Apologia da história* (BLOCH, 2001), demonstra a acuidade historiográfica da obra carcerária de Bloch, considerando suas experiências de luta na Grande Guerra, na Segunda Guerra, no alistamento na resistência francesa de Lyon, pós derrota frente à Alemanha e sua posterior execução pela Klaus Barbie nazista: “Bloch refletiu sobre o acontecimento no calor da hora e o analisou praticamente sem dispor de qualquer arquivo, qualquer documentação a princípio necessária ao historiador; fez entretanto obra de história e não de jornalista. Pois mesmo os melhores jornalistas permanecem “colados” ao acontecimento”. (LE GOFF, 2001. In: BLOCH, 2001: 17).

⁷ “Pesado é o desprezo da historiografia acadêmica, que, durante muito tempo, desdenhou o exercício da história de períodos tão recentes, como o do jornalismo, ou mais ainda, o da sociologia”. (LAGROU, 2007: 34).

Como se define o “tempo presente” senão por um *continuum* entre o período estudado e o momento da escritura? (...) A característica da História do Tempo Presente consistiria naquilo que se pode chamar de unidade temporal do sujeito e do objeto, daquele que estuda e o que ele estuda. O historiador é contemporâneo dos acontecimentos que ele estuda em um sentido distinto daquele de coabitação física com as testemunhas. O período estudado não está fechado: não há esse elemento de alienação, de alteridade, que é próprio do estudo de períodos mais afastados. Não ocorreu ainda ruptura cronológica entre o tempo dos acontecimentos e o tempo da escritura de sua história. (...) As experiências formadoras de uma vida humana fazem ainda parte de nosso horizonte de experiências vividas. (LAGROU, 2007: 36-37).

As contradições evidentes da sociedade humana significavam que uma nova forma de olhar sobre a história era necessária, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. No intuito de compreender o homem nesse período específico surge em França, 1978, o *Institut d'Histoire Du Temps Présent* (IHTP)⁸. Além de nomenclaturas diversas, tais como: *história imediata*, *história bem contemporânea*, *história do século XX*, François Hartog (1996), adota o termo *presentismo*:

Hartog (1996) considera que mudanças no regime moderno de historicidade começam a ser percebidas em meados do século XX e têm como marco paradigmático o ano de 1989 com a queda do muro de Berlim. O novo regime de historicidade que se instaura é denominado, pelo autor, *presentismo*. O historiador francês reconhece em Walter Benjamin, ainda na primeira metade do século XX, uma primeira proposta de um novo conceito de história, que romperia com a crença no progresso e com a ideia de que a humanidade avança em tempo linear e homogêneo. (MONTEIRO, 2012: 198).

Marco “paradigmático” a queda do muro de Berlim, desdobramentos daquilo materializado na Revolução Russa de 1917, passando pelas guerras mundiais e pelo período “gelado” característico do mundo bipolar. A necessidade de reflexão histórica sobre o período vivido logo suscitou inúmeros marcos cronológicos, como a Grande Guerra de 1914, a Revolução de Outubro de 1917, a Crise de 1929, a Segunda Guerra, e a queda do muro de Berlim. Sem a obrigação de definir uma relação hierárquica entre eles, utilizamo-nos deles como referenciais, etimologicamente dito, referências:

⁸ “Essa historiografia, há pouco tempo considerada suspeita, é hoje plenamente reconhecida, o sucesso é, talvez, mais frágil do que possa parecer. Essa historiografia construiu-se não sem dificuldades, não sem algumas lutas intelectuais, e não sem algumas reações muito hostis, que podem ressurgir, ou porque um retorno ao conservadorismo é sempre possível, ou porque o fato de estar frente ao tûmulo das paixões contemporâneas pode engendrar uma forte rejeição”. (ROUSSO, 2007: 278-279). Outras duas instituições que se dedicam ao tema são o *Institute of Contemporary British History*, vinculado à *University of London*, e a *New School for Social Research*, em Nova Iorque.

A cronologia deve ser entendida como um referencial e não como um impedimento. É muito difícil e abstrato falar de períodos ou estruturas para os nossos alunos (como precisar uma coisa chamada Antiguidade, Idade Média, ou ainda, modo de produção asiático, escravista e assim por diante?), sem ancorar em dados tangíveis. O mesmo acontece com as datas, pois, se antes eram o apanágio da nossa disciplina, agora virou lugar comum execrá-las, sem colocar, no entanto, outra forma de referência em seu lugar, a não ser noções⁹ vagas como estruturas, formações históricas ou contexto socioeconômico. (JOANILHO, 2007: 115).

Tecemos uma crítica a uma historiografia baseada exclusivamente na periodização eurocêntrica, que vai além do estabelecimento de um ponto de referência, em vez de procedimentos que levem em conta aspectos conjunturais e estruturais de curta, média ou longa duração. A nosso ver, alguns cientistas fazem questão de presenciar rupturas históricas e científicas, mesmo tendo em vista que tais mudanças extrapolam, e muito, o tempo de vida do ser humano. Algo que é bem peculiar na história do tempo presente (HTP) é o fato dela não se prender exclusivamente a marcos¹⁰, pois estará sempre em movimento. “Nesse sentido, trata-se de uma categoria histórica e nunca de um período”. (AMÉZOLA, 2007: 144). Logo, há que se tratar o tempo presente como uma *categoria histórica*, como uma temporalidade, afinal de contas, haverá história enquanto houver raça humana, na produção social de sua existência e com o tempo presente sempre em movimento. Algo possível, mas difícil de visualizar, principalmente no âmbito do ensino, é como as gerações futuras poderão chamar o período histórico em que vivemos agora, que não será, ao seu modo de ver, um tempo presente. Dessa forma, não há como tratar de uma temporalidade apenas como um período, haja vista seus aspectos que a constituem como uma categoria. Lembremo-nos dos conceitos de *Antiguidade*, *Antigo Regime* ou *Renascimento*, formulados por gerações posteriores ao momento em que ocorreram, não sendo praticados pelos seus contemporâneos.

O olhar sobre essa categoria no ensino de História, localizada em nosso passado recente e não necessariamente vivido pelos alunos, influencia diretamente na compreensão do tempo de gerações próximas. Segundo Ferreira (2013), o que diferencia a história do tempo presente das temáticas históricas longitudinais “é a proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo”. (FERREIRA, 2013: 24). As analogias temporais em situações pedagógicas possibilitam a relação presente-passado-presente; entretanto, quando não

⁹ Grifo nosso, em substituição à palavra *coisa*, no original.

¹⁰ No entanto, o pós Segunda Guerra é, indubitavelmente, marco histórico de âmbito global, e que, de acordo com seus antecedentes e consequências, demandou uma atenção específica dos historiadores.

diacrônicas, configuraram, ocasionalmente, em anacronismos. Em *Concepção dialética da história*, Gramsci critica uma forma muito comum de estabelecer conexões com o passado, decorrente da sua não-inteligibilidade:

Julgar todo o passado filosófico como um delírio e uma loucura não é apenas um erro anti-histórico, já que contém a anacrônica pretensão de que no passado se devesse pensar como hoje, mas é um verdadeiro resíduo de metafísica, pois supõe um pensamento dogmático válido em todos os tempos e em todos os países, através do qual se julga todo o passado. (GRAMSCI, 1987: 174).

O professor de História deve esclarecer que a sociedade humana possui diferentes concepções, em diferentes momentos e espaços. Logo, a tentativa didática de estabelecer nexos temporais para a compreensão de um determinado problema pode incorrer naquele erro, caso tratada superficialmente. Em número especial voltado ao ensino da disciplina, afirma Monteiro (2005) nos cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES):

Como já foi comentado, é muito freqüente o uso, pelos professores, de atividades onde são desenvolvidas analogias com situações similares à estudada, e encontradas na “realidade do aluno”, em situações do tempo presente. Muitas vezes estas analogias induzem a erros, pois operam numa dimensão comparativa muito simplificada, conduzindo os alunos a atribuir à situação do passado o mesmo significado encontrado na situação do presente. Além disso, tendem a levar o aluno a ignorar as diferenças no tempo, suprimindo um aspecto fundamental no ensino de história que é fazer perceber e compreender as diferenças entre temporalidades. (MONTEIRO, 2005: 343).

Tendo em vista o estabelecimento da relação presente-passado-presente como algo dinâmico e em movimento, Rancière (1996) utiliza o conceito de *acronia*, o qual significa a não linearidade cronológica em fins didáticos ou de pesquisa, fato este que condiciona a construção do saber histórico e a utilização de analogias para a sua compreensão. Difere-se, pois, do conceito de *anacronismo*.

Acronia é uma palavra, um acontecimento, uma sequência significativa fora de seu tempo, dotada ao mesmo tempo da capacidade de definir as orientações temporais inéditas, de assegurar o salto ou a conexão de uma linha de temporalidade à outra. E é por essas guias, saltos, que existe a possibilidade de se fazer história. (RANCIÈRE, 1996 *apud* MONTEIRO, 2012: 207).

Além das possibilidades didáticas acrônicas, a HTP possui um vasto acervo de fontes, inclusive, as orais. Tais fontes contribuem para novas inteligibilidades da agência humana: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado

é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. (BLOCH, 2001: 75). Para Ferreira (2013):

A história oral tem possibilitado o registro de inúmeras narrativas, que são importantes construções memoriais, individuais e coletivas. São diferentes sujeitos e testemunhas da história que, estimulados por historiadores e profissionais de áreas afins à história, relatam suas experiências de vida, as quais se convertem em documentos passíveis de crítica e análise. (FERREIRA, 2013: 28).

As possibilidades aumentam diretamente proporcional à busca pela verossimilhança, no que diz respeito à utilização de fontes midiáticas. Cabe ressaltar que as fontes jornalísticas são utilizadas, há muito, como fontes históricas amplamente operacionalizáveis, com a ressalva da obrigatoriedade do recuo temporal. Na HTP, em vez de exclusivamente fontes midiáticas já consideradas históricas e descontinuadas, as do nosso tempo também são passíveis de análise, salvaguardando que sua fidedignidade à verdade seja observada, como já preconiza o *métier*.

À medida que o historiador do século XX se aproxima do presente, fica cada vez mais dependente de dois tipos de fonte: a imprensa diária ou periódica, os relatórios econômicos periódicos e outras pesquisas, compilações estatísticas e outras publicações de governos nacionais e instituições internacionais. (HOBSBAWM, 2002: 9).

Uma implicação disto é a banalização das fontes, haja vista a produção midiática em larga escala, principalmente aquelas ideológicas e que transitam pelos meios de comunicação de massa. Saber onde e como olhar faz do historiador do tempo presente diferenciar os momentos entre rupturas ou continuidades, criticando o tipo de material que lhe é pertinente. Assim, age no sentido de distinguir o que é aparente do que é essencial e radical. Para Gramsci,

a pretensão de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infra-estrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, devendo ser combatida praticamente como testemunho autêntico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. (GRAMSCI, 1987: 117).

A HTP possui uma considerável aproximação com outras áreas do conhecimento, no que diz respeito à coabitação entre pesquisador e objeto, durante a investigação. Ele é testemunha, numa posição inconcebível em outros regimes de historicidade. Eric Hobsbawm

(2002) afirma em *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*: “Recorri ao conhecimento, às memórias e às opiniões acumulados por uma pessoa que viveu o Breve Século XX na posição de “observador participante”, como dizem os antropólogos sociais, ou simplesmente como um viajante de olhos abertos” (HOBSBAWM, 2002: 8). Nesse sentido, Pieter Lagrou¹¹ (2007) corrobora que o conceito de *observação participante* atua como ferramenta de pesquisa neste campo historiográfico: “a História do Tempo Presente seria para as ciências históricas o que a *participating observation* é para a antropologia. Impossível de extrair o observador do observado; o historiador não está apenas envolvido com sobreviventes, ele é um deles”. (LAGROU, 2007: 35). Dada esta relação intrínseca e endógena, a condição de testemunha nunca esteve tão vinculada ao radical grego *histor* na produção do conhecimento sobre a agência humana. Para Hobsbawm (2002),

não é possível escrever a história do século XX como a de qualquer outra época (...) porque ninguém pode escrever sobre seu próprio tempo de vida como pode (e deve) fazer em relação a uma época conhecida apenas de fora, em segunda ou terceira mão, por intermédio de fontes da época ou obras de historiadores posteriores. Meu tempo de vida coincide com a maior parte da época de que trata este livro e durante a maior parte de meu tempo de vida – do início da adolescência até hoje – tenho tido consciência dos assuntos públicos, ou seja, acumulei opiniões e preconceitos sobre a época, mais como contemporâneo que como estudioso. Este é um dos motivos pelos quais, enquanto historiador, evitei trabalhar sobre a era posterior a 1914 durante quase toda a minha carreira, embora não me abstivesse de escrever sobre ela em outras condições. (HOBSBAWM, 2002: 7).

Na mesma obra, o historiador social inglês enfatiza como os jovens de hoje vivem nua espécie de *presente contínuo*, para quem a “Guerra do Vietnã já é pré-história” (HOBSBAWM, 2002). Em movimento divergente às novas possibilidades de amplitude das fontes e de fazer história durante uma observação participante, a destruição do passado torna-se um fenômeno que precisa (deve) ser combatido pelos historiadores, tanto na pesquisa quanto no ensino.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e

¹¹ Pesquisador do IHTP, em França.

particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido. (HOBSBAWM, 2002: 13).

A HTP, a saber, lugar de embates, tem sido objeto de abordagens equivocadas por cientistas que desconsideram o materialismo histórico como fundamentação teórico-metodológica, argumentando que o conceito de *classe* não satisfaz mais as demandas pela compreensão das novas configurações tomadas pela sociedade em tempos pós-modernos. No bojo dessa crítica, autores do campo do materialismo histórico e críticos da tradição marxista economicista, como E. P. Thompson, são erroneamente citados, associados à adoção do conceito de que à história cabe o passado:

Essa visão de que à história cabe o estudo do passado não está distante e tampouco é privilégio de historiadores “conservadores”, tanto que, em uma entrevista, E. P. Thompson afirma que, ao historiador, cabia trabalhar o passado; o presente seria pertinente aos estudos da sociologia. (MULLER, 2007: 17).

Conforme sabido pelos praticantes do *métier*, a busca por fontes verossímeis sempre foi condição para o exercício do ofício. Sem citar a fonte sobre a suposta entrevista do historiador inglês, esta citação é encontrada em outros textos¹², o que atua no sentido de propagar algo que não ocorreu, fato que concorre para o perigo das banalizações das fontes no tempo presente. Num movimento contrário ao exposto por Muller (2007), Mattos (2012) enfatiza como Thompson trabalhava em contato direto com as fontes¹³ na pesquisa e no ensino de História, caracterizando numa educação de classe:

numa entrevista de 1976, Edward Thompson explicou que muitos de seus trabalhos não responderam apenas a um plano de pesquisa e redação prévia rigidamente definido, mas foram movidos pelo contato com as fontes, pois o material o “cativava” e “dominava”, levando-o a novas direções. (MATTOS, 2012: 7).

Mattos (2012), citando Thompson (1979) *Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* nos aproxima de fato do modo como Thompson tratava o presente como possibilidade historiográfica. Destacamos a sua disponibilidade inicial na consideração de outro recorte temporal na redação de *A formação*

¹² Como em FERREIRA, 2013: 21, em que é utilizada esta citação de MULLER, 2007: 17.

¹³ Diga-se de passagem, uma das principais características da categoria historiográfica em questão.

da classe operária inglesa, abarcando um marco histórico e contemporâneo à escrita da obra, que se deu nos anos 1960:

Aceitei escrever *A formação da classe operária inglesa* porque estava mal economicamente e um editor queria um livro sobre a classe trabalhadora inglesa de 1832 a 1945. Eu sugeri que poderia ser de 1790 a 1945 e *A formação da classe operária inglesa* é o primeiro capítulo. (THOMPSON, 1979. In: MATTOS, 2012: 7).

Inferimos, portanto, que a categoria HTP configura-se em um campo de disputa e sujeito a diversas considerações conflitantes, nunca cabendo tanto ao historiador recorrer às *lentes da história*.

REFERÊNCIAS

- ALLIEU, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, M. Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF Editeur, 1995.
- AMÉZOLA, Gonzalo de. É possível e necessário ensinar História do Tempo Presente na escola? Algumas reflexões sobre o caso argentino. In: PÔRTO JR., 2007. (Org.). História do tempo presente. Bauru: Edusc, 2007.
- BERUTTI, Flávio. Ensinar e aprender história / Flávio Berutti e Adhemar Marques. Belo Horizonte: RHJ, 2009
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Apologia da história, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CADERNOS CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade, v. 25/n. 67. Campinas: Cortez, set./dez. 2005.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. Topoi: Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.
- GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tania Regina. Apresentação ao dossiê: o ensino de História no tempo presente. Revista História Hoje (ANPUH), v. 2, nº 4, dez 2013.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HARTOG, François. Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo". Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
- JOANILHO, André Luiz. Professores de História. In: PÔRTO JR., 2007. (Org.). História do tempo presente. Bauru: Edusc, 2007.

- LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da História do Tempo Presente. In: PÔRTO JR., 2007. (Org.). História do tempo presente. Bauru: Edusc, 2007.
- LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, 2001. Apologia da história, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- MARX, Karl. O método da economia política. In: Para a crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- MATTOS, Marcelo Badaró. E P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- MOLINA, Ana Heloísa. Professores de História. In: PÔRTO JR., 2007. (Org.). História do tempo presente. Bauru: Edusc, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: entre história e memória. 2007b. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acessado em: 12/12/2014.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de A.; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luiz e
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. (Orgs.) Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. In: Cadernos Cedes 67. Ensino de História: novos horizontes. Campinas, vol. 25, n. 67, p.273-400, set./dez. 2005.
- MULLER, Helena Isabel. História do Tempo Presente: algumas reflexões. In: PÔRTO JR., 2007. (Org.). História do tempo presente. Bauru: Edusc, 2007.
- PÔRTO Jr., Gilson. História do tempo presente. (org.). Bauru: Edusc, 2007.
- REVISTA HISTÓRIA HOJE. Dossiê: “O ensino de História e o tempo presente. ANPUH – Brasil (Associação Nacional de História) v. 2, n.º4, dez. 2013.
- ROUSSO, Henry. A História do Tempo Presente, vinte anos depois. In: PÔRTO JR., 2007. (Org.). História do tempo presente. Bauru: Edusc, 2007.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SANTOS, Maria Alice de Paula. O desafio do ensino de História para a educação de jovens e adultos. Alfabetização e cidadania, Revista de Educação de Jovens e Adultos, n.º 9, História e memória, março de 2000.
- SILVA, João Luiz Maximo da. Ensino de história em EJA: identidade e imagens. São Paulo: Moderna, 2012.
- SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.
- THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2011.