VI Simpósio Nacional de
HISTÓRIA CULTURAL
Escritas da História: Ver - Sentir - Narrar

O LUGAR DO TEMPO PRESENTE NOS CURRICULOS ESCOLARES DE HISTÓRIA NO BRASIL (2007-2012)

Jane Semeão*

O ensino de história no Brasil tem passado por significativas modificações desde as últimas décadas do século XX, convergindo a seu favor teorias da educação, teorias da história, políticas governamentais e demandas sociais geradas em função das transformações políticas, sociais, culturais, tecnológicas e econômicas que se processam mundialmente desde esse período.

A utilização de abordagens teóricas do marxismo, da história social e cultural, a incorporação de documentos de diferentes suportes, a introdução da história temática e da história integrada, o uso de conceitos como cotidiano, permanência, mudança, cidadania, memória, identidade e, mais recentemente, a introdução de conteúdos relacionados à história e cultura indígena, à África e aos afro-descendentes e às discussões de gênero são alguns exemplos de demandas sociais e renovação teórico-metodológica da história transpostas para o ensino (BITTENCOURT, 2004; FREITAS, 2009; STAMATTO, 2008).

Nessa aproximação entre ciência de referência e história escolar, interessa-nos analisar a incorporação do tempo presente nos currículos produzidos pelos estados

* Professora mestre do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri-URCA.

ISBN: 978-85-98711-10-2

brasileiros na primeira década desse século. Para esse texto, especificamente, procuramos responder às seguintes questões: qual o espaço ocupado pelo tempo presente nas propostas curriculares? Como se dá sua distribuição ao longo dos anos finais do ensino fundamental? Que baliza cronológica é adotada?

No movimento chamado de "renovação historiográfica" que marca os decênios finais do século passado, a história do tempo presente foi se constituindo enquanto campo de investigação da história. Não sem resistência, aos poucos os historiadores que a ela se dedicaram foram derrubando as barreiras que os profissionais do XIX impuseram à historicização do presente, como a proximidade entre sujeito e objeto.

O caminho trilhado foi lento, certamente, mas nesse novo século cresceram as publicações, locais de reflexão e pesquisas sobre o presente, a exemplo de alguns laboratórios, grupos de estudo e eventos que vêm sendo realizados. Os objetos e abordagens também se diversificaram bastante, do foco do político passou-se para temáticas que dizem respeito ao social, econômico e cultural.

Este trabalho, portanto, informa sobre pesquisa em desenvolvimento acerca das relações entre tempo presente, historiografia didática e currículos escolares[1]. Para sua realização foram consultadas dezoito prescrições curriculares produzidas entre 2007 e 2012 pelos estados brasileiros[2] com a contribuição, de acordo com as apresentações e/ou fichas técnicas, de professores do ensino básico e de universidades públicas. Para respondermos às perguntas acima elaboradas, priorizamos a análise das seções que discutem os objetivos do ensino de história e apresentam as expectativas de aprendizagem requeridas aos alunos para cada ano de escolar.

Como última observação, destacamos que a escolha em trabalhar com os currículos dos anos finais do ensino fundamental se deve ao fato de considerarmos esse

---

[1] Essa pesquisa é realizada por professores da Universidade Federal de Sergipe-UFS e Universidade Regional do Cariri-URCA. O que apresentamos nesse artigo é resultado apenas de um aspecto de nossas problematizações acerca dessa relação.

[2] Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia (proposta de Feira de Santana), Ceará (proposta de Fortaleza), Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Com exceção do currículo de Feira de Santana, todos os outros foram adquiridos pela internet nas páginas das Secretarias de Educação de cada um dos estados.

ISBN: 978-85-98711-10-2

o momento em que ocorre maior interação dos escolares com as questões teóricas e metodológicas da operação historiográfica.

CONTEMPORÂNEO E TEMPO PRESENTE NOS CURRÍCULOS: DISTRIBUIÇÃO AO LONGO DOS ANOS

A leitura que realizamos das orientações curriculares levou-nos a considerar o "Período Contemporâneo" como indicador importante para a pesquisa, em função de nele estar concentrada as expectativas de aprendizagem relacionadas ao tempo presente. Essa constatação liga-se a outra, a predominância do modelo quadripartite francês na organização e distribuição dos conteúdos históricos escolares: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Verificamos que quinze dos dezoito programas adotam, de forma temática ou não, essa clássica periodização. A exceção ocorre com os currículos dos estados de: Alagoas, que apenas apresenta as aprendizagens básicas esperadas para o ensino de história até o final do nono ano; Mato Grosso, que estabelece "eixos articuladores" para cada um dos ciclos do ensino fundamental, englobando as disciplinas da área de Ciências Humanas; Paraná, que a partir de "conteúdos estruturantes" válidos para todas as séries, cada uma delas com um eixo temático específico, organiza os conteúdos básicos para a disciplina a partir de grandes temas; e Rio Grande do Sul, que relaciona as matérias de estudo de acordo com os pares ("Conceitos/Temas estruturantes"): trabalho e cultura; trabalho e poder; cidadania e poder[3].

O que informam os autores do currículo de história da Paraíba sobre a proposta apresentada aos professores é extremante representativo dessa nossa afirmativa. Nesse

3 Para o Paraná, os conteúdos estruturantes são: Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais. Como exemplo de conteúdos básicos destacamos os que se referem ao 70 ano (que tem por eixo temático "A constituição histórica do mundo rural e urbano e a formação da propriedade em diferentes tempos e espaços"): As relações de poder; A constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade; As relações entre o campo e a cidade; Conflitos e resistências e produção cultural campo/cidade" (PR, p.89). Em Mato Grosso, os eixos articuladores para as disciplinas da área de ciências humanas do 30 ciclo são: Fronteiras e identidades; Trabalho, Economia e Sociedade; Natureza e Sociedade (MT, p.57-60). Quanto a Alagoas, das quatorze aprendizagens básicas esperadas para os anos finais citamos, a título de exemplo, as seguintes: Compreender a importâncias das comunidades indígenas e quilombolas na construção e formação da nossa sociedade; compreender os modelos de organização política, o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e as questões pertinentes à cidadania na História; Identificar os fatores que contribuíram para fluxos migratórios do século XIX e inicio do século XX.

ISBN: 978-85-98711-10-2

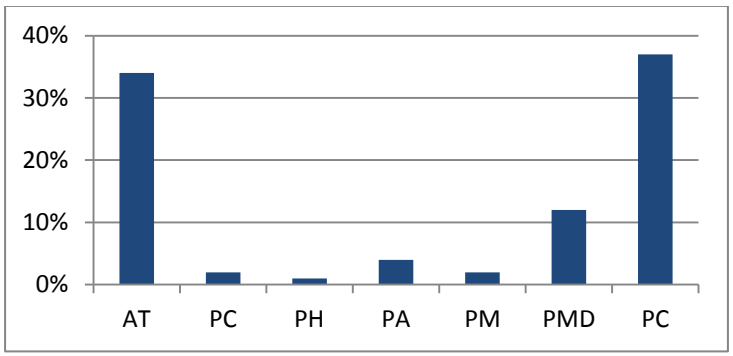
documento, bem como nos demais em que, direta ou indiretamente, o modelo francês de periodização da história pode ser identificado, o que encontramos é:

> [...] uma perspectiva que tem como foco a História do Brasil não mais em uma única visão – a eurocêntrica, especialmente aquela que a renovação historiográfica tanto criticou/critica, na qual a história da Europa (ocidental) é parâmetro único para variados aspectos históricos da humanidade – de temporalidade, de progresso, de modelo cultural etc. Didaticamente, a cronologia permanece, mas alargaram-se as temporalidades e espacialidades. Prevalece a noção de simultaneidade e, nela, (sempre que haja indícios) a presença da história do povo brasileiro" (p.94).

Articulação de múltiplas temporalidades e espacialidades, preocupação com a história local e sua relação com o regional, nacional e mundial, abordagem de sujeitos e práticas culturais diversas são exemplos de tentativas de superação do tratamento da história e do tempo histórico como eurocêntrico, linear, progressivo e cristalizado, apesar de mantida a clássica cronologia histórica.

Nessa divisão o "Contemporâneo" ocupa espaço significativo se comparado aos demais períodos, como podemos observar pelo gráfico n. 1:

Gráfico n.1



Legenda: AT: Atemporal[4]; PC: Pré-colomb; PH: Pré-hist; PA: Período Ant; PM: P. Med; PMD: Período Mod; PC: Período Cont.

Observamos que são 37% de conhecimentos sobre o Contemporâneo contra 2% em relação à Pré-história e 1% ao Pré-colombiano, 4% à História Antiga, 2% à Idade Média e 12% à História Moderna. Em seu conjunto essas épocas correspondem a 21% das expectativas de aprendizagem nos currículos, ficando abaixo em 16% do total

[4] O que classificamos de atemporal refere-se às expectativas de aprendizagem que não se prenderam a uma cronologia fixa.

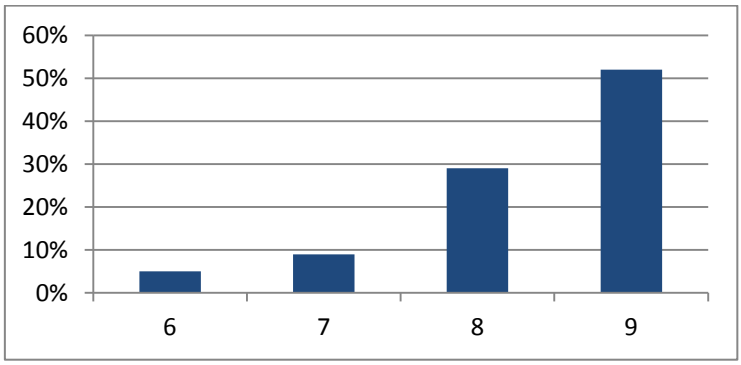
ISBN: 978-85-98711-10-2

relativo ao último período da história. Um dos motivos para explicar essa diferenciação, certamente, é o fato do Contemporâneo, por seu caráter temporal aberto, ser constantemente alimentado por novos eventos. Ao contrário dos outros blocos em que ocorre, no máximo, uma abordagem diferenciada de suas temáticas a partir da historiografia acadêmica em voga.

Outra razão, com certeza a de maior peso, diz respeito a substância dos próprios acontecimentos que marcaram/marcam essa temporalidade (Revolução Francesa, duas guerras mundiais, Guerra Fria, ditaduras nas Américas, descolonização da Ásia e África, queda do muro de Berlim, destruição das torres gêmeas etc), provocando profundas e extensas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que repercutem fortemente até hoje em nossa sociedade por seus resultados trágicos e conquistas político-sociais.

No que se refere à localização dos conteúdos de ensino relativos ao Contemporâneo, e justamente pela adoção da sequência dos períodos históricos, eles se concentram no oitavo e nono anos. Esse último dedicado inteiramente ao século XX e XXI. Para os demais, temos a seguinte configuração: para o sexto as expectativas de aprendizagem referem-se à Pré-história e Antiga[5] e para o sétimo Idade Média e Moderna (que divide espaço com os conteúdos do Contemporâneo no ano seguinte), como podemos visualizar pelo gráfico de número 2:

Gráfico n.2



Legenda: 6: Sexto; 7: Sétimo; 8: Oitavo; 9: Nono ano.

[5] Dos 14 currículos que adotam essa divisão, 12 abrem esse ano com uma discussão sobre a História destacando: seu conceito, o uso das fontes no trabalho do historiador, a noção de tempo e função da história (para que serve). Apenas os da Paraíba e Minas Gerais não seguem essa lógica. Paraná, Mato Grosso, Rio grande do Sul e Alagoas, além de exceções no que diz respeito à utilização do modelo quadripartite francês, também não destinam um momento especifico para realização de uma "introdução à história".

ISBN: 978-85-98711-10-2

Interessante observar que a História Contemporânea, criada no século XIX para expressar a consciência de um "novo tempo" e se referir a uma "história mais nova" ou "mais recente", uma história do próprio tempo do historiador (KOSELLECK, 2006), contraditoriamente se refere tanto a uma "história do passado" quanto do presente. Se desvincularmos a utilização do termo "contemporâneo" dos conteúdos históricos, em muitos casos teremos dificuldade para identificar a qual contemporaneidade a expressão se refere. Assim, "Compreender a importância da Grécia antiga para o mundo ocidental contemporâneo" (AM, 119) ou "Compreender a importância do Império Romano para as sociedades contemporâneas" (Idem), por exemplo, nos faz perguntar a temporalidade específica a que se referem os objetivos.

Diante do exposto, organização cronológica das expectativas de aprendizagem desde finais do XIX até a atualidade sob a denominação de "Contemporâneo" ou, ainda, do "Atual"[6] para indicar uma temporalidade próxima e diferenciada, é que escolhemos alguns indicadores que nos possibilitassem localizar o lugar ocupado pelo tempo presente nas propostas analisadas. Como essa temporalidade não se prende a uma cronologia fixa, pois marcada por processos sociais ainda em aberto, por isso não podendo ser considerada um sub-período da História Contemporânea ou mesmo um novo período ou época (AROSTEGUI, 2004), as balizas aqui utilizadas como referência são as que, de acordo com alguns autores, inauguraram uma história do presente.

A primeira delas, Revolução Francesa, não pode mais ser tomada enquanto tal. Mas como é o acontecimento que abre o Período Contemporâneo consolidando um novo regime de historicidade (KOSELECK, 2006; HARTOG, 2010) permitindo-nos, dessa forma, falar de uma história do presente para o século XIX, e diante da intenção de traçarmos um panorama em relação ao espaço ocupado pela cronologia atualmente indicada como matriz do tempo presente, ela será aqui considerada para termos de comparação.

---

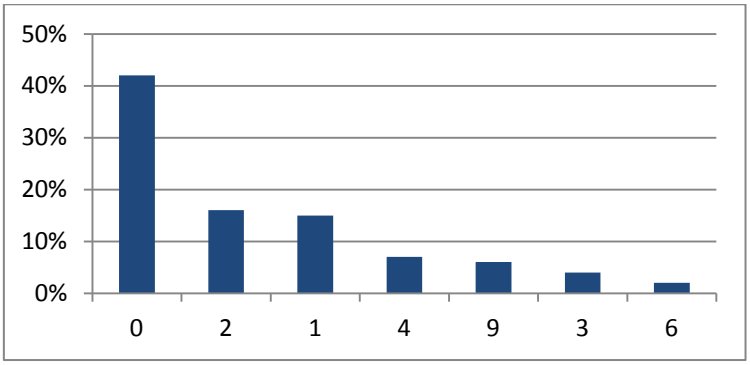
[6] O termo "atual" também ocupa espaço significativo nos currículos, sendo utilizado em alguns casos de forma alternada com o de "contemporâneo" ou "contemporaneidade" nas mesmas seções: "Analisar e compreender as bases socioeconômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e mudanças em relação à era colonial e à época atual" (MG, 80 ano, 2007, grifo adicionado); "Identificar e analisar conflitos sociais, guerras e revoluções ocorridas no Brasil e no mundo, comparando com os acontecimentos da nossa realidade atual" (PE, 90 ano, 2011, grifo adicionado) (SEMEÃO, 2012, p.6).

ISBN: 978-85-98711-10-2

Outra observação se faz necessária. Como apenas quatro dos currículos analisados indicam demarcação cronológica e de conteúdo para a história do tempo presente (MS, RJ, MG e PB); como as escolhas gravitam em torno do pós-guerra e do fim do socialismo real (queda do muro de Berlim); e diante da falta de consenso entre os historiadores sobre qual desses acontecimentos representa nosso tempo presente, é que decidimos classificar as expectativas de aprendizagem levando em conta ambas as matrizes, para então compará-las entre si e em relação à Revolução Francesa.

Percebemos pelo gráfico 3 que se tomarmos o fim do conflito de 1945 como baliza do tempo presente, visualizaremos que no confronto com as décadas que recuam até o ano de 1789 (42%) o pós-guerra está localizado em 31% de todo o chamado Período Contemporâneo. Mas se considerarmos o fim do socialismo real como baliza da história do tempo presente, veremos ressaltado que ela ocupa 15% do total de espaço dedicado a essa temporalidade:

Gráfico n.3



Legenda: 0: Rev.Franc; 1: Pós-Guerra; 2. Muro de Berlim[7]

Curioso atentarmos para o fato de que os conhecimentos e habilidades requeridos aos alunos em relação a essa última matriz superam em 1% a que representa o código 1.

Seja como for, podemos verificar que os currículos exploram uma quantidade maior de conhecimentos referentes à história do tempo presente que a qualquer outro tempo histórico. Em termos numéricos, isso se expressa na constatação de que essas

[7] A legenda 3 se refere a questões que procuram comparar aspectos do século XIX aos dias atuais; o 4 a tempo não classificado por não apresentar temporalidade definida; 5 a comparações entre tempos muito distantes e o atual; 6 a processos históricos de longa duração.

ISBN: 978-85-98711-10-2

duas balizas alcançam um número maior de expectativas de aprendizagem quando comparadas com a Pré-história (2%), o Pré-colombiano (1%), Antiga (4%), Medievo (2%) e Moderna (12%) (ver gráfico n.1). A incorporação e abordagem dos acontecimentos e experiências sociais próximas ao tempo vivido dos alunos nos currículos demonstram a importância que assumem para sua formação histórica e a construção da cidadania.

Quanto à distribuição dos conteúdos da história do tempo presente nos anos finais do ensino fundamental, observamos que se concentram basicamente no nono ano. O que não surpreende tendo em vista a sequência cronológica das épocas históricas adotada pela quase totalidade das orientações curriculares. Dessa forma, Mato Grosso do Sul prescreve para o quarto bimestre o estudo das "Crises e avanços no mundo e no Brasil atual", que corresponde ao pós-guerra:

> A descolonização da áfrica e Ásia e os conflitos árabe-israelenses; Apartheid; processos revolucionários na América Latina: Revolução Cubana, Revolução Mexicana e movimentos sociais (Brasil, Bolívia, Argentina e Chile); Globalização; blocos econômicos, terrorismo, crises (saúde, educação e segurança); Sustentabilidade planetária e avanços sociais e tecnológicos.

Nas prescrições de Minas Gerais, no último ano de ensino o tópico a ser desenvolvido é "Estado e cidadania no Brasil Atual: a República Democrática e o Neoliberalismo (1985 aos dias atuais)". Nesse caso, fim da ditadura militar no Brasil, globalização e neoliberalismo (desagregação do socialismo real) comporiam, portanto, formas de organização social, política e econômica representativas de um tempo diferenciado, a história do presente.

Destacamos também que os anos decorridos à queda do muro de Berlim são relacionados com maior frequência tanto às décadas que recuam até a Revolução Francesa quanto às temporalidades trabalhadas nos sexto, sétimo e oitavo anos. Isso ocorre porque se estendem até a experiência dos alunos, e como o pressuposto teórico, metodológico e didático que orienta as prescrições é o do tempo em sua multiplicidade e dinamicidade, comportando mudanças e permanências, procura-se então partir sempre que possível do presente dos escolares para abordar temas e acontecimentos do passado e/ou deste para refletir sobre os problemas e desafios que as sociedades enfrentam hoje. Vejamos os exemplos a seguir:

ISBN: 978-85-98711-10-2

> Compreender a importância da Grécia antiga para o mundo ocidental contemporâneo (AM, 9^0 ano).
> Identificar os direitos e a legislação trabalhista como uma conquista do movimento operário e assim destacar na atualidade os direitos perdidos ou conquistados (PE, 8^0 ano).
> Refletir sobre as desigualdades sociais no inicio do Brasil República e nos dias atuais (AM, 8^0 ano).
> Utilização dos conhecimentos sobre a Guerra Fria para uma compreensão mais acurada e uma ação mais efetiva tendo em vista a realidade do presente (AC, 9^0 ano).
> Analisar e compreender as bases socioeconômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e mudanças em relação à era colonial e à época atual (MG, 8^0 ano)

Do imediato do estudante, da história local e estadual parte-se para o estudo de outros tempos e espaços. A relação passado-presente-futuro adquire maior espessura e densidade, a compreensão do "atual", do "contemporâneo" exige que se coloque em contato/comparação as experiências do presente e do passado. Nesse contexto, o professor deve criar condições para que o aluno, através de procedimentos teóricos metodológicos próprios da operação historiográfica, desenvolva noções de diferença, semelhança, transformação, permanência, simultaneidades, descontinuidades para que possa refletir sobre "a diversidade social e as dimensões históricas do presente" (BA, 2010, p.61 e 62).

Observamos, primeiramente, a predominância da quadripartição da história nas orientações curriculares e do Contemporâneo sobre os demais períodos. Nesse modelo, os acontecimentos e processos históricos ocorridos desde a Revolução Francesa, marco inaugurador dessa temporalidade, são distribuídos a partir do segundo semestre do oitavo ano prolongando-se por todo o seguinte. Comparativamente, são 37% de expectativas de aprendizagem construídas para essa "época" contra 21% relativas às demais.

Por seguir essa ordem cronológica na distribuição dos conteúdos, a história do tempo presente é trabalhada basicamente a partir do segundo ou terceiro bimestre do nono ano. Diante dessas constatações, o que percebemos é que as experiências do tempo presente vão sendo adicionadas ao Contemporâneo sem qualquer diferenciação de ordem cronológica em relação aos acontecimentos que instituem essa periodização clássica e, até mesmo, conceitual.

ISBN: 978-85-98711-10-2

Nos currículos não são estabelecidas balizas que delimitem essa temporalidade e nem utilizadas a denominação "tempo presente" ou "história do tempo presente". Em alguns documentos (MG, RJ e MS) os vocábulos "atual", "atualidade", "presente do aluno" e até mesmo "contemporaneidade" para se referir a um tempo próximo são utilizados, mas sem justificativa conceitual. O programa da Paraíba é o único que adota por diversas vezes as duas expressões, especialmente a primeira, embora o sentido atribuído seja a de "cotidiano do aluno" (SEMEÃO, 2012).

Vimos então, utilizando-nos do pós-guerra ou da queda do muro de Berlim como demarcador temporal da história do presente, que apesar de ocupar espaço significativo nas propostas curriculares (superando em porcentagem as expectativas de aprendizagem de outras temporalidades, indicando sua importância para a formação histórica e de cidadania dos alunos), seus autores não lhe dão contornos historiográficos. Em outras palavras, o tempo presente não é apresentado como campo de investigação da história e as discussões empreendidas na academia sobre ele não são levadas para os currículos.

FONTES

ACRE. Governo do Estado. Cadernos de orientação curricular – Orientações curriculares para o ensino fundamental: Caderno 1 – História. Rio Branco: Acre, 2010.

ALAGOAS. Governo do Estado. Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2010.

AMAZONAS. Governo do Estado. Proposta curricular do ensino fundamental do 6^0 ao 9^0 ano: Rede pública estadual. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, s.d.

ESPIRITO SANTO. Governo do Estado. Currículo básico da escola estadual: guia de implementação. Vitória: Secretaria de Estado da Educação Básica e profissional, 2009.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Fortaleza. Fortaleza: Secretaria Municipal de educação, 2012.

ISBN: 978-85-98711-10-2

GOIÁS. Governo do Estado. Reorientação curricular do 1^0 ao 9^0 ano. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem – convite à reflexão e à ação. Goiânia: Secretaria de Esatdo da Educação, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. [Proposta curricular para história nos anos finais do ensino fundamental]. Campo Grande: Secretaria de estado da Educação, s.d.

MATO GROSSO. Governo do Estado. Orientações curriculares da educação básica do estado de Mato Grosso. Cuiabá: Secretaria estadual de educação de mato grosso, [2010].

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Proposta curricular de história do ensino fundamental: 6^0 ao 9^0 ano. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, [2007].

PARAIBA. Governo do Estado. Referências curriculares do ensino fundamental: ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 2010.

PARANÁ. Governo do Estado. Diretrizes curriculares da educação básica: História. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Básica, 2008.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Orientações teórico-metodológicas – ensino fundamental: História. Recife: Secretaria de educação, 2011.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. Currículo mínimo: História. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da educação, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. Lições do Rio Grande do Sul. Ciências Humanas e suas tecnologias. Cadernos do professor (ensino fundamenal/ensino médio). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, [2009].

SANTOS, Cristiano; SILVA, Irlana Jane Menos da; SANTOS, Selma dos (Org.). Mentes e mãos construindo o Projeto Político Pedagógico (PPP). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Colegiados de Pedagogia, Fórum de Dirigentes das Escolas Públicas Estaduais, 2009.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Proposta curricular do estado de São Paulo: História. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

SERGIPE. Governo do Estado. Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe. Aracajú: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

TOCANTINS. Governo do Esatdo. [Proposta curricular de História]. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, [2009].

ISBN: 978-85-98711-10-2

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÓSTEGUI, Julio. La historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e método. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUVEAU, A.; TÉTARD, Ph (org.). Questões para a história do presente. São Paulo; EDUSC, 1999, pp.101-102.

FREITAS, Itamar. Visões sobre o contemporâneo e o tempo presente (I). Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com.br/2012/04/sentidos-de-historia-contemporanea-e.html>.

_____. Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história (Anos Inicias). São Cristovão: Editora UFS, 2010.

HARTOG, François. Regimes de Historicidade. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/heros/excerpta/hartog.html>. Acesso em: 18/04/2010.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

SEMEÃO, Jane. Tempo presente e ensino de história no Brasil: uma análise dos currículos escolares dos anos finais do ensino fundamental (2007-2012). In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do III Encontro Internacional de Ensino de História. Campinas: 2012.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços. Natal: EDUFRN, 2008, pp.137-147.