



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

**O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012)**

---

Itamar Freitas<sup>I</sup>

Jane Semeão<sup>II</sup>

Margarida Oliveira<sup>III</sup>

Este artigo examina os usos da historiografia acadêmica nos dispositivos empregados nos processos de formação escolar de adolescentes. Especificamente, explora as apropriações que as propostas curriculares estaduais brasileiras e estadunidenses – produzidas entre 2002 e 2012 – fazem do “contemporâneo” e o do “tempo presente”. Aqui, sugerimos que as singularidades dos perfis societários, dos processos de formação de professor e da institucionalização da pesquisa sobre ensino de história, nos dois países, explicam não só a predominância do contemporâneo sobre os demais períodos e ausência de definição do “tempo presente” (nos EUA e no Brasil), como também a ênfase nos acontecimentos do pós-segunda guerra (nos EUA) e na experiência posterior ao fim do socialismo real (no Brasil).

Palavras-chave: Tempo Presente, Ensino de História, Currículo, Brasil, EUA.

**Contemporary and Present Time in School History Curriculum in USA and Brazil (2002/2012)**

This article examines the uses of academic historiography in the devices used in the teaching of history to teenagers. Specifically, it explores the appropriation of the "contemporary" and "present time" in the curricula produced by the states of Brazil and U.S.A between 2002 and 2012. We suggest that the singularities of “perfis societários”, processes of teacher training and institutionalization of research on teaching history in both countries explain the dominance of contemporary over other periods and absence definition of "present time" (USA



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

and Brazil), as well as the emphasis on the events of the post-war (U.S.) and on the experience after the end of socialism (in Brazil).

Keywords: Present Time, Teaching of History, Curriculum, Brazil, EUA.

Em que medida a historiografia didática incorpora os novos domínios da historiografia acadêmica? Pensando especificamente nos objetos, abordagens e questões que envolvem o domínio histórico do contemporâneo e do tempo presente, qual o lugar que esses objetos ocupam nos currículos do Brasil e dos Estados Unidos? Sabendo-se que os currículos estadunidenses e brasileiros para a escolarização básica são produzidos localmente – os estados são independentes para organizar conteúdos e metodologias –, em que medida aproximam-se e/ou distanciam-se no que diz respeito aos usos do tempo presente como conteúdos substantivos e meta-históricos?

Estas questões são respondidas neste artigo, dando continuidade a uma série de investigações a respeito das relações entretidas entre a historiografia acadêmica e a historiografia didática no Brasil. O trabalho também subsidia eventuais discussões acerca do currículo, sobretudo aquelas que fundamentam ou avaliam políticas públicas para o ensino de história.<sup>IV</sup>

Antes de informar, porém, sobre os usos do contemporâneo e do presente nos currículos e de oferecer um panorama dos debates historiográficos em torno da questão, é oportuno lembrar que o tema já fora objeto de estudo pioneiro na Inglaterra em 1965,<sup>V</sup> no ambiente das discussões que justificaram a formatação de diferentes instituições de pesquisa na França, Alemanha e na própria Inglaterra. Nos últimos 10 anos, a discussão tem ganhado corpo na Europa, informando, por exemplo, a surpreendente marginalidade do holocausto nas escolas israelenses entre 1960 e 1980.<sup>VI</sup>

Nos Estados Unidos, entretanto, o mais recente e o mais antigo periódico do gênero, respectivamente *History of the Present*<sup>VII</sup> (2011/2012) e *Current History*<sup>VIII</sup> (1914/2012), não abordaram a temática. Na América Latina, são frequentes os trabalhos que exploram o “pasado reciente” em sala de aula e na formação da consciência histórica dos argentinos,<sup>IX</sup> a



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

relação entre recordação e ideologia e as apropriações escolares dos conteúdos relativos à ditadura militar e à transição democrática.<sup>X</sup> No Brasil, ao contrário, as publicações rareiam. Vejam-se, por exemplo, as revistas especializadas *Tempo Presente*<sup>XI</sup> (2006/2012), *História Agora* (2007/2012), *Tempo e Argumento*<sup>XII</sup> (2009/2012), *Cadernos do Tempo Presente*<sup>XIII</sup> (2010/2012), nas quais o ensino de história é explorado como objeto do tempo presente, e não o contrário. As infrequentes iniciativas publicadas abordam a experiência internacional<sup>XIV</sup> ou as revisões de conteúdos substantivos nos livros didáticos de história no Brasil e fora dele.<sup>XV</sup> Nenhuma iniciativa abordou a temática do contemporâneo e do presente nos currículos nacionais, em perspectiva comparada, e com a intenção de conhecer melhor os usos da historiografia acadêmica na formação de pessoas em idade escolar.

Assim, motivados por tais ausências e demandas, foi empreendida uma análise comparativa de experiências estadunidenses<sup>XVI</sup> e brasileiras<sup>XVII</sup> no que diz respeito à inclusão do presente e do contemporâneo nos currículos de história, destinados ao intervalo do 6º ao 9º ano da escolarização básica, produzidos no período 2002/2012. Mediante tratamento estatístico,<sup>XVIII</sup> por fim, tentamos responder às seguintes questões: qual a definição de tempo presente? Que marco temporal representa o tempo presente? Que espaço é destinado ao contemporâneo e ao tempo presente nos currículos dos Estados Unidos da América? Como são distribuídas as expectativas relativas ao tempo presente ao longo dos anos escolares? Qual a natureza do tempo presente? O que revelam as comparações entre os dados obtidos junto ao exame das propostas brasileiras e estadunidenses no que diz respeito ao lugar do contemporâneo e do tempo presente?

### **Tempo presente: questões contemporâneas**

A noção de história do presente constituiu-se e consolidou-se como campo de pesquisa histórica apenas na segunda metade do século XX. A criação, em 1978, do “Institut d’histoire du temps présent” na França (IHTP), referência internacional na reflexão sobre as possibilidades de historicização do “vivido”, representou passo importante em direção à institucionalização desse campo de pesquisa.

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Rodovia Marechal Rondon, s/nº, sala 06 do CECH-DHI,  
Bairro Jardim Rosa Elze, São Cristóvão – SE, CEP: 49.000-000, Fone: (79) 3043-6349.

E-mail: caderno@getempo.org



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

É verdade que, antes mesmo da criação desse instituto, e dos análogos que a ele se seguiram em outros países, o estudo do presente, como atribuição do historiador, encontrou defensores em outros momentos do século XX.<sup>XIX</sup> No entanto, a segunda geração dos *Annales*, com ênfase nas estruturas e na longa duração, pouco ou nada estimulou estudos sobre a “história vivida”.<sup>XX</sup> Somente na segunda metade do século XX, a partir do interesse por novos temas, sujeitos, abordagens e fontes, o historiador foi chamado a prestar contas também do presente, a contribuir para a construção de explicações para os acontecimentos atuais – fim da guerra fria, globalização, neoliberalismo, construção de novas formas de subjetividades e de relações identitárias, conflitos entre Ocidente e Oriente, alterações nas relações entre homens e mulheres etc.

No Brasil, as discussões e pesquisas historiográficas sobre o tempo presente começam a ganhar visibilidade nos anos 1990. Não por coincidência, datam dessa época importantes publicações de autores, como Chauveau e Tétard (1999), Hobsbawm (1995; 1998) e René Rémond (1996),<sup>XXI</sup> que, pode-se afirmar, contribuíram, significativamente, para alimentar interesses que despontavam entre os historiadores pelo estudo do presente, resultando na criação de laboratórios e grupos de pesquisa.

A sedimentação da história do presente traz consigo também uma função social. Nascida a partir de demandas das sociedades contemporâneas,<sup>XXII</sup> a história do tempo presente é fundamental para a “constituição do sentido da experiência do tempo”, para a orientação da vida prática.<sup>XXIII</sup> Entre os que se dedicam a investigá-lo, parece ser consenso que refletir sobre o vivido contribui para combater os efeitos do presentismo. Tal visão é corroborada por Hartog (2010)<sup>XXIV</sup> e Rioux (1999),<sup>XXV</sup> para os quais a exacerbada valorização do “expansionismo do presente” pode deixar o espaço da experiência no esquecimento e projetar um futuro exageradamente dominado pela incerteza.<sup>XXVI</sup>

A história do tempo presente foi, inicialmente, utilizada para se diferenciar do contemporâneo, entendido como período/época histórica. Aos poucos, fortaleceu-se o argumento de que as regras da produção do conhecimento histórico relativo às outras temporalidades deveriam ser as mesmas para o tempo vivido.<sup>XXVII</sup> Apesar de superadas as



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

interdições à historicização do presente, duas grandes dificuldades ainda permanecem na discussão sobre a natureza dessa história: a primeira é de ordem conceitual. A grande maioria dos trabalhos específicos cita “história do presente”, “história do tempo presente”, “história próxima” e “história recente” – em alguns casos, utilizam mais de uma dessas expressões na mesma obra. De difícil precisão, ela tem sido muito caracterizada por aquilo que não é ou do que não trata.

Sobre a matriz do tempo presente também não há consenso. Enquanto alguns trabalham com a baliza do pós Segunda Guerra Mundial, outros delimitam 1989 – que representa o fim do socialismo real com a queda do Muro de Berlim – como o marco do tempo presente. Na base dessa dificuldade está, certamente, uma das características próprias dessa história, qual seja: os limites temporais móveis,<sup>XXVIII</sup> construídos, predominantemente, sobre a experiência de acontecimento traumático.

Os problemas epistemológicos enfrentados pela história do tempo presente mobilizam a investigar questões diretamente relacionadas aos usos da história na formação de pessoas ou, dizendo de outra forma, às possibilidades de transposição dos resultados da pesquisa acadêmica para o ensino de história. Sabe-se que é centenária a ideia de que o ensino de história deve seguir as mudanças da ciência da história. Tal pressuposto é difundido desde a institucionalização da história na universidade francesa, brasileira e estadunidense, por exemplo.<sup>XXIX</sup> Mas, até que ponto tal transposição em termos conceituais e procedimentais – isto é, transposição dos conteúdos factuais e dos rudimentos da pesquisa histórica – é possível? Como operam os elaboradores de currículos no ato de prescrever os usos que os professores podem fazer da história na formação de pessoas que, idealmente, se encontram na adolescência?

### **O contemporâneo e tempo presente nos currículos estadunidenses**

Uma das possibilidades de responder a essas questões é examinando os indicadores: espaço ocupado no total de expectativas, espaço ocupado em cada proposta e tipologia do



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

contemporâneo e o uso dos demarcadores clássicos da historiografia do tempo presente: Segunda Guerra Mundial e fim do socialismo real com a queda do Muro de Berlim.<sup>XXX</sup>

No exame do total de expectativas de aprendizagem disponibilizadas (1719)<sup>XXXI</sup> pelos dez currículos em análise, contabilizamos a prevalência do contemporâneo em primeiro lugar, com 43%, seguido pelo moderno (13%), antigo (7%), medieval (5%) e pré-histórico (2%).<sup>XXXII</sup> O predomínio do contemporâneo sobre os demais períodos é ainda mais explícito, quando verificamos a sua participação em cada estado. Ele é majoritário no Kansas (71%), Massachusetts (64%), South Carolina (61%), Ohio (51%), North Carolina (41%), Nevada e Pennsylvania (38%), e Texas (37%). Nos estados da Califórnia e Idaho, predominam, respectivamente, as expectativas que abarcam todos os períodos (49%) e o tempo moderno (31%). Nessas propostas, o contemporâneo ocupa o segundo e o terceiro lugares em números de objetivos educacionais.

Para se ter uma ideia mais clara da importância do contemporâneo nos currículos estadunidenses, basta verificar os dados referentes às histórias antiga e medieval. Dada a prevalência do moderno, em segundo lugar, em 7 das 10 propostas, disputam a terceira ocupação as expectativas referentes ao moderno e o antigo – quatro propostas cada – e ao pré-histórico – em três propostas.<sup>XXXIII</sup>

Vejam-se agora os marcos do contemporâneo e do presente privilegiados por essas expectativas. A historiografia aponta três acontecimentos como fundadores de uma nova experiência temporal: a Revolução Francesa (1788), o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e o fim do socialismo real, metaforizado na conhecida queda do Muro de Berlim (1989). Na amostra estadunidense, constatamos que o primeiro marco predomina, com 67% do total das expectativas, seguidos do segundo (28%) e terceiro (5%). Verificada a distribuição por estado, o resultado se confirma. Oito das dez propostas dão primazia à matriz iniciada com a Revolução Francesa, uma dispõe a Revolução Francesa e o pós-Segunda Guerra Mundial em igualdade de condições (Ohio) e apenas uma coloca a Segunda Guerra à frente da Revolução Francesa em número de expectativas (Massachusetts).<sup>XXXIV</sup>



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

Além de saber das matrizes do contemporâneo e do presente, é importante conhecer como os elaboradores de currículos distribuem as expectativas ao longo dos anos da escola americana. A soma de todas as expectativas indica que o 6º, 7º, 8º, e 9º ano contabilizam, respectivamente, 12%, 30%, 42% e 16%. Constatamos, então, que a maior parte das expectativas relativas ao presente está concentrada nos 7º e 8º anos. Com isso não queremos afirmar que o contemporâneo é objeto de estudos apenas nesses quatro anos. Como a legislação sobre currículos é estadualizada, encontramos o presente como tema de expectativas do 4º, 5º, 10º, 11º e 12º anos.

Outro indicador, todavia, permite chegar a conclusões mais sólidas. Analisando cada uma das propostas, constata-se que o 6º ano só é contemplado com o presente em Massachusetts e Nevada. Nos demais estados, verificamos a comum presença da matriz 1788/1945 nos anos 7º, 8º e até 9º, simultaneamente, e em progressões crescentes e decrescentes. O mesmo pode ser observado em relação à matriz 1945/1989. Quanto à terceira e minoritária matriz, 1989/século XXI, contemplada em apenas três propostas – Kansas, Massachusetts e South Carolina –, ela está presente, respectivamente, nos anos 9º, 7º e 8º e 7º.

A terceira questão aplicada à análise dos currículos estadunidenses aborda os conteúdos substantivos das histórias contemporânea e do tempo presente. Independentemente do paradigma historiográfico ou da orientação pedagógica de apoio, os conteúdos substantivos em história consideram, majoritariamente, o acontecimento como elemento central,<sup>XXXV</sup> tal como o define Paul Ricoeur (1994).<sup>XXXVI</sup> Além do (1) acontecimento no todo ou no detalhe, também são conteúdos os (2) conceitos, generalizações e modelos, os (3) processos de pesquisa e de escrita da história e, por fim, as (4) estratégias metacognitivas.

Nos currículos estadunidenses, não foi encontrado o último tipo. Sobre os demais, foram colhidos os seguintes resultados: a exposição dos acontecimentos em detalhe domina nove das dez propostas, com resultados que variam entre 53% e 78%. O grupo conceito/generalizações/modelos é majoritário na proposta da Pennsylvania (35%) e segunda seis outras propostas, enquanto o indicador referente aos conceitos no todo apresenta-se em



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

segundo lugar, nos dois referidos grupos nas propostas de Ohio (17%), Pennsylvania (20%) e South Carolina (14%). Os tipos puros, isto é, as expectativas fundadas apenas em um acontecimento ou conceito, ou processo de pesquisa, por exemplo, são predominantes. Todavia, há também casos de combinações entre acontecimentos no todo e acontecimentos em detalhe (6%) e desses com os processos de pesquisa e escrita da história (3%), embora sejam minoritários.<sup>XXXVII</sup>

No que diz respeito à abordagem conceitual do contemporâneo e/ou do tempo presente, não foram encontradas discussões do gênero, seja nas apresentações, seja nos anexos às propostas curriculares, apesar da variada forma de referenciar o objeto em pauta – “contemporary world”, “contemporary events”, “recent events”, “recent past”, “recent times”, “from ... to the present”, “present day”, “through 1990”, “into the 21st century” entre outros – e dos esparsos comentários sobre as incertezas e confusões que suscitam tais temas na aprendizagem escolar da história.

### **O contemporâneo e o tempo presente nos currículos brasileiros**

Viu-se, até aqui, a situação do tempo presente nos currículos escolares estadunidenses. Aplicadas as mesmas questões à experiência brasileira, constatou-se que é na História Contemporânea onde se concentram as expectativas de aprendizagem da história do presente. Inaugurada com a Revolução Francesa, os acontecimentos que marcam essa época histórica ocupam 37% do espaço total de conhecimentos nos currículos analisados, diferenciando-se em 2%, quando comparado à pré-história, 1% ao pré-colombiano, 4% antiga, 2% média e 12% moderna.<sup>XXXVIII</sup>

Marcados, majoritariamente, pelo modelo quadripartite de periodização, os eventos que representam o referente temporal para a história do presente, têm, portanto, seus conteúdos tratados no último ano de ensino.<sup>XXXIX</sup>



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

Em relação à cronologia constituidora do tempo presente, verifica-se que os marcos oscilam entre o pós-guerra e o fim do socialismo real (queda do Muro de Berlim), com predominância para o primeiro. Apesar de não serem explicitamente nomeados como história do presente – excetuando-se o currículo da Paraíba (2010), cujos autores demarcam a década de 1980 como um novo tempo –, o fim da ditadura militar no Brasil, globalização e neoliberalismo (desagregação do socialismo real) compõem formas de organização social, política e econômica representativas de um tempo diferenciado, a história do presente.

Também é perceptível que o número de expectativas referentes à história do tempo presente é superior aos da Pré-história (2%), Pré-colombiano (1%), Antiga (4%), Medieval (2%) e Moderna (12%). No caso específico das orientações que tomam o fim da Segunda Guerra como matriz do tempo presente, seus conteúdos superam em 12% o conjunto dos conhecimentos da pré-história à idade moderna. A incorporação e a abordagem dos acontecimentos e experiências sociais, próximas ao tempo vivido dos alunos em quantidade superior que a de outras temporalidades, demonstram, então, a importância que o tempo presente assume para sua formação histórica.

No que diz respeito aos conteúdos substantivos veiculados pelas propostas brasileiras da história do tempo presente, predominam os acontecimentos de caráter político: Segunda Guerra Mundial, guerra fria, globalização, neoliberalismo, descolonização da África e da Ásia, ditaduras na América Latina e movimentos de resistência, crise do socialismo e queda do Muro de Berlim, conflitos no Oriente Médio entre outros.

Mas, são aspectos particulares dos acontecimentos os mais explorados nos currículos, perfazendo o total de 50% contra 25% em relação à exposição dos acontecimentos no todo. Nesse sentido, são encontradas expectativas que objetivam dos alunos a compreensão de características dos processos revolucionários de matriz socialista (RJ, p.13), do papel que a cidade de Jerusalém desempenha no conflito entre palestinos e judeus (PE, p.43), das políticas neoliberais (GO, p.148) e da construção de um Estado Democrático de Direito no país a partir dos novos movimentos sociais (PB, p.102). Como exemplo de eventos tomados no todo, encontramos: Guerra Fria (PE, p.41; CE, p.174; SP, p.147), redemocratização no Brasil (SP, Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Rodovia Marechal Rondon, s/nº, sala 06 do CECH-DHI, Bairro Jardim Rosa Elze, São Cristóvão – SE, CEP: 49.000-000, Fone: (79) 3043-6349.

E-mail: [caderno@getempo.org](mailto:caderno@getempo.org)



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

p.47; CE, p.174; MS; AM, p.133), Neoliberalismo e Globalização (CE, p.174; SP, p.47; PE, p.43).

Nos currículos brasileiros também identificamos conteúdos que proporcionam o desenvolvimento de habilidades da pesquisa histórica (7%) e discussão de conceitos (5%), como nos respectivos exemplos: “Exercitar diferentes tipos de narrativas e registros” (ES, 8º ano, p.523) e “Discutir os conceitos de hegemonia, dominação e Guerra Fria” (RJ, 9º ano, p.13). Quanto às estratégias metacognitivas referentes às expectativas de aprendizagem da história do presente, seu número é tão ínfimo que não se aproxima dos que revelam a combinação entre acontecimentos no todo ou em detalhe junto a conceitos e processos de pesquisa (3%).

No que diz respeito ao uso da locução tempo presente, verificou-se, inicamente, que a própria terminologia aparece pouco, sendo encontrada com frequência apenas nas orientações da Paraíba. Nos demais documentos, o vocábulo “contemporâneo” predomina para se referir a realidades, acontecimentos, fatos, fenômenos, processos históricos do final do século XIX até o XXI. O termo “atual”, algumas vezes alternado e/ou simultâneo ao de contemporâneo ou história recente, também é empregado. Isso ocorre tanto nos tópicos sugeridos para as diversas temporalidades históricas, quanto nas habilidades e competências definidas para cada ano escolar e nos objetivos traçados para o ensino de história.

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,<sup>XL</sup> contraditoriamente, refere-se tanto a uma “história do passado”, quanto a do presente. Se se desvincular a utilização do “contemporâneo” dos conteúdos históricos, em muitos casos, ter-se-á dificuldade para identificar a qual contemporaneidade a expressão se refere. “Compreender a importância da Grécia antiga para o mundo ocidental contemporâneo” (AM, p.119) ou “Compreender a importância do Império Romano para as sociedades contemporâneas” (idem), por exemplo, suscita perguntas sobre a temporalidade, especificamente, a que se referem os objetivos.



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

Por fim, a ideia de tempo presente que prevalece nas propostas brasileiras é a de cotidiano/realidade do aluno, de um tempo “imediato”. Ao propor fechar o 9º ano com a discussão sobre “as principais problemáticas do Brasil atual” – exclusão e inclusão social –, os elaboradores do documento da Paraíba observam que “depois da ‘viagem nos tempos históricos’, os estudos voltam ao tempo presente, o tempo do professor e do aluno” (PB, p.104).

Nas prescrições de Mato Grosso, esse mesmo sentido aparece quando seus autores discutem a importância de tomar o vivido do aluno como ponto de partida para o aprendizado significativo da história no segundo ciclo do ensino fundamental: “é a partir do tempo presente que o estudante poderá estabelecer relações com outros tempos que são testemunhos de outras organizações de vida” (MT, p.24).

Portanto, apesar da compreensão sempre anunciada de que, desde as últimas décadas do século XX, ou do fim da Segunda Guerra, em alguns casos, se está sob o regime de uma organização social inaudita em relação às passadas – de um novo tempo, denominado pela historiografia de tempo presente –, o que encontramos é seu uso vinculado à ideia de contemporâneo/contemporaneidade, atual e cotidiano do aluno.

## **Conclusões**

Nas três últimas décadas do século XX, os historiadores envolveram-se em disputas sobre a possibilidade de historicização do presente. Pretendendo verificar a incorporação dos consensos e discensos em torno desse campo nos currículos brasileiros e estadunidenses, procedeu-se a análise de prescrições curriculares produzidas por iniciativas estaduais nesses dois países.

Para essa empreitada, identificou-se, nos currículos, a definição de tempo presente, o marco cronológico desse “novo tempo”, a natureza do tempo presente e a distribuição das expectativas da história do “contemporâneo” e do tempo presente. Os resultados indicam que tanto nas propostas brasileiras, quanto nos desenhos estadunidenses, as expectativas de



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

aprendizagem que enfocam o contemporâneo predominam sobre os conjuntos, tradicionalmente, nomeados como pré-história, antigo, medieval e moderno.

Essa ênfase no contemporâneo pode ser explicada a partir do predomínio das experiências nacionais. Ressalta-se, porém, que os currículos dos EUA reservam, relativamente, maior espaço nesse intervalo para a experiência nacional, uma vez que a criação dos princípios liberais e a construção das instituições democráticas – fortemente referidas nas propostas – são acontecimentos desencadeados a partir da segunda metade do século XVIII. No Brasil, ao contrário, em virtude da migração dos currículos de um formato intercalado e até temático – em vigor nas décadas de 80 e 90 do século passado<sup>XLI</sup> (Cf. Bittencourt, 2000) – para um currículo integrado, a experiência nacional é mesclada com a experiência exterior – como o vocábulo “integrado”, obviamente sugere.

Em relação à distribuição da história do presente, constatou-se que, no Brasil e nos EUA, as expectativas do tempo presente superam em quantidade os objetivos educacionais destinados à pré-história e às histórias antiga, medieval e moderna. Além disso, em ambas as propostas, o pós-guerra predomina diante das expectativas que discutem o fim do socialismo real. Estes mesmos dados indicam o maior interesse das propostas brasileiras em relação aos acontecimentos desencadeados após o fim do socialismo real, quando comparadas às totalizações estadunidenses.

No que diz respeito à distribuição por ano, identificamos que, no Brasil, o “presente” está concentrado no 9º ano, enquanto nos EUA, a maior parte das expectativas relativas ao presente está distribuída entre o 7º e 8º ano. Tal discrepância pode ser explicada pelas diferentes configurações dos currículos brasileiros e estadunidenses, no que diz respeito à distribuição dos tempos. As propostas brasileiras adotam, majoritariamente, a quadripartição da história. Nos currículos estadunidenses, por outro lado, o quadripartidarismo não é tão forte, sendo flagrados – como foi exposto – conteúdos referentes ao presente em anos anteriores e posteriores ao recorte aqui empregado – do 6º ao 9º ano.



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

Quanto à natureza das histórias “contemporânea” e do tempo presente, constatou-se que, por um lado, as estratégias metacognitivas aparecem apenas nos currículos brasileiros, embora de forma ínfima. Por outro lado, o acontecimento é elemento central para os dois países, explorado, predominantemente, em termos de causas, consequências, atores entre outros elementos. Além disso, a combinação entre um e outro conteúdo substantivo – acontecimento/procedimento, por exemplo, é maior nos currículos estadunidenses. Nas propostas brasileiras, elas apresentam-se de forma residual, prevalecendo, portanto, as expectativas fundadas em apenas um tipo – acontecimento ou procedimento ou, ainda, conceito.

Por fim, a ideia de tempo presente. No caso do Brasil, tempo presente é, predominantemente, o lugar – breve “espaço de experiência” discente, para usar as categorias de Koselleck (2006) – de onde se parte para a compreensão do passado e a historicização da realidade aluno. Este lugar é mobilizado por uma demanda pedagógica *stricto sensu* – até mesmo quando tal demanda orienta-se pela epistemologia histórica. Nos EUA, “mundo de hoje”, “passado recente” e “eventos contemporâneos”, entre outras rubricas, são o lugar – “horizonte de expectativa” (Koselleck, 2006) – de onde se parte para o planejamento do futuro da sociedade estadunidense.

É provável que as singularidades de formação nacional tenham responsabilidade direta nessa orientação mais voltada ao passado ou para o futuro. Estabilizados como dominadores há meio século, os projetos da sociedade (média) estadunidense demandam a compreensão de situações que podem ameaçar o controle exercido por grandes parcelas de estados e populações. Para os projetos brasileiros recém nascidos da democracia dos anos 1990, já será um grande avanço levar a população à compreensão dos fatores que a deixaram bem distante do estado de bem-estar social.

A ênfase no pós-guerra ou no fim do socialismo real também pode ser explicada a partir das referidas singularidades. Fundados em princípios liberais e numa certa ideia de democracia extensível às demais sociedades e, ainda, reservando grande parte dos anos da adolescência à formação da consciência da hegemonia estadunidense sobre o restante do globo, os currículos



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

dos EUA não teriam outra atitude senão enfatizar o papel assumido pelo país na nova ordem resultante da Segunda Guerra. Ao Brasil, que tenta vencer o “atraso” socioeconômico desde o fim da Segunda Guerra – atraso tributado nos currículos, predominantemente, à exploração capitalista europeia e norte-americana –, restaria o esforço para construir cidadãos preocupados com a submissão passada e iminente e capacitados para observar/acompanhar as mudanças recentes, resguardando, assim, as conquistas sociais e políticas da maioria da população.

Outra hipótese que pode explicar as variadas apropriações do presente nos currículos é a frágil e recente constituição de um campo de especialistas na formatação de currículos de história. Sob a tutela da pedagogia por décadas – ou sob o desinteresse das corporações de história no século XIX e em grande parte do século XX –, só nos últimos trinta anos, os historiadores formados em cursos superiores de história passaram a ocupar-se das questões de ensino. Assim, materiais didáticos, propostas curriculares e outros instrumentos de mediação pedagógica passaram a receber maior influxo ou pressão dos historiadores, transferindo maior dinamismo aos processos de transposição didática. Dizendo de outra maneira, é provável que, no Brasil, os historiadores de ofício tenham muito mais poder sobre a seleção dos conteúdos ensináveis aos adolescentes que os profissionais da mesma área nos EUA. Lembremos que o professor de história dos adolescentes nos EUA é formado em College. No Brasil, ao contrário, professores de história – que são também elaboradores de currículos – são formados nos cursos de licenciatura em história que congregam os mesmos profissionais dedicados à pesquisa de ponta em quase todas as áreas classificadas como “de história”.

## Notas

---

<sup>I</sup> Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Contato: [itamarfo@gmail.com](mailto:itamarfo@gmail.com)

<sup>II</sup> Professora mestre do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri. Contato: [janesemeao@globo.com](mailto:janesemeao@globo.com)

<sup>III</sup> Professora doutora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: [margaridahistoria@yahoo.com.br](mailto:margaridahistoria@yahoo.com.br)



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

<sup>IV</sup> Este texto faz parte de uma série de análises sobre currículos do Brasil empreendidos em conjunto e, simultaneamente, por três grupos de pesquisa que congregam professores e alunos de três universidades. Os exames sobre a relação entre historiografia acadêmica e historiografia escolar estendem-se aos livros didáticos de história, manuais de formação de professor de história e à legislação educacional: Grupo de Pesquisas sobre Ensino de História – GPEH/UFS, Espaços, Poder e Práticas Sociais – EPPS/UFRN, e Laboratório de Imagem, História e Memória – LABIHM/URCA.

<sup>V</sup> HEATER, D. B. The place of contemporary history in the school curriculum. **Educational Review**. Londres, v. 18, pp. 45-53, nov. 1965.

<sup>VI</sup> PORAT, Dan A. From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education. **Journal of Contemporary History**. v. 39, n. 4, pp. 619-636, out. 2004.

<sup>VII</sup> **History of the Present** (2011/2012). Illinois. Disponível em: <<http://historyofthepresent.org/index.html>>. Consultado em: 2 set. 2012.

<sup>VIII</sup> **Current History** (1914/2012). Disponível em: <<http://www.currenthistory.com/about-current-history.php>>. Consultado em 2 set. 2012.

<sup>IX</sup> LEVÍN, Florencia. El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, Gustavo & Siede, Isabelino (coordinadores). **Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana**. Buenos Aires: Aique, 2007.

<sup>X</sup> MANZI, Jorge. A memória coletiva do golpe de Estado no Chile. In: CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto, GONZÁLEZ, María Fernanda (org). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp. 243-261.

GAZMURI STEIN, Renato Juan; TOLEDO JOFRE, Maria Isabel. Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia em las aulas de secundaria em Santiago de Chile: concepciones de profesores y SUS Estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente y el valor de su estudio. En: **Jornadas de Invierno de La Universidad Autónoma de Barcelona**. Barcelona, 2010.

<sup>XI</sup> **Tempo Presente**. Rio de Janeiro. 2006/2012. Disponível em: <<http://www.tempopresente.org/>>.

<sup>XII</sup> **Tempo e Argumento**. Florianópolis. 2009/2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/tempoargumento>>.

<sup>XIII</sup> **Cadernos do Tempo Presente**. São Cristóvão. 2010/2012. Disponível em: <[http://www.getempo.org/revistaget.asp?id\\_edicao=11](http://www.getempo.org/revistaget.asp?id_edicao=11)>.

<sup>XIV</sup> PÔRTO JR, Gilson (org). **História do tempo presente**. Bauru, SP: EDUSC, 2007. CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensino da história e memória coletiva. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

<sup>XV</sup> LEITE, Juçara Luzia. Revisando livros didáticos de História: ação da diplomacia cultural em nome da paz. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2365/1909>>. Consultado em 2 set. 2012.

RÉMOND, Réne. **Por uma história política** (Org.). Rio de Janeiro: FGV, 1996.

<sup>XVI</sup> California, Kansas, Idaho, Massachusetts, Ohio, Nevada, North Carolina, Pennsylvania, South Carolina e Texas.

<sup>XVII</sup> 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.

<sup>XVIII</sup> Para maiores detalhes sobre a natureza da fonte (as expectativas de aprendizagem), a configuração dos currículos estadunidenses, as formas de seleção dos 10 estados e o tratamento dos dados, consultar o primeiro trabalho dessa série que está disponível na internet: <http://www.itamarfo.blogspot.com.br/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>.

<sup>XIX</sup> BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. Editor, 2002.

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Rodovia Marechal Rondon, s/nº, sala 06 do CECH-DHI, Bairro Jardim Rosa Elze, São Cristóvão – SE, CEP: 49.000-000, Fone: (79) 3043-6349.

E-mail: caderno@getempo.org



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

<sup>XX</sup> ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida. Sobre la historia del presente.** Madrid: Alianza Editorial, 2004.  
ROUSSO, Henry. A história do tempo presente, vinte anos depois. In: PÔRTO JR, Gilson (org). **História do tempo presente.** Bauru, SP: EDUSC, 2007. RÉMOND, René. Uma história presente. In: **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

<sup>XXI</sup> CHAUVEAU, A.; TETARD, Ph. **Questões para a história do presente.** São Paulo: Edusc, 1999.

*Current History* (1914/2012). Disponível em: < <http://www.currenthistory.com/about-current-history.php>>.

Consultado em 2 set. 2012. Disponível em:

<[http://www.historiagora.com/dmdocuments/Artigos/Histria%20Agora%20n10/ha10\\_dossie12.pdf](http://www.historiagora.com/dmdocuments/Artigos/Histria%20Agora%20n10/ha10_dossie12.pdf)> Consultado

em: 2 set. 2012. HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos. O breve século XX (1914-1991).** São Paulo:

Companhia das Letras, 1995. *Sobre história.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

<sup>XXII</sup> CHAUVEAU, A.; TETARD, Ph. **Questões para a história do presente.** São Paulo: Edusc, 1999.

<sup>XXIII</sup> RÜSEN, Jorn. **Razão histórica.** Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

<sup>XXIV</sup> HARTOG, François. Regimes de Historicidade. Disponível em:

<<http://www.fflch.usp.br/dl/heros/excerpta/hartog.html>>. Acesso em: 18/04/2010.

<sup>XXV</sup> RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A.; TETARD, Ph. **Questões para a história do presente.** São Paulo: Edusc, 1999, p.39-50.

<sup>XXVI</sup> RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A.; TETARD, Ph. **Questões para a história do presente.** São Paulo: Edusc, 1999, p.46.

<sup>XXVII</sup> BERNSTEIN, Serge; MILZA, Pierre. Conclusão. In: CHAUVEAU, A.; TETARD, Ph. **Questões para a história do presente.** São Paulo: Edusc, 1999.

<sup>XXVIII</sup> ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida. Sobre la historia del presente.** Madrid: Alianza Editorial, 2004.

ROUSSO, Henry. A história do tempo presente, vinte anos depois. In: PÔRTO JR, Gilson (org). **História do tempo presente.** Bauru, SP: EDUSC, 2007.

<sup>XXIX</sup> JOHNSON, Henry. **An introduction to the history of the social sciences in schools.** New York: American Historical Association/Charles Scribner's Sons, 1932. SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história.** São Paulo: Melhoramentos, 1935. LANGLOIS, Victor e SEIGNOBOS, Charles. **Introduction aux études historiques** (1898). Paris: Kimé, 1992.

<sup>XXX</sup> ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida. Sobre la historia del presente.** Madrid: Alianza Editorial, 2004.

NOIRIEL, Gérard. *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?* Paris: Hachette, 1998.

<sup>XXXI</sup> Nos relatórios, base desse artigo, foram discriminadas, individualmente, as proporções relativas às questões centrais – espaço, tempo, sentido do contemporâneo e do tempo presente etc. Aqui, dadas as condições de espaço e a dispersão que podem provocar durante a leitura, foram omitidas tais referências estatísticas. Importa informar, contudo, que as teses gerais – por exemplo: o contemporâneo é majoritário sobre os demais lapsos de tempo nos EUA – são apoiadas nas grandezas constatadas, individualmente, nas propostas estaduais.

<sup>XXXII</sup> Cerca de 10% das expectativas são destinadas a todos os períodos e 11% não indicam temporalidade.

<sup>XXXIII</sup> Excluídas as propostas que não apresentam referências temporais.

<sup>XXXIV</sup> Excluídas as propostas que não apresentam referências temporais e diluídas, equitativamente, as propostas que fazem referência a “todo o tempo”, ou seja, às idades antiga, média, moderna e contemporânea, majoritariamente.

<sup>XXXV</sup> Suponhamos a Revolução Francesa como exemplo. Certamente, as propostas que a incluem esperarão que os alunos apreendam o nome e os interesses dos sujeitos envolvidos, as causas, etapas, limites, conseqüências e importância da Revolução Francesa para determinado grupo, povo ou sociedade – não necessariamente contemplando todos os indicadores ou obedecendo a essa mesma ordem de exposição.

<sup>XXXVI</sup> Para Paul Ricoeur, o acontecimento em História corresponde ao que Aristóteles chamava de mutação de sorte – *metabolé* – na sua teoria formal da armação da intriga. Um acontecimento é o que não somente contribui



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

para o desenvolvimento da intriga, mas dá a esta a forma dramática de uma mudança de sorte. RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994. p. 320. v. 1.

<sup>XXXVII</sup> Números relativos obtidos a partir do somatório das dez propostas estaduais.

<sup>XXXVIII</sup> A análise levou em consideração as expectativas que indicam claramente os objetivos e/ou conteúdos específicos para cada um dos períodos históricos, como nos exemplos a seguir: “A Segunda Guerra Mundial e a bipolarização” (RJ, p.13); “A vida na Grécia antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, polis, democracia e cidadania” (SP, p.48). As expectativas atemporais somam 34%.

<sup>XXXIX</sup> Três razões levaram a considerar ambas as matrizes e as compará-las entre si: (1) apenas quatro dos currículos indicam demarcação cronológica e de conteúdo para a história do tempo presente (MS, RJ, MG e PB); (2) as escolhas gravitam em torno do pós-guerra e do fim do socialismo real; (3) não há consenso entre os historiadores sobre qual desses acontecimentos representa o tempo presente.

<sup>XL</sup> KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: PUC-RJ/Contraponto, 2006.

<sup>XLI</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Editora Associados, 2000. p. 127-161.

## Bibliografia Utilizada

**Academic Standards for History**. Pennsylvania Department of Education. 2002.

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<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano**: Rede pública estadual. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, s.d.

CHINN, Jenie et. al. **Kansas standards for History and Government**; Economics and Geography. Kansas State Board of Education, 2004.

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.



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

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

**History-Social Science framework for California public schools – Kindergarten through grade twelve.** California Department of Education, 2005.

**Idaho content standards/Kindergarten/Social Studies.** 2009.

**Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework.** Massachusetts Department of Education, 2003.

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: 6º ao 9º ano.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

**Nevada Social Studies standards.** Nevada Department of Education, 2008.

**North Carolina Social Studies Standard Course of study effective – 2003/2004.** 2006.

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 fundamental/ensino médio). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

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**. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

SHEETS, Jennifer et. al. **Academic content Standards**. State Board of Education; Ohio Department of Education, 2002.

TENENBAUM, Inez Moore. **South Carolina Social Studies academic standards**. Columbia: State Superintendent of Education; Sout Carolina Department of Education, 2005.

**Texas essential knowledge and skills for Social Studies**. 2010.

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

### Referências Bibliográficas

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

BERNSTEIN, Serge; MILZA, Pierre. Conclusão. In: CHAUVEAU, A.; TETARD, Ph. **Questões para a história do presente**. São Paulo: Edusc, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Editora Associados, 2000. p. 127-161.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. Editor, 2002.

**Cadernos do Tempo Presente**. São Cristóvão. 2010/2012. Disponível em: <  
[http://www.getempo.org/revistaget.asp?id\\_edicao=11](http://www.getempo.org/revistaget.asp?id_edicao=11)>.



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ Maria Fernanda. **Ensino da história e memória coletiva**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHAMBERS, Vanessa Chambers. The higher education academy: Subject Centre for History Classics and Archaeology. **The teaching and assessment of Contemporary History**. Sn IHR/CCBH, 2008.

CHAUVEAU, A.; TETARD, Ph. **Questões para a história do presente**. São Paulo: Edusc, 1999.

**Current History** (1914/2012). Disponível em: < <http://www.currenthistory.com/about-current-history.php>>. Consultado em 2 set. 2012.

GAZMURI STEIN, Renato Juan; TOLEDO JOFRE, Maria Isabel. Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia em las aulas de secundaria em Santiago de Chile: concepciones de profesores y SUS Estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente y el valor de su estudio. En: **Jornadas de Invierno de la Universidad Autonoma de Barcelona**. Barcelona, 2010.

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

HEATER, D. B. The place of contemporary history in the school curriculum. **Educational Review**. Londres, v. 18, pp. 45-53, nov. 1965.

**História Agora**. Vitória. 2007/2012. Disponível em: < <http://www.historiagora.com/>>.

**History of the Present** (2011/2012). Illinois. Disponível em: <<http://historyofthepresent.org/index.html>>. Consultado em: 2 set. 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos. O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O presente como história. In: **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JOHNSON, Henry. **An introduction to the history of the social sciences in schools**. New York: American Historical Association/Charles Scribner's Sons, 1932.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: PUC-RJ/Contraponto, 2006.



Recebido: 05/11/2012

Aprovado: 25/01/2012

Publicado: 10/03/2013

LANGLOIS, Victor e SEIGNOBOS, Charles. **Introduction aux études historiques** (1898). Paris: Kimé, 1992.

LEITE, Juçara Luzia. Revisando livros didáticos de História: ação da diplomacia cultural em nome da paz. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2365/1909>>. Consultado em 2 set. 2012.

LEVÍN, Florencia. El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, Gustavo & Siede, Isabelino (coordinadores). **Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana**. Buenos Aires: Aique, 2007.

MANZI, Jorge. A memória coletiva do golpe de Estado no Chile. In: CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto, GONZÁLEZ, María Fernanda (org). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp. 243-261.

NOIRIEL, Gérard. **Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?** Paris: Hachette, 1998.

PORAT, Dan A. From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education. *Journal of Contemporary History*, v. 39, n. 4, pp. 619-636, out. 2004.

PÔRTO JR, Gilson (org). **História do tempo presente**. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

RÉMOND, Réne. **Por uma história política** (Org.). Rio de Janeiro: FGV, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994. v. 1.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A.;

TETARD, Ph. **Questões para a história do presente**. São Paulo: Edusc, 1999, pp.39-50.

ROUSSO, Henry. A história do tempo presente, vinte anos depois. In: PÔRTO JR, Gilson (org). **História do tempo presente**. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

**Tempo e Argumento**. Florianópolis. 2009/2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/tempoargumento>>.