

**TEMPO PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: DEMANDAS E
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID/HISTÓRIA DA UNEB**

Adriana Silva Teles Boudoux¹

Doutoranda pelo PPGH/UDESC, professora da UNEB

adrianaboudoux@yahoo.com.br

Considerações iniciais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem se constituindo como um dos maiores programas de formação de professores em execução no Brasil. Proposto em 2007 e regulamentado em 2010, por meio da concessão de bolsas a alunos e professores das licenciaturas, e também a professores das escolas, o PIBID tem contribuído para a valorização do magistério, incentivando e fortalecendo a formação docente. Inicialmente implantado nas áreas de ciências exatas e da natureza, em universidades federais, expandiu-se para as demais licenciaturas e Instituições de Ensino Superior estaduais e comunitárias, chegando a ter noventa mil bolsistas em 2014.² Em estudo avaliativo realizado para a Capes, Bernadete Gatti e outros (2014), destacaram entre os resultados positivos do Programa: uma maior preocupação das universidades e órgãos de fomento com a formação de professores; a articulação efetiva entre teoria e prática, entre universidades e escolas, colocando estas últimas como protagonistas no processo formativo docente; a elevação da autoestima de alunos das licenciaturas e professores das escolas, reduzindo a evasão dos primeiros nas licenciaturas e constituindo-se como formação continuada para os segundos; uma maior preparação para o Estágio Supervisionado e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre os currículos

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a orientação da professora doutora Cristiani Bereta da Silva. Professora do Colegiado de História da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, Conceição do Coité, onde foi bolsista da Capes como coordenadora de área do PIBID/História entre 2014 e 2017.

² Números apresentados por Bernadete Gatti e outros (2014) em estudo avaliativo produzido para a Capes. Analisando questionários respondidos pelos bolsistas através do Google-drive, Gatti faz uma avaliação positiva do Programa, ressaltando a sua contribuição para a melhoria da qualidade da formação de professores e para a educação.

acadêmicos, reivindicando um maior comprometimento destes com a docência; a realização de trabalhos interdisciplinares e colaborativos entre instituições e sujeitos; e a crescente produção de materiais didáticos e trabalhos científicos sobre a prática escolar.

Este trabalho pretende apontar algumas observações a partir do estudo das experiências do Programa realizadas nas licenciaturas em História da Universidade do Estado da Bahia.³ Nesta instituição, o PIBID teve início no ano de 2009 com 11 subprojetos. Número este que passou para 18 em 2011, subindo para 39 em 2012 e chegando a 49 entre os anos de 2014 e 2017. Durante esses nove anos, o Programa se fez presente em pelo menos 19 Departamentos, atendendo a diversas licenciaturas, incluindo a maior parte dos cursos de História. Em 2014, entre os 49 subprojetos aprovados, 6 estavam vinculados a este campo do conhecimento, contando com a participação de cerca de 150 bolsistas ID⁴.

As questões que aqui serão apresentadas se constituem como apontamentos iniciais de uma pesquisa mais ampla que venho desenvolvendo sobre os subprojetos vinculados às Licenciaturas em História da Universidade do Estado da Bahia, entre os anos de 2014 e 2017, os quais ainda não foram objeto de uma análise mais específica que leve em consideração as suas singularidades⁵. É válido ressaltar que este foi o ciclo de maior duração dos subprojetos, quatro anos, enquanto os anteriores duravam em média um ano. Destaca-se também o fato de que, anteriormente, o PIBID/História na UNEB contava com apenas um subprojeto, passando para seis em 2014. Ou seja, dos nove cursos de Licenciatura em História da instituição, seis passaram a fazer parte do Programa, com os seguintes subprojetos: *Tecendo Histórias e Formando Professores: Memórias, Contos e Encantos nas Expressões Socioculturais, e Histórias no Cotidiano dos Afro-Brasileiros*, (Campus V – Santo Antônio de Jesus); *A Formação Inicial do Professor de História e sua Atuação na Escola Básica: O Ofício do Historiador na Docência* (Campus VI – Caetité); *A História e o Social: A Comunidade e os Espaços da Cidade como Integrantes do Processo de Ensino-Aprendizagem* (Campus X – Teixeira de Freitas); *A Memória*

³ A UNEB se caracteriza por ser multicampi, englobando 29 Departamentos, em 24 Campi, um na Capital, onde se localiza a administração central e os demais no interior baiano. Fonte: <https://portal.uneb.br/a-uneb/>. Acesso em 23/01/2019.

⁴ Fonte: <http://www.uneb.br/pibid/sobre/>. Acesso em 23/01/2019.

⁵ Entre os trabalhos existentes sobre o PIBID na UNEB nenhum se debruça sobre as experiências nas licenciaturas em História. Assim, este texto traz algumas observações iniciais sobre este tema que é objeto da pesquisa que a autora vem realizando no Doutorado, com o intuito de suprir esta lacuna.

*Regional vai à Escola: Tradição, Cultural e Oralidade em Diálogos com a Lei 11.645/08 em Itaberaba (Campus XIII – Itaberaba); O Diferente na Escola – Formação Docente, Ensino e Abordagem do Conteúdo Multicultural no Ensino de História (Campus XIV – Conceição do Coité); e A práxis Colaborativa na Formação do Professor de História: Compartilhando Diálogos e Resinificando Práticas entre a Universidade e a Educação Escolar (Campus XVIII – Eunápolis).*⁶

Uma análise preliminar desses subprojetos aponta para uma forte relação com as demandas sociais e identitárias em curso na atualidade, incorporando temas diretamente relacionadas à diferença, sobretudo étnico-racial e de gênero, ao processo formativo dos bolsistas. Fato que sustenta a escolha da relação entre formação docente, ensino de história e as questões identitárias do tempo presente no PIBID/História da UNEB como foco principal do trabalho, opção esta que encontra sustentação teórica na História do Tempo Presente e no campo de pesquisa sobre Ensino de História.

Diálogos com a História do Tempo Presente

A História do Tempo Presente vem se afirmando a partir da criação do Instituto de História do Tempo Presente, na década de 1970, na França. Sem abrir mão de seu pertencimento à História, historiadores como Henry Rousso (2009), entre outros, tem ressaltado a singularidade do campo por meio de uma nova concepção do tempo histórico. Para ele, a HTP não corresponde a um novo período dentro da história contemporânea. Uma vez que o tempo presente é atravessado pela “contemporaneidade do não contemporâneo” ou pelos “passados que não passam”, ela não se define como estudo do presente em oposição à História, por muito tempo vista como o estudo do passado, mas sim como o estudo de um tempo atravessado por múltiplas temporalidades (ROUSSO, 2009). Estudando o cenário europeu, mais especificamente o francês, Rousso (2016) afirma que, nos últimos trinta anos, os efeitos catastróficos das duas Guerras Mundiais, sobretudo a Segunda, resultou em uma nova relação com o passado. Os traumas do Holocausto e da Guerra em geral produziram um interesse crescente pela História, não

⁶ Fonte: http://www.uneb.br/pibid/subprojetos_pibid-capes/.

apenas entre os historiadores acadêmicos, mas também na TV, no cinema, na literatura, na internet, no jornalismo, na criação de arquivos e museus, nas comemorações do luto, entre outros. Colocaram em pauta a busca pela reparação e por desculpas às vítimas, transformando a história do tempo presente em um campo de ação pública. “Surge de maneira geral uma nova relação com o passado marcada por uma obrigação política e moral, uma ‘dívida’, diria Paul Ricoeur, de reconstruir uma lembrança coletiva” (ROUSSO, 20016, p. 219-220).

No Pós-Guerra a relação da história com as demandas sociais ganhou novos contornos. A memória passou a ter centralidade, sobretudo na França, pelo fato de a HTP ter privilegiado o estudo de acontecimentos traumáticos do século XX, tempo em que ainda há testemunhas vivas. Neste sentido, os historiadores do tempo presente, em diálogo com o filósofo Paul Ricoeur, vão colocar em pauta as relações entre a memória, a história e o esquecimento. Analisando a relação de aproximação e distanciamento entre a memória e a História, Ricoeur (2018) afirma ser a primeira matriz da segunda, ambas se constituindo como representações do passado, porém por caminhos e processos distintos. Nesta distinção destaca-se o privilégio veritativo da memória, “o ter estado lá”, enquanto a História está sujeita a uma epistemologia. Apesar das diferenças, ambas habitam o tempo e o espaço. São construídas subjetivamente a partir do presente e do lugar social do enunciador, atravessadas, portanto, por esquecimentos e silenciamentos, dado o seu caráter seletivo.

Se, por um lado, o historiador não pode se desvencilhar das demandas sociais que o convocam a pensar a história no tempo presente, por outro, ele não pode negligenciar as regras do ofício e sobretudo do papel da crítica neste processo. Daí porque Paul Ricoeur questiona o que ele chama de “dever de memória” e propõe no lugar deste o “trabalho de memória”, questionando: é papel do historiador trazer à superfície as memórias esquecidas e atender ao “dever de memória”? Para o teórico, não. Em vez disso, ele propõe o “trabalho de memória” em que não se abriria mão da crítica historiográfica. Através dessas dimensões, seria possível evitar os abusos da memória, tanto pela via da lembrança quanto pela via do esquecimento.

Esta nova relação entre temporalidades diversas, as demandas sociais e as disputas por memórias, também foi vivenciada em países da América Latina, inclusive no Brasil,

no qual o peso de acontecimentos traumáticos, como as perseguições, torturas e mortes sofridas pelos opositores à ditadura militar (FICO, 2012) trouxe para o debate público a investigação sobre crimes cometidos durante o regime. A cena brasileira provocou ainda o encaminhamento de outras agendas, como a luta contra o racismo e contra a violência de gênero, reivindicadas pelos movimentos sociais. Lutas cujos enfrentamentos também incluem o trabalho docente nos espaços educativos, tanto nas escolas quanto nas universidades, e que levaram à elaboração de políticas públicas voltadas para a educação, tais como as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que determinaram a inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, as Diretrizes para o Programa Nacional dos Direitos Humanos (2010), que inseriu a educação como um dos seus eixos de execução, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) para as licenciaturas. Esta última determina que a formação dos profissionais do magistério deve, entre outros objetivos, conduzir o egresso: “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”.⁷ Atende, assim, a uma pauta que emerge das tensões sociais e identitárias que marcam a história da sociedade brasileira, cujos efeitos se propagam no tempo presente e convocam os professores à realização de novas interpretações do passado, incluindo as histórias de sujeitos por muito tempo negligenciados pela historiografia e pelo currículo escolar e acadêmico.

Como se pode perceber, não somente o trabalho realizado por historiadores, mas também por professores de história se articulam às demandas sociais, como mostram as experiências formativas, a exemplo das realizadas no âmbito do PIBID/História da UNEB. Dos seis subprojetos, ao menos três tocam diretamente em temas ligados às relações étnico-raciais, entre estes um faz a intersecção entre raça, gênero e sexualidade. Assim, expressam uma sintonia direta com a atualidade, visto que são assuntos que estão na ordem dia, gerando debates sobre problemas históricos cujas feridas (racismo, feminicídio, homofobia) ainda se encontram abertas. Eles aparecem nas propostas de intervenção não apenas como ponto de partida para motivar os estudantes da educação

⁷ Capítulo 2, artigo 5º, inciso VIII, do texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, publicado em 1º de Julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192.

básica a se interessarem pelo passado histórico. Não se trata de partir do presente para tornar a aula mais interessante, mas de tornar sujeitos invisibilizados pela historiografia didática, tais como negros, mulheres, LGBTs, entre outros, em protagonistas da história, como pode ser visto em um dos subprojetos que ressalta entre seus objetivos: “construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões referentes à história, vivências e culturas das populações negras e da comunidade LGBTT.” (SIMÕES e BOUDOUX, 2013, p. 8). Destaca ainda:

[...] o objetivo principal do subprojeto se situa na perspectiva de contribuir para uma formação docente implicada com as políticas de identidade, pensando a escola como um espaço para uma problematização dos saberes instituídos no currículo da licenciatura em História e do currículo escolar presente na referida unidade de ensino a fim de conceber uma formação que encare seu compromisso para a promoção da cidadania das populações negras e LGBTT (Lésbicas, Gays, Travestis e Transgêneros). (SIMÕES e BOUDOUX, 2013, p. 4)

Fundamentados na concepção de que a escola é um espaço plural, que abriga jovens com identidades diversas, e amparados na legislação em vigor, os autores propõem a execução de atividades que fortaleçam uma educação assentada na promoção da igualdade e respeito à diferença étnica, de gênero e também de sexualidade. Ao fazerem isto, expressam uma relação com demandas oriundas da sociedade civil, dos movimentos negros, feministas e LGBTs que vem ganhando cada vez mais notoriedade e força, sobretudo através do uso das redes sociais, e das políticas de reparação e inclusão instituídas nos últimos anos. Todavia, cabe indagar como tem atuado na prática. Tem seguido à lógica reparadora do “dever de memória” ou do “trabalho de memória”? Quais os usos do passado fazem os bolsistas de iniciação à docência em suas atividades na escola? Questões aqui sinalizadas para reflexão, mas que só uma pesquisa mais ampla e de longo prazo poderá responder. Para tanto, o diálogo com estudos relativos ao Ensino de História é fundamental.

Ensino de História e demandas do tempo presente

A respeito das relações entre as questões do tempo presente e o ensino de história, são salutares as reflexões levantadas pela professora Cristiani Bereta da Silva (2016) ao analisar, a partir da sua atuação na disciplina Estágio Supervisionado e como coordenadora de área do subprojeto do PIBID na Universidade do Estado de Santa Catarina, os desafios enfrentados por ela e seus alunos no exercício da formação inicial em História: a orientação temporal, o dever de memória e os usos do passado. Para a estudiosa, esta tem sido uma das maiores dificuldades, visto que, muitas vezes, o passado se dispersa quando as questões do tempo presente são introduzidas nas aulas de História. Para ela, é necessário que os temas da atualidade sejam objeto de discussão em sala de aula, mas sem prescindir do passado e da relação entre ambas as temporalidades. Ao se debruçar sobre o segundo desafio, que diz respeito ao “dever de memória”, destaca como, no Brasil atual, diversas mudanças têm sido introduzidas no ensino de História, resultantes de reivindicações dos movimentos sociais de negros, indígenas, mulheres, entre outros, provocando revisões e alterando conteúdos, manuais, metodologias, as finalidades do ensino e a formação docente. Frente a essas conquistas, segundo suas observações, alguns licenciandos tem atuado como mediadores dessas políticas afirmativas, aderindo a uma concepção compensatória e de dever de justiça em sua prática docente. Sem contrariar a inclusão de temáticas que se assentam na pluralidade de culturas e de identidades e no combate às desigualdades, Silva defende que o trabalho deve se voltar para a elaboração de argumentos para fundamentar ações assentadas na justiça, assim como em respeito e igualdade na diferença. O terceiro e último desafio colocado se refere aos usos do passado e à história de grande circulação. A este respeito, ela chama a atenção para as versões históricas que tem sido produzida por meio do cinema, da literatura, da música, etc., cujos processos de elaboração são diferentes daqueles usados pelos historiadores, e que têm sido crescentemente utilizados no ensino de História para abordar questões do tempo presente. Assim, “é necessário investir na compreensão de que o passado persiste no presente. Do mesmo modo que é absolutamente necessário que não haja confusão entre os tipos de história e de passados que marcam presença na sala de aula” (SILVA, 2016, p. 134).

A relação entre o tempo presente e o ensino de História também foi objeto de preocupação de Pereira e outras (2015). Discutindo os desafios do professor de história

frente às demandas atuais, ressaltam que hoje a aula de História se constitui como uma prática diversa em relação a tempo passados. Se antes a discussão que se fazia era em relação aos vínculos do ensino com o Estado e os grupos dominantes, a questão agora é a da relação com os movimentos sociais e identitários que trazem à tona “temas sensíveis” tais como o racismo, a desigualdade de gênero, os crimes da ditadura, entre outros. Destacam três desafios que se colocam para a formação docente: o atendimento às demandas dos grupos identitários, negros e indígenas, e o direito de reconhecimento de suas narrativas históricas; o desafio da memória e a necessidade de contrapor e problematizar o excesso de representação de alguns grupos e a quase ausência de representação de outros; e o desafio de dialogar com as histórias contadas fora da escola, pela TV, cinema, museus e internet. Em trabalho recente, Pereira e Seffner (2018), tratando das demandas atuais, também argumentaram acerca da importância da incorporação de “temas sensíveis” como imprescindíveis ao caráter ético e político do ensino de História. De acordo com os autores, este reside na compreensão de que o conhecimento disciplinar não pode ser tratado como conteúdo frio, desinteressado e desvinculado da vida social. Pelo contrário, deve ser abordado de modo a despertar um posicionamento ético e político, voltado para o futuro, contra as injustiças sociais e comprometido com os direitos humanos. Partindo desta perspectiva, os autores defendem a necessidade de articulação entre presente e passado na sala de aula, seja pela via do pertencimento, da identificação, seja pela via do estranhamento, da diferença. De um ou de outro modo, segundo eles, “[...] o passado é vivo, pois não apenas ele insiste no presente, na forma de questões abertas e sensíveis, como também insiste como acontecimento que provoca aprendizagens novas” (2018, p. 23). Para tanto, é preciso romper com a ideia de narrativa e tempo histórico universais, introduzindo a concepção de passado vivo. Este, enquanto passado que não passa, para os estudiosos, não corresponde à permanência ou sobrevivência, que tem caráter fixo, mas é entendido como resíduo, como passado atualizado no presente.

Estas relações entre presente e passado, demandas sociais e ensino de história, podem ser vistas no trecho abaixo, extraído de uma proposta de intervenção elaborada por alguns pibidianos que participaram de um dos subprojetos selecionados para estudo:

[...] O trabalho ora proposto será voltado ao estudo da liberdade no que diz respeito às cartas de alforrias. Nosso objetivo é trazer para sala de aula as cartas de alforrias encontradas no CEDOC (campus XIV) para que os alunos tenham contado direto com fontes históricas, fazendo-os conhecer a realidade dos escravizados da região de Conceição de Coité e seus meios de resistência. Como também proporcionar aos alunos meios de conhecerem os tipos das cartas, o perfil dos cativos e senhores envolvidos neste processo.

Diante disso, pretendemos deixar evidente o papel do escravizado na busca por sua liberdade, estando presente como sujeito ativo, que negociava e tinha as suas próprias estratégias de sobreviver e conseguir seus interesses [...].

É importante também considerar que trabalhar com tais documentos possibilitam trazer para a história sujeitos que estiveram silenciados durante séculos na historiografia da escravidão brasileira. Mostrar tais aspectos relacionados a escravos que moraram na cidade em que os alunos hoje residem, possibilita uma aproximação com a história local, despertando o interesse e uma melhor reflexão sobre a utilização da mão de obra escrava no Brasil. Favorece ainda o estabelecimento de relações entre passado e presente possibilitando o debate sobre a condição da população negra na atualidade.

(Projeto de intervenção “Escravidão, ontem e hoje” elaborado por bolsistas do Campus XIV da UNEB)

Os bolsistas fazem uso do passado nesta proposta, articulando-o ao presente. Ambas as temporalidades são levadas em consideração para o estudo do tema. Neste percurso, é possível afirmar também a existência de uma disputa por memórias e narrativas, expressa no desejo de construção de outras versões históricas na sala de aula, colocando como protagonistas sujeitos cujas ações ainda são invisibilizadas, ou pouco mencionadas, nos manuais didáticos. Sem perder de vista o passado, o propósito é inserir a história local na história do país e, dentro dela, a população negra, com vistas à compreensão destas no presente. Por mais que não seja possível generalizar, a incorporação de fontes documentais nos dá sinais de que há uma busca por transformar o espaço da sala de aula em lugar de problematização e de produção de conhecimento. Ao introduzirem o tema da escravidão, o fazem com o intuito de promover a compreensão do presente, tocando assim em questões abertas, ou temas sensíveis, segundo a expressão de Pereira e Seffner (2018). Ao fazê-lo, articulam as diversas temporalidades na construção do saber histórico escolar (MONTEIRO, 2015).

Considerações finais

Ainda que as questões aqui apontadas se encontrem em fase inicial de investigação, os primeiros contatos com as fontes permitem afirmar que, ao introduzir os

chamados “temas sensíveis”, os subprojetos das licenciaturas em História da UNEB fazem o que Ricoeur chama de “trabalho de memória”. Problematizam o eurocentrismo do currículo acadêmico e escolar, mas sem substituir uma versão da história por outra. Ao contrário, incluem temas e sujeitos por muito tempo silenciados pela historiografia acadêmica e didática, articulando as diversas temporalidades. Postura esta fundamental, uma vez que leva os estudantes a se posicionarem criticamente diante dos problemas do presente, assumindo atitudes de compromisso com a promoção da igualdade de direitos e respeito às diferenças, ampliando-se as expectativas em relação ao futuro, na busca pela efetivação dos valores democráticos.

FONTES

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível e para a formação continuada. MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31/03/2018.

<https://portal.uneb.br/a-uneb/>

<http://www.uneb.br/pibid/sobre/>

Escravidão ontem e hoje. Projeto de intervenção, PIBID/História, elaborado por bolsistas do Campus XIV.

PROGRAMA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (PNDH-3). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. <https://pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/navegue-no-pndh3>

SIMÕES, Kleber José Fonseca; BOUDOUX, Adriana Silva Teles. **O diferente na escola**, formação docente e abordagem do conteúdo multicultural no ensino de história. Subprojeto aprovado pela UNEB e pela Capes em 2013.

REFERÊNCIAS

FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. In.: **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/03.pdf. Acesso em 29/03/2018.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; Nelson A. S. Gimenes; FERRAGUT. Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/.../24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 25/01/2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educ. rev.** [online]. 2015, n.58, pp.165-182. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42380>.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEITCH, Caroline. Viver e pensar a docência diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23850>, acesso em 27/11/2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFINER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, vol. 7, nº 1, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/258>, acesso em 27/11/2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente. Entrevista. In.: **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201– 216, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>, acesso em 28/11/2018.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. Que memória? Que história? Usos do passado e o ensino de História a partir do presente. In.: GONÇALVES, Janice (Org.). **História do tempo presente**: oralidade, memória e mídia. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2016.