

CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A FUNÇÃO SOCIAL DO HISTORIADOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ENSINO DA DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Licia Gomes Quinan
Alessandra Carvalho*

RESUMO

O processo de construção da memória é marcado por lembranças e esquecimentos seletivos e por intensas disputas entre diferentes agentes sociais. Nesse processo, o historiador se coloca frente a um dever de memória, participando da identificação dos interesses que estão em disputa na construção da memória histórica a partir de sua análise do passado. Esse artigo propõe uma reflexão sobre essa função social do historiador a partir da análise do ensino da ditadura militar na educação básica. O objetivo é examinar a construção do passado autoritário a partir da memória e sua problematização pelo conhecimento histórico escolar. Para tanto, será utilizado o conceito de consciência histórica, tributário da emergência da didática da história como campo de pesquisa.

Palavras-chave: ensino da ditadura militar; memória; consciência histórica; função social do historiador.

ABSTRACT

The memory construction process is manifested by selective memories and forgetfulness and intense disputes between different social agents. In this process, the historian stands opposite a duty to remember, participating in the identification of the interests that are at stake in the construction of historical memory from his analysis of the past. This article proposes a reflection on this historian's social function from the teaching analysis of the military dictatorship in basic education. The aim is to examine the construction of the authoritarian past from memory and his questioning by school historical knowledge. For this, we will use the concept of historical consciousness, resulted of knowing the didactics history as a field of research.

Keywords: teaching of military dictatorship; memory; historical consciousness; social function of the historian.

Introdução

Nas últimas décadas, a didática da história emergiu e se consolidou como um campo de pesquisa e disciplina acadêmica independentes, vinculados à área da história e não à da educação. Nesse caminho, os pesquisadores dedicados a essa temática tomaram para si a tarefa de discutir as questões pertinentes à construção do conhecimento histórico escolar à luz da

* Licia Gomes Quinan: Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista da CAPES. Endereço eletrônico: liciaquinan@gmail.com.

Alessandra Carvalho: Professora do Setor Curricular de História do Colégio de Aplicação da UFRJ e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Histórica e Ensino das Ditaduras (Nuphed).

teoria da história, rejeitando o objetivo de estabelecer normas e procedimentos do “como ensinar”. Ao mesmo tempo, os debates atuais sobre o ensino de história têm sublinhado a importância de se considerar as relações com o presente e suas demandas no conhecimento histórico escolar. Cabe mencionar a importância dos trabalhos de Jörn Rüsen e Klaus Bergman e, no Brasil, Oldimar Cardoso e Luis Fernando Cerri, por exemplo.

Uma terceira questão concernente ao ensino de história e à função do próprio historiador diz respeito à dinâmica de temporalidade bastante peculiar que caracteriza a sociedade atual. Vivemos uma era em que a relação da sociedade ocidental com o tempo é definida por uma preponderância do presente sobre o passado e o futuro. É sinal disso o que alguns autores chamam de “boom” memorial, o que pode ser percebido por uma proliferação de museus, monumentos, comemorações, lugares de memória, ênfase no patrimônio etc. Outra evidência é a rapidez de circulação de informações, fruto de uma intensa globalização, o que permite que o presente rapidamente “vire história”, numa tentativa de torná-lo perene. A história virou um objeto de grande consumo através de livros, filmes, revistas, entre outros produtos. Há um “fetiche” pelo passado e a história passa a ser “produzida em larga escala”, por diversos profissionais que não o historiador. Jornalistas e literatos ganham o espaço da “produção da história”.

Diante desse quadro, é preciso que se estabeleça uma reflexão profunda sobre as especificidades do conhecimento histórico e, sobretudo, sobre o papel do historiador. Quais distinções devem ser estabelecidas entre a produção sobre o passado oriunda de agentes midiáticos ou estatais e a que resulta do trabalho do historiador? Mais além, qual é a importância e a relevância social de estabelecer essas distinções? Em última instância, as indagações acima permitem examinar a contribuição específica do historiador para os debates que marcam os dias atuais.

Não se pretende chegar a conclusões finais frente a um tema tão complexo, que já suscitou tantos trabalhos importantes na historiografia, mas propor uma reflexão sobre a função social do historiador que trate da questão da História Pública² e de uma de suas dimensões mais

² Dentro da expressão “história pública” incluem-se as iniciativas que visam a difundir o conhecimento histórico ao chamado grande público, dos não iniciados na história. Parte-se do princípio de que a história não é aprendida e assimilada somente por meio da educação formal ou escolar, mas nas mais diversas instâncias de sociabilidade. Cabe ao historiador compreender que não está sozinho na produção do conhecimento histórico e na atribuição de significados. Ele deve levar em contas as demandas da sociedade na qual está inserido. É a emergência de um espaço especial para a história, mais do que na divulgação de um conhecimento organizado e

importantes, a história ensinada na educação básica. Nesse último campo, a função social do historiador adquire uma dimensão ainda mais relevante.

História, memória e história do tempo presente: como se posiciona o historiador?

O momento presentista, embora, como sugira o próprio nome, enfatize tão grandemente o presente, se converte numa obsessão pelo passado. O presente rapidamente se torna passado, na velocidade das informações globalizadas, e o homem tem sede de conhecer o passado, como já mencionado. O surgimento da história do tempo presente acompanha a emergência dessa nova dinâmica de temporalidade. Uma história que vê ser possível produzir conhecimento histórico sem o distanciamento temporal, até então imaginado ideal, do objeto.

Como aponta Temístocles Cezar,

essa “obsessão” pelo passado, contudo, não reflete uma ideia de história fundada no que teria de fato acontecido, mas em um regime de historicidade marcado pelo presente. Paradoxalmente, o passado que não quer ou não pode passar implica um presente que, igualmente, não passa, que continua, dura, resiste, nos cerca, e cujo significante historiográfico é a história do tempo presente. Confundindo-se, em certa medida, com o regime de historicidade contemporâneo, essa tendência historiográfica definir-se-ia não por uma relação primordial com o passado, ou com o futuro, mas com o presente, vivido, sentido como uma espécie de fluxo contínuo, com pretensões à eternidade. (CEZAR, 2012: 31)

A dinâmica de temporalidade muda e é possível fazer história de forma diferente. Se, para Jacques Le Goff, a ignorância do futuro era uma dificuldade para o historiador do tempo presente³, para uma nova geração de historiadores que residem sob o regime presentista de historicidade, essa incerteza em relação ao futuro se impõe e é preciso fazer história em meio a ela. O campo da história do tempo presente emerge em meio a esse universo e é resultado dessa experiência, estando estreitamente ligado à consolidação do campo da história oral e à memória. A nova dinâmica de temporalidade potencializa um processo de profusão de memória. A memória atinge tamanha importância a ponto de se constituir quase numa categoria meta-histórica. O historiador precisará trabalhar com a memória.

No regime presentista, os historiadores chamam para si uma fala autorizada sobre os acontecimentos e o passado recente, mas essa fala disputa espaço com o cientista político, o

sistematizado pela ciência, mas como organização e mediação de conhecimentos locais. A questão não é a eliminação da história ciência e a diminuição de sua importância e sim pensar o historiador como alguém que leva para um público amplo, não acadêmico, a consciência histórica. Sobre o conceito de história pública, cf. ALMEIDA; ROVALI, 2011.

³ Cf. LE GOFF, 1999.

sociólogo, o jornalista, entre outros profissionais. Nesse momento, em que aparentemente se perde a especificidade do papel do historiador, há uma associação do debate sobre o tempo presente e o papel do historiador na sociedade contemporânea.

Na discussão do tempo presente, o retorno do político, que havia sido eclipsado pelo social com os *Annales*, tem papel fundamental. Contudo, não só o político dá o tom nesse campo. Talvez ele funcione como um dinamizador. O campo se configura como uma resposta a uma demanda social por uma compreensão mais aprofundada dos “acontecimentos atuais”. Decorre disso uma valorização da narrativa histórica por parte da mídia e cabe ao historiador analisar os discursos que são elaborados, que usos se faz do passado, que demandas do presente estão em disputa na elaboração de uma narrativa do “passado presente”. Dessa forma, a história do tempo presente propõe uma nova relação entre o cientista/historiador e seu campo de investigação e é importante discutir a função social do historiador ou sua responsabilidade na sociedade.

Josep Fontana apresenta a ideia de que toda análise do passado está calcada em um projeto social de presente/futuro⁴. O mesmo autor, em sua obra *História dos homens*, dedica importante espaço à questão das “guerras da história”, às rivalidades e disputas pelos usos do passado.⁵ Fica claro que o conhecimento do passado é uma construção, e uma construção do presente. As demandas do presente e suas disputas orientam o “olhar para o passado”.

Mais que lidar com a memória, cabe ao historiador lidar com memória histórica que é construída. Num conceito caro a Paul Ricoeur⁶, a memória histórica seria o que qualifica algo para um grupo ou sujeito, ainda que ele(s) não tenha(m) vivido, ou seja, a memória “oficial” de um fato para sujeitos, comunidades ou para toda uma sociedade.

Vale lembrar que a memória é marcada por lembranças e esquecimentos seletivos e, por isso, fruto de intensas disputas em seu processo de construção. Nesse sentido é preciso que o historiador se posicione frente a um dever de memória⁷, uma participação na identificação dos interesses que estão em disputa na construção de uma memória histórica a partir de sua análise do passado.

⁴ Cf. FONTANA, 1998.

⁵ Cf. FONTANA, 2004.

⁶ Cf. RÜSEN, 2010.

⁷ O conceito de dever de memória está relacionado à verdade e justiça, e tem o holocausto dos judeus na França como “um modelo de ação para outros grupos que buscam afirmar suas memórias no espaço público, memórias que evocam processos de violência ou de discriminação” (HEYMANN, 2007: 21).

A memória histórica da ditadura militar: construção de memória e construção de conhecimento histórico escolar em diálogo

No bojo da história do tempo presente, um dos temas que ganha destaque são os estudos sobre a transição de regimes autoritários e repressivos que acometeram a América Latina desde a década de 1960 até fim dos anos 1980. Muitos se concentram na leitura dos processos de transição democrática, que, especialmente no caso brasileiro, privilegiou o acordo de abertura política, sem que a sociedade tenha passado por algum movimento revolucionário que derrubasse o regime.

Os valores que sustentaram a ditadura não se romperam totalmente na sociedade e ainda são aceitos como razoáveis, muitas vezes corroborados por grande parcela da população, possivelmente porque a memória histórica que se tem construído da ditadura militar no Brasil não é contemplada pelo dever de:

“[...] identificar nas entranhas do Estado o tipo de ordem jurídica e política capaz de instrumentalizar os homens para transformá-los em máquinas de destruição dos seus semelhantes, fazendo-os retroceder ao estágio de uma sociedade sem contrato e de transformação de um legítimo monopólio do uso da força pelo Estado (conquista da modernidade democrática) em um monopólio da destruição de direitos, de regulação burocrática para a repressão instrumental e para a dominação pela coerção.” (GENRO; ABRAÃO, 2010:20)

É preciso analisar a construção da memória sobre a ditadura militar no Brasil e, no limite, promover reflexões que possibilitem uma reconstrução dessa memória, no sentido de seu questionamento. E isso se faz necessário sob pena de nunca se atingir a consolidação da democracia em nosso país, e, mais ainda, de nos mantermos, como observa Renan Honório Quinalha (QUINALHA, 2013), marcados pelo signo da violência nos mais diversos âmbitos da vida social, porque nossa memória histórica teria como naturalizados elementos de coerção, autoritarismo e repressão.

“Por certo é difícil, senão impossível, definir com precisão o quanto a experiência social de regimes autoritários do passado se presentifica de modo a obstaculizar, ainda hoje, a melhora na qualidade da democracia nesses países. [...]. Contudo, é forçoso admitir que o presente dessas nações ainda se apresenta bastante marcado pelo signo da violência, nos mais diversos âmbitos da vida social e não apenas na relação do Estado com a sociedade civil. Um dos exemplos mais notórios é o *modus operandi* e as torturas praticadas pelas polícias brasileiras, mas não se pode olvidar das microrrelações de autoritarismo imersas no cotidiano, que perpetuam violações sistemáticas aos direitos fundamentais de diversas minorias.”(QUINALHA, 2013:133)

O papel de garantir a consolidação democrática e a superação desses “entraves” herdados da experiência de autoritarismo ficaria a cargo da Justiça de Transição, que segundo Ruti Teitel, pode ser “definida como uma concepção de justiça associada a períodos de mudança política, caracterizada por respostas legais para confrontar abusos dos regimes repressivos anteriores.” (TEITEL, 2013:134) Seguindo os caminhos da justiça de transição, ficam estabelecidos alguns direitos das vítimas de graves violações durante o regime autoritário, bem como os deveres de reparação por parte do Estado. Cabe ressaltar que a dimensão da reparação é parte essencial da ideia de justiça de transição.

Quinalha identifica alguns eixos principais em torno dos quais se articulariam esses direitos das vítimas dos regimes. O objetivo aqui é conferir destaque a alguns desses eixos, que dizem respeito, respectivamente, ao direito à reparação, à memória e à verdade.

Nos últimos anos, o tema da ditadura militar (1964-1985) tem alcançado grande repercussão em diferentes espaços sociais, como os meios de comunicação e a pesquisa universitária. Ao mesmo tempo e impulsionando parte da produção midiática e acadêmica, importantes políticas referentes à justiça de transição foram implementadas por instâncias governamentais nos níveis federal, estadual e municipal. Entre essas iniciativas públicas, está a Comissão Nacional da Verdade (CNV)⁸, que é responsável por apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Segundo seu relatório final:

“A CNV, ao examinar o cenário de graves violações de direitos humanos correspondente ao período por ela investigado, pôde constatar que ele persiste nos dias atuais. Embora não ocorra mais em um contexto de repressão política – como ocorreu na ditadura militar –, a prática de detenções ilegais e arbitrarias, tortura, execuções, desaparecimentos forçados e mesmo ocultação de cadáveres não é estranha à realidade brasileira contemporânea. Relativamente à atuação dos órgãos de segurança pública, multiplicam-se, por exemplo, as denúncias de tortura, o que levou à recente aprovação da Lei nº 12.847/2013, destinada justamente à implementação de medidas para prevenção e combate a esse tipo de crime. É entendimento da CNV que esse quadro resulta em grande parte do fato de que o cometimento de graves violações de direitos humanos verificado no passado não foi adequadamente denunciado, nem seus autores responsabilizados, criando-se as condições para sua perpetuação. [...] Levando em conta as conclusões acima expostas e com o intuito de prevenir graves violações de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover o aprofundamento do Estado democrático de direito, a CNV recomenda a adoção de um conjunto de dezessete medidas institucionais e de oito iniciativas de reformulação normativa, de âmbito constitucional ou

⁸A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. Em dezembro de 2013, o mandato da CNV foi prorrogado até dezembro de 2014 pela medida provisória nº 632.

legal, além de quatro medidas de seguimento das ações e recomendações da CNV.” (Brasil, 2014: 964)

O trecho citado consta das conclusões do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, que enfatizou, em seus trabalhos, a importância de promover ações voltadas para a construção da memória sobre os anos ditatoriais através de atividades pedagógicas. Isso fica claro na recomendação número 16, das 29 propostas pelo relatório: “Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação” (Brasil, 2014: 970)

Diante do exposto, é de extrema importância uma reflexão sobre o ensino da Ditadura Militar no Brasil, avaliando de que maneira ele está relacionado com a construção da memória do período. Essa escolha permite, ainda, repensar o lugar da sala de aula de história como espaço de produção de conhecimento e contribuição para o entendimento do processo de construção da memória. E, nesse sentido, refletir sobre o papel do professor de história no ensino da ditadura militar como um agente importante da dimensão de garantia da reparação, da memória e da verdade.

Vale lembrar que o terreno pelo qual se caminha é escorregadio, especialmente se a sala de aula for considerada um espaço de construção de memória – ela não o é –, já que há uma diferenciação clara entre memória e história. Partindo daí, ficaria difícil compreender a aproximação proposta entre a construção do conhecimento histórico na sala de aula e a construção da memória histórica da ditadura militar. Para trazer luz a essa questão, recorreremos ao pensamento de Luis Fernando Cerri, em seu artigo *Didática da história: uma leitura sobre a História na prática*, para entender que a história escolar, ou como ele mesmo prefere chamar, formal, está intimamente relacionada ao conhecimento que advém de outros espaços, não formais.

A aprendizagem histórica das pessoas tem muito mais a ver com uma interação entre o conhecimento histórico que se constrói na sala de aula e a memória histórica que é construída constantemente nos mais diversos espaços de sociabilidade.

“Já de saída definimos que não podemos falar mais em ensino escolar de História como uma variável independente e capaz de equacionar sozinha a questão das aprendizagens históricas. A história não-escolar, não-formal, é um fator no centro das preocupações e análises, se não queremos continuar num esforço inócuo de entender e intervir no que vemos e ouvimos.” (CERRI, 2010:267)

A questão aqui proposta pode ser compreendida mais facilmente com a ajuda do conceito de consciência histórica, de Jörn Rüsen, que seria a “suma das operações mentais com Transversos, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. |

as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida no tempo.” (RÜSEN apud CERRI, 2010:268)

“Quando nos acercamos de um recorte mais específico de nossas sociedades, os nossos sistemas escolares, a discussão sobre o conceito de consciência histórica vem abrir uma nova frente de reflexão quanto ao antigo problema: o que é e o que significa ensinar história? Que consequências essa reflexão tem para o ensino? Como os saberes sobre o tempo (nesse sentido, históricos) adquiridos antes, durante e apesar da escolarização afetam o aprendizado, suas características e sua qualidade? (CERRI, 2011:17)

Algumas respostas às perguntas acima começam a se delinear quando se pensa que as imagens, representações e a memória são construídas com base tanto no que se vivencia nas mais diversas instâncias de interação social como no que se constrói na aprendizagem escolar. Essas imagens, representações e memórias alimentam o conteúdo da consciência histórica, que, somada a outros fatores, permite ao indivíduo avaliar, prever e projetar suas ações, seu posicionamento político.

Todavia, cabe sublinhar que, se a história ensinada está atrelada às construções que se estabelecem naquilo que identificamos como espaços não formais de aprendizagem histórica, não significa que ela não tenha um peso importante nesse processo. Assim, partindo da ideia de que a história ensinada está inserida nesse processo maior de formação de consciência histórica e com importância significativa, a próxima seção irá focalizar de maneira mais acurada o ensino da Ditadura Militar no Brasil.

Se, como observado anteriormente, os valores que sustentaram o regime ditatorial parecem perdurar, há, por outro lado, um esforço por construir narrativas históricas alternativas àquelas que corroboram isso. No caso da Ditadura militar, parece existir um confronto claro. De um lado, narrativas justificadoras do regime, geralmente calcadas no crescimento econômico e atenuantes dos conflitos, buscando explicar os “excessos” como combate a comunistas, como ação de indivíduos isolados das Forças Armadas, concentrando o foco nos militantes da luta armada. De outro, aquelas que buscam ressaltar a quebra democrática, o fim das liberdades e denunciar os abusos e as violações, responsabilizando os atores envolvidos e identificando as vítimas.

Entender por que a memória histórica da ditadura ainda aparece associada a “pontos positivos”, com o caráter de violência de Estado bastante eclipsado, mesmo com a construção dessas novas narrativas, coloca-se como um desafio de pesquisa. Qual a tônica do discurso

mediático sobre o período? Que discursos são mais utilizados pelos docentes em suas práticas relacionadas ao tema?

Responder a essas questões e, a partir disso, elaborar novas práticas para o ensino da ditadura na educação básica parece urgente, considerando a importância do ensino de história na formação da consciência histórica dos cidadãos e para que se posicionem diante do mundo. Talvez esse seja um caminho valioso para a promoção da reparação às vítimas do regime autoritário e para a construção de uma memória histórica sobre a Ditadura Militar que colabore para fortalecer os mecanismos democráticos do Estado, contrapondo-se fortemente à continuidade da violência estatal.

Conclusão: novos caminhos para o ensino da ditadura militar

Pensando em novos caminhos para a abordagem do tema da Ditadura na sala de aula de história, cabe considerar a observação de Cerri sobre o aprendizado escolar:

“O modelo de conhecimento dos alunos em idade escolar é, na maior parte dos casos, empírico, ou seja, a possibilidade do conhecimento se dá desde que possamos ver ou experimentar de algum modo as coisas; o conhecimento é uma função da experiência. Isso dificulta a ideia de relatividade dos pontos de vista, já que as visões só podem ser, nesse modelo, verdadeiras ou falsas, e no limite, se não podemos experimentar algo diretamente, o conhecimento é impossível.” (CERRI, 2010:269)

Diante disso, é preciso forjar formas de ensino da ditadura militar capazes de aproximar o tema da realidade prática do aluno, promovendo uma operação de crítica, desprendida do conteúdo propriamente definido. Como observa Peter Lee, “se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva.” (Lee, 2006:140)

O ensino da Ditadura Militar precisa ser construído em sua ligação com o presente, na relação com a consolidação de valores democráticos e no questionamento do desrespeito a determinados direitos fundamentais da pessoa humana. Um caminho interessante são as abordagens ligadas às histórias regionais e de indivíduos, que aproximem o tema da realidade de alunos que ainda dependem da experiência para a cognição, e, principalmente, pensando que os outros espaços de sociabilidade constroem uma narrativa do passado que frequentemente parece mais próxima da experiência.

Por fim, cabe sublinhar que a tarefa proposta não se refere a identificar uma disputa entre a narrativa que se observa na construção do conhecimento histórico escolar e as narrativas

produzidas pela memória que se constrói, baseada nas demais instâncias da sociedade. A questão aqui é perceber que todos esses setores estão interligados na construção das imagens, representações e memórias que formam a consciência histórica. Se a memória é acionada na construção da narrativa sobre o passado, a história atua em sua desconstrução. Em termos mais claros, a história serve à análise do processo de construção da memória, identificando as disputas, silêncios e esquecimentos envolvidos nele. Dessa forma, o ensino de história deve habilitar o aluno a estabelecer uma habilidade crítica diante dos elementos que se acomodarão na formação de suas imagens, representações e memórias sobre determinado passado.

“[...] o ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se assim como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros, a ser regulado cientificamente e socialmente, evitando abusos políticos, bem como neutralismos esterilizantes.” (CERRI, 2010:270)

Seguindo essa trilha, além de práticas mais próximas da realidade dos alunos, possivelmente baseadas na história local e na história do indivíduo, há outra necessidade clara. As narrativas sobre a ditadura que não contemplam as graves violações de direitos humanos ocorridas no período, que não caracterizam o terrorismo de estado e ocultam as mortes, torturas e desaparecimentos precisam ter sua construção analisada e historicizada. É preciso compreender a origem desse discurso, sob que circunstâncias foi produzido e reproduzido e que tipo de presente ele pretende construir evocando esse passado, já que:

“O passado não está a salvo das intenções do presente de dar tal ou qual significado ao tempo, aos personagens históricos, à nação. O presente - bem como o futuro - depende de um passado relativamente móvel, que possa ser relido.” (CERRI, 2011: 11/12)

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta G. O. (orgs.) *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e voz, 2011.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade. Relatório Final*. V. I. Brasília: CNV, 2014. p 964.

CERRI, Luis Fernando. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: uma leitura teórica sobre a História na prática. In: *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

_____. ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus; MATA, Sérgio da. (Orgs.). *Tempo presente & usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 31-49.

FICO, Carlos. História que temos vivido. In VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus; MATA, Sérgio da. (Orgs.). *Tempo presente & usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 31-49.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: Edusc, 1998.

FONTANA, Josep. *História dos homens*. Bauru: Edusc, 2004.

GENRO, Tarso; ABRÃO, Paulo. Memória histórica, justiça de transição e democracia sem fim. In: SANTOS, Boaventura de S.; ABRÃO, Paulo; SANTOS, Cecília M.; TORELLY, Marcelo D. *Repressão e memória política no contexto Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal*. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos sociais, 2010.

HEYMANN, Luciana Quillet. “O dever de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos”. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: FGV, 2007, pp. 15-43.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Revista Educar. Número Especial, 2006.

LE GOFF, J. *A visão dos outros; um medievalista diante do presente*. In: CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. (Org.) *Questões para a história do presente*. Bauru: Edusc, 1999.

QUINALHA, Renan Honório. *Justiça de transição: contornos do conceito*. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013.

RÜSEN, 2010. Jörn. *Que és la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva maneira de abordar la historia*. In: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em: 01/04/2015 às 9:20.

TEITEL, Ruti. Apud QUINALHA, Renan Honório. *Justiça de transição: contornos do conceito*. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013.

* * *

Como citar:

QUINAN, Licia Gomes; CARVALHO, Alessandra. Conhecimento histórico escolar, consciência histórica e a função social do historiador: uma reflexão a partir do ensino da ditadura militar na Educação Básica. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, Vol. 04, nº. 04. Ano 02. abr.-set. 2015. pp. 116-126. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528.