

**A FUNÇÃO SOCIAL DO HISTORIADOR E O ENSINO DA DIDÁTICA MILITAR: CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DA REPARAÇÃO, DA MEMÓRIA E DA VERDADE.**

LICIA GOMES QUINAN<sup>1</sup>

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.

Não pretendemos conclusões frente a um tema tão complexo, que já suscitou tantos trabalhos importantes na historiografia, mas propomos uma reflexão sobre a função social do historiador que trate da questão da História Pública e de uma de suas dimensões mais importantes, a história ensinada. Entendemos que a função social do historiador está bastante engrandecida quando associada à história escolar e ao universo da sala de aula de história.

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 bem comentamos. Para dar conta dessa nova dinâmica de temporalidade surge a história do tempo presente. Uma história que vê ser

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista da CAPES.

possível sim produzir conhecimento histórico sem o distanciamento, até então imaginado ideal, do objeto.

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 presente<sup>2</sup>, 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.

“A primorosa pesquisa de Reinhart Koselleck sustenta de maneira irretorquível sua tese quanto à constituição, entre 1750 e 1850, de uma nova ideia de história, em função da própria alteração da experiência temporal [...]” (FICO, 2012: 35)

O campo da história do tempo presente é resultado da experiência e está 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.

Os historiadores chamam para si uma fala autorizada sobre os acontecimentos, mas essa fala disputa espaço com o cientista político, o 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.

---

<sup>2</sup> Cf. LE GOFF, 1999.

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” etc. A história do tempo presente propõe uma nova relação entre o cientista/historiador e seu campo de investigação.

Nesse sentido é importante se falar em uma função social do historiador ou em sua responsabilidade na sociedade.

Josep Fontana apresenta a ideia de que toda análise do passado está calcada em um projeto social de presente/futuro<sup>3</sup>. O mesmo autor, em sua obra *História dos homens*, dedica importante espaço à questão das “guerras da história”, as rivalidades e disputas pelos usos do passado.<sup>4</sup>

Num conceito caro a Paul Ricoeur<sup>5</sup>, a memória histórica seria o que qualifica algo para um grupo ou sujeito, ainda que ele(s) não tenha(m) vivido – a memória “oficial” de um fato para sujeitos, comunidades ou para toda uma sociedade. A memória é, nesse sentido, marcada por lembranças e esquecimentos seletivos e, por isso, fruto de intensas disputas em seu processo de construção.

É preciso que o historiador se posicione frente a um dever de memória, uma participação na identificação dos interesses que estão em disputa na construção de uma memória histórica a partir de sua análise do passado.

No bojo da história do tempo presente emergem os estudos sobre a sucessão de regimes autoritários e repressivos que acometeram a América Latina desde a década de 1960 até fim dos anos 1980. Muitos desses estudos 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.

---

<sup>3</sup> Cf. FONTANA, 1998.

<sup>4</sup> Cf. FONTANA, 2004.

<sup>5</sup> Cf. RÜSEN, 2010.

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 contempla o 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. 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, marcados pelo signo da violência nos mais diversos âmbitos da vida social, porque nossa memória histórica tem 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.

Renan Honório Quinalha, na já citada obra *Justiça de transição: contornos do conceito*, identifica alguns eixos principais em torno dos quais se articulariam esses direitos das vítimas dos regimes. Queremos aqui, conferir destaque a alguns desses eixos, que dizem respeito, respectivamente, ao direito à reparação, à memória e à verdade.

O objetivo do presente trabalho começa a se definir nesse ponto. Iniciamos falando sobre a necessidade de reflexão sobre a função social do historiador, sobretudo sobre seu papel no ensino de história. Fechando o foco sobre o regime ditatorial implantado em 1964 no Brasil, julgamos necessária uma reflexão sobre o Ensino da Ditadura, como recomendam a Comissão da Anistia e a Comissão Nacional da verdade, voltada para a promoção de políticas públicas de memória associadas a atividades pedagógicas e culturais. Em suma, é preciso repensar o lugar da sala de aula de história como espaço de produção de conhecimento e contribuição para a construção da memória e o papel do professor de história no Ensino da ditadura militar como um braço importante da dimensão de garantia da reparação da memória e da verdade.

Vale lembrar que o terreno pelo qual caminhamos é escorregadio, especialmente se pensarmos a sala de aula como espaço de construção de memória – ela não o é – já que há uma diferenciação clara entre memória e história. Nesse sentido, fica difícil compreender a aproximação que propomos entre a construção do conhecimento histórico na sala de aula e a construção da memória histórica da ditadura militar, por exemplo. Para trazer luz à 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 histórico que se produz em outros espaços, não formais. A aprendizagem histórica das pessoas tem muito mais a ver com uma interação entre o conhecimento histórico que 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)



Seguindo o pensamento de Cerri, também acreditamos que a questão pode ser compreendida mais facilmente se recorremos ao conceito de consciência histórica, de Jörn Rüsen, que seria a “suma das operações mentais com 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) As imagens, representações e a memória são construídas com base tanto no que se vivencia no restante da sociedade, 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 junto com outros fatores, permite ao indivíduo avaliar prever e projetar suas ações, seu posicionamento político etc.

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.

Partindo dessa ideia de que a história ensinada está inserida nesse conceito maior de formação de consciência histórica e com importância significativa, voltaremos, daqui para a frente, a fechar o foco sobre nosso recorte: o ensino da Ditadura Militar no Brasil.

Esse pequeno texto não tem a pretensão de propor respostas às difíceis questões ligadas ao ensino da ditadura. Longe disso, o objetivo desse trabalho é justamente trazer à tona uma questão fundamental, de forma a produzir uma reflexão profunda sobre o tema: o ensino formal da história em diálogo com os outros elementos que formam a consciência histórica.

Se, como observamos anteriormente, os valores que sustentaram o regime ditatorial parecem perdurar, há, por outro lado, um esforço por construir narrativas históricas alternativas. 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, bem como ocultantes das graves violações de direitos humanos. De outro, aquelas que buscam denunciar os abusos e as violações, responsabilizar os responsáveis, identificar as vítimas etc.

Buscamos 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. Qual a tônica do discurso midiático sobre o período? Que discurso é mais utilizado pelos docentes em suas práticas relacionadas ao tema?

Responder a essas questões e, a partir disso elaborar novas práticas para o ensino da ditadura nos parece urgente se considerarmos a importância do ensino de história na formação da consciência histórica dos cidadãos para que se posicionem diante do mundo. Entendemos que esse seja um caminho valioso para a promoção da reparação, para a construção de uma memória histórica que nos pareça mais justa adequada para a 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)

Frente a isso, é preciso pensar 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 ajuda-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 pensado em sua ligação com o presente, na relação com a consolidação de valores democráticos e antidemocráticos e no questionamento do desrespeito a determinados direitos fundamentais da pessoa humana. Acreditamos que um caminho interessante sejam 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.



Finalizando, não é nossa intenção 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. Dessa forma, o ensino de história deve habilitar o aluno a estabelecer críticas e filtros aos elementos que se acomodam na formação de suas imagens, representações e memórias.

“[...] 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 esterelizantes.” (CERRI, 2010:270)



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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

FONTANA, 2004. 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.

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.

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.



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

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