

A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*

Christian Laville

Universidade Laval, Quebec

RESUMO

Em quase todas as partes do mundo, os programas escolares exigem que o ensino da história desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Há muito tempo não se vê mais a missão de inculcar nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade. No entanto, quando o ensino da história é questionado nos debates públicos, é sempre com referência a esse tipo de narrativa: embora não fazendo mais parte dos programas, esse continua sendo o único objeto dos debates. Este artigo dá inúmeros exemplos atuais de tais debates, antes de concluir que são provavelmente vãos e que as pessoas se iludem sobre os efeitos reais da história ensinada. Alguns exemplos também são dados a esse respeito.

Palavras-chave: Ensino de História; Política; Narrativa.

ABSTRACT

Almost everywhere in the world, official school curricula require that the teaching of history develop students' capacity for intellectual autonomy and critical thinking. They don't bear anymore the mission to instil in students' consciousness a single narrative glorifying the nation or the community. Still, whenever the teaching of history is called into question in public debates, it is always in reference to this sort of narrative: school curricula do not include it, yet it is the sole point of these debates. The article gives several examples of such debates throughout the world. It then concludes that these are most probably pointless debates as it seems we overestimate the actual effects of history education. Examples of this are also given.

Keywords: History Education; Politics; Narrative.

Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História.

Milan Kundera. O Livro do Riso e do Esquecimento, 1978.

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vivos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

Essa maneira de ensinar a história foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência. Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A idéia de “cidadão participante” começou a substituir a de “cidadão-súdito”. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional.

Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos fatuais passavam a ser menos determinados de

antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos.

Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes. Para constatar, basta examinar os programas ‘propostos’ e o discurso com o qual é apresentado atualmente o ensino da história. No entanto, em muitos desses países, quando o ensino da história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas ‘em razão’ dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar. Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída. Há numerosos casos assim neste fim de século e alguns deles serão evocados aqui. Em seguida, e para concluir, consideraremos um outro paradoxo decorrente do primeiro: o de se acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar, o que provavelmente não passa de uma grande ilusão.

127

EXEMPLOS ILUSTRATIVOS (1): PARA MANTER A ORDEM ESTABELECIDADA

A maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino da história é a manutenção de uma determinada tradição. O caso dos National Standards for History nos Estados Unidos é um bom exemplo disso.

Nos Estados Unidos, como se sabe, a educação é da responsabilidade dos Estados e não da administração federal. Há algum tempo, no entanto, o governo federal americano vinha se mos-

*trando inquieto com relação ao ensino da história, por duas razões, entre outras. Primeiro, porque se julgava que os homens de negócios americanos perdiam muito por conhecerem insuficientemente as culturas estrangeiras; em seguida, porque se acreditava que a história facilitaria a integração das minorias culturais. Já na administração do presidente Reagan, um relatório sobre a educação intitulado *A Nation at Risk*, fizera referência à educação histórica; na de Bill Clinton, os governadores dos Estados aprovaram um projeto de reforma da educação, o projeto *America 2000*¹, que insistia para que a história se tornasse matéria básica para todos. No mesmo momento, outros se preocupavam com a erosão dos conhecimentos culturais dos jovens americanos, ou com o espaço crescente ocupado pelo ensino de social studies ao lado das disciplinas tradicionais de história e geografia².*

Foi nesse contexto que um grupo de historiadores e de pedagogos, juntamente com várias centenas de consultores e de especialistas de todas as partes, elaborou um projeto de normas nacionais para o ensino da história, os national standards para o ensino de história dos Estados Unidos e de história geral³. Em tais circunstâncias, o que devia ser apenas um conjunto de sugestões apresentadas aos Estados logo se transformou numa querela nacional. A direita se enfureceu. Embora sugerindo certos conteúdos, pois não se pode ensinar história sem conteúdos, o que os standards propunham, essencialmente, eram objetivos de formação, mas somente os conteúdos são atacados. O que se diz é que, com essa abertura à história mundial, as tais normas estariam insuflando um relativismo cultural e colocando em perigo a civilização ocidental branca e cristã e, conseqüentemente, a civilização americana; ao se abrir à história social, aos imigrantes, às mulheres, aos negros, ao tratar do Klu Klux Klan e do McCartyismo, as normas estariam querendo obscurecer heróis como Washington, Thomas Edison ou Paul Revere e deixando apenas um pequeno espaço para a Constituição⁴. Mesmo que o governo federal não tenha nada a ver com a educação, Newt Gingrich, líder republicano na Câmara, conseguiu levar a questão ao Senado e fez com que os senadores se pronunciassem sobre os standards: 99 deles votaram contra, um se absteve (porque não achava a condenação bastante consistente).

Pouco tempo antes, um debate semelhante ocorrera na Inglaterra a respeito do ensino da história. Na Inglaterra, não havia um programa nacional para essa disciplina. As escolas e os professores gozavam de uma grande liberdade na definição e na prática do ensino. Eles haviam, contudo, elaborado um programa, o Schools Council History Project, que terminara sendo adotado por aproximadamente um terço dos professores e exercia uma grande influência sobre o ensino de história em geral. Era um programa moderno, que seguia a tendência dos programas atuais descritos na introdução, mas ensinado com essa grande liberdade desfrutada pelos professores britânicos e, portanto, com muita variedade nos conteúdos. O governo conservador da época, e a própria Margaret Thatcher, preocuparam-se com isso. Podia acontecer, e efetivamente acontecia, que se ensinasse pouco a respeito da Inglaterra e de seu passado glorioso, por exemplo, nos enclaves de comunidades culturais onde se procurava tornar a história facilmente acessível aos alunos, com assuntos próximos da realidade deles, em detrimento, segundo os conservadores, da aquisição de uma memória comum bem britânica.

129

Foi iniciada, então, a preparação de exames nacionais, seguida de um programa nacional de história, o National Curriculum for History⁵, com os conteúdos desejados pelos conservadores, é claro. Aqui, mais uma vez, o debate em torno dos conteúdos, tanto na mídia quanto na opinião pública, foi intenso e durou vários anos⁶. Mas o debate também foi intenso entre os professores, muitos dos quais resistiram e acabaram conseguindo um acordo que passou a vigorar desde o início do ano letivo de 1995, acordo esse que preserva em parte os objetivos de formação que eles queriam conservar; embora com abundantes conteúdos pré-determinados.

Muitos outros exemplos ilustrativos poderiam ser citados. Lembremo-nos de um outro debate vigoroso que agitou a França na década de 1970 e no início da década de 1980, quando da implantação de uma reforma dos programas de história, a qual, pela primeira vez, rompia com a tradição dos programas iniciada na Terceira República. Centrados no aluno, orientados para o desenvolvimento das capacidades e privilegiando uma pedago-

gia de aprendizagem pela descoberta, e não uma pedagogia da recepção, os novos programas pareciam negligenciar alguns personagens nacionais da cronologia tradicional. Houve indignação em todas as famílias políticas, ao ponto de se ver surgir aquela estranha coligação formada pelo gaullista Michel Debré, pelo socialista Jean-Pierre Chevenement e pelo historiador popular Alain Decaux, coligação essa que foi batizada pelos jornalistas de “Santa Aliança da História Nacional”. Dois presidentes, sucessivamente, vieram juntar-se ao cortejo de indignados: Valéry Giscard-d’Estaing e, depois, François Mitterrand, que declarou estar “escandalizado e angustiado com as carências do ensino da história”⁷. A reforma não resistiu durante muito tempo e, a partir de meados da década de 1980, voltava-se ao que havia de mais convencional.

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder:

130

EXEMPLOS ILUSTRATIVOS (2): QUANDO OS ESTADOS SE RECONSTITUEM

Entre as decisões tomadas pelos vencedores ao fim da Segunda Guerra Mundial, houve a de proibir o ensino da história ministrado nos países vencidos, a fim de neutralizar seus conteúdos fatuais antes de substituí-los por outros. Foi uma das primeiras decisões, senão a primeira, do Alto Comando aliado em Berlim; a mesma coisa se deu na Itália e no Japão.

Cinqüenta anos mais tarde, apesar do avanço efetuado pelo ensino de história, ainda é assim que o tratam quando se passa de um regime a outro. Os ex-países do leste europeu oferecem inúmeros exemplos disso.

Na maioria deles, mal a transição começou, o ensino de história já era submetido à revisão: revisão dos programas e dos manuais, e sobretudo dos manuais, mais do que da pedagogia, pois tudo isso é principalmente uma questão de narrativa. Grosso modo, essa revisão consiste em reescrever, apagando aquilo que se quer esquecer do antigo regime e introduzindo ou reintroduzindo – as famosas “páginas brancas” – o que parece necessário

para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer agora.

Às vezes, o realinhamento é brutal. Foi assim na ex-Alemanha Oriental⁸. De um dia para o outro, ou quase, os manuais foram retirados e os professores de história foram suspensos: porque estudaram e ensinaram “a história errada”, e não se via como poderiam, agora, ensinar a “certa”. É claro que isso provocou reações. Os sindicatos se envolveram, os meios de comunicação, entre os quais os estrangeiros, abordaram o assunto. Decidiu-se, então, que os professores seriam, eventualmente, recontratados, mas somente depois de passarem por um exame, baseado essencialmente no pensamento liberal. Exames do mesmo tipo foram empregados noutros lugares. Às vezes, havia até questões sobre a Bíblia.

Ainda na Alemanha Oriental, como os manuais não podiam ser refeitos de um dia para o outro, começaram a ser importados manuais da Alemanha Ocidental. Assim, na Saxônia, um dos lãnder mais avançados econômica e culturalmente, o ano letivo de 1991 foi iniciado com manuais de história da Baviera, onde a corrente conservadora é muito importante.

Mesmo não sendo sempre tão brutal, a mudança é geralmente brusca. Na Rússia, por exemplo, mal a glasnost havia começado e já se julgava que os instrumentos usados no ensino da história deviam ser substituídos. E como eles não podiam ser substituídos instantaneamente, foram suspensos os exames oficiais e, em muitas escolas, o próprio ensino de história. Na Ucrânia, desde o início da liberalização, houve três fases de transição: do totalitarismo à democracia, da economia dirigida ao livre mercado, de república dependente a Estado independente. Conforme a socióloga Irina Bekeslokina, cada uma dessas fases foi acompanhada por uma nova interpretação histórica, cada uma delas amparada por um novo discurso político. Assim, segundo ela, o capitalismo, que era definido como “um sistema de exploração moribundo”, tornou-se “um futuro brilhante”; a nação, antigamente “destinada a desaparecer no processo de reunião da comunidade soviética”, tornou-se a base fundamental da vida humana e da história⁹ ...

Na pressa, cada comunidade quer seu manual, sua narrativa histórica própria. Quando não é possível prepará-lo com bastan-

te rapidez, usam-se velhos livros, totalmente ultrapassados do ponto de vista historiográfico. Assim, para os quatro milhões de lituanos, foi novamente publicada, com uma tiragem de 155.000 exemplares, uma história da Lituânia que data da década de 1930¹⁰. Aconteceu a mesma coisa na República Tcheca, onde, após os acontecimentos de 1989, os editores colocaram de novo no mercado os manuais de história do Estado tcheco e tchecoslovaco publicados entre 1918 e 1938 ou entre 1945 e 1948¹¹. Em outros lugares, acontece de simplesmente traduzirem os manuais de história estrangeiros, como na Rússia, onde existe atualmente o projeto de tradução de um manual americano de história geral que, a meu ver, os jovens russos vão achar bem estranho!

Cada comunidade quer ver a sua própria história contada. Na Rússia, mais uma vez, um colega me disse estar ligado ao projeto de elaboração do manual de uma pequena comunidade do Norte, composta de 50.000 habitantes, aproximadamente, que patrocina, com a ajuda de um imposto especial, a redação de sua história singular. Na Bósnia, cada comunidade também deseja tanto ter o seu próprio ensino de história que são redigidos manuais diferentes, com narrativas e heróis diferentes – às vezes adversários – para os jovens sérvios, croatas ou muçulmanos. Até pensaram em adotar programas de história diferentes numa mesma escola.

Nessas histórias, encontram-se frequentemente os antigos defeitos das historiografias nacionalistas escolares que pensávamos já terem desaparecido: legitimação, justificação, glorificação, mitificação, mobilização das consciências, às vezes com a inteira submissão do ensino da história à causa de um nacionalismo exaltado. Assim, na Estônia, os próprios autores da reforma do ensino de história explicam: “Toda a reforma do ensino da história devia ser, antes de tudo, uma luta para resgatar e reforçar a identidade nacional. Toda a história estoniana foi reorganizada, no novo programa reformulado, seguindo uma linha nacionalista. A trama histórica foi sobreposta ao projeto nacional”¹². Também foi assim na Eslovênia, onde Vesna Gidiva e Valentina Hlebec constatarem que: “É mais do que evidente que ensinar história é antes de tudo um trabalho ideológico e político e não uma questão de normas profissionais”¹³.

Se os ex-países do leste europeu oferecem bons exemplos da maneira como a história é tratada quando um Estado é reconstituído, não é só nesses países, evidentemente, que ocorrem tais situações. Pensemos na África do Sul, por exemplo, onde foi só após um debate muito longo e árduo – a narrativa de uma história negra? branca? com que densidade relativa de branco e de negro? – que o Ministério da Educação acabou elaborando seu projeto para a redação de novos manuais e conseguiu fazer com que o Parlamento o aprovasse (mas o debate corre o risco de continuar; pois os novos manuais só são esperados para o ano 2000). Pensemos igualmente na China, onde, três meses antes da reanexação de Hong Kong, o ministro dos Assuntos Exteriores já estava anunciando, diante da Assembléia Nacional Popular, que os manuais seriam revistos, pois, explicava ele, “o conteúdo de certos livros escolares atualmente usados em Hong Kong não está conforme à História e à realidade. Eles não são compatíveis com as mudanças que vão ocorrer em 1997 e são contrários ao espírito do princípio ‘um país, dois sistemas’, bem como à Constituição”¹⁴. Como se dizia em Moscou, o passado é imprevisível! É verdade que a China ainda não tem a obrigação de implantar um ensino da história que prepare para a participação democrática.

133

EXEMPLOS ILUSTRATIVOS (3): PARA LUTAR CONTRA O ESTADO

Às vezes, são grupos dissidentes que atacam as narrativas históricas impostas ao ensino pelo Estado. No Japão, por exemplo, há várias décadas historiadores e professores, apoiados por diversos grupos, entre os quais uma associação para a verdade na história composta de milhares de membros, combatem a censura que o Ministério da Educação exerce sobre o conteúdo dos manuais. É uma censura muito rigorosa. Tudo o que, aos olhos do ministério, poderia diminuir a imagem positiva do Japão na história é proibido. Para contar os fatos, é preciso utilizar um vocabulário padronizado. Assim, para falar da invasão da China pelo Japão na década de 1930, deve-se falar de “progressão militar”; para falar da pilhagem de Nankin em 1937, quando 150.000 civis foram massacrados, conta-se que “o exército japonês ocupou a cidade num ambiente de agitação excessiva e de cólera”; é preciso escre-

ver “incidente” ao invés de “revolta”, “suicídio coletivo de civis” ao invés de “massacre”, “mulheres de conforto” ao invés de “prostitutas” De manifestação em manifestação, de processo em processo – alguns dos quais chegaram até à corte suprema –, bem como sob as pressões estrangeiras, a situação parece estar se amenizando um pouco. De fato, não é mais necessário falar da anexação da Coreia em 1910 como sendo uma “fusão pacífica”, e o Primeiro Ministro aceitou reconhecer; há algum tempo, a questão das “esposas de consolação”¹⁵. Nesse ensino da história, porém, são sempre e unicamente os termos da narrativa que estão em causa.

No México, em 1992, é uma coalizão de liberais e de progressistas que ataca os manuais de história para o primário que o governo de Carlos Salinas queria impor. No contexto das negociações do mercado comum norte-americano, os novos manuais elogiavam as políticas econômicas presentes e passadas do México e sua abertura ao capitalismo internacional, ao mesmo tempo que minimizavam os episódios contestatórios ou revolucionários de sua história. O debate foi enérgico e os manuais foram revistos¹⁶.

134

A narrativa histórica pode também ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder. Vejamos um exemplo disso no Brasil, onde, em vários Estados, principalmente em Minas Gerais e São Paulo, os professores de história haviam lutado, durante a ditadura, para conseguir um programa cujo conteúdo fosse definido de acordo com seu ponto de vista de militantes. No caso de Minas Gerais, eles queriam opor aos programas oficiais, de cunho nacionalista e positivista, um conteúdo de história marxista clássico que apresentasse as etapas sucessivas de formação econômica e integrasse o nacional ao universal. Tratava-se, sobretudo, de trocar uma narrativa por outra narrativa. Esse programa foi conseguido com a redemocratização, mas, agora, como o combate, em grande parte, esgotou-se, parece que os professores fazem menos questão de afirmarem seu poder¹⁷.

EXEMPLOS ILUSTRATIVOS (4): DEFINIR UMA IDENTIDADE SUPRANACIONAL

Todos os exemplos anteriores de fixação em relação à narrativa histórica e à sua manipulação ocorriam no âmbito da nação. Mas pode ocorrer que se queira oferecer uma narrativa situada além desse con-

texto e que até reduza o seu alcance. É o caso do projeto de ISESCO de propor aos alunos dos países muçulmanos um programa islâmico de ensino da história. Trata-se de ensinar, aos alunos dos diferentes países, que, apesar de suas identidades nacionais, eles pertencem antes de tudo à grande comunidade dos muçulmanos. Os seguintes trechos dos objetivos do projeto dão testemunho disso: “enraizar o aluno em sua identidade individual e nacional, fixando-o na comunidade muçulmana e destacando o fato de que sua identidade o liga intimamente, por meio de laços indelévels, religiosos, históricos e culturais, à comunidade islâmica”; “desenvolver no aluno o senso da responsabilidade e o sentimento de orgulho em relação à comunidade islâmica, com base na força desta e na convicção da necessidade de instaurar a unidade muçulmana em todos os setores”; “o que procuramos destacar, através dos assuntos escolhidos para esse programa, é que os povos muçulmanos formaram, ao longo da história, uma única comunidade ligada por laços de cooperação e de complementaridade”¹⁸. Enfim, o programa consiste numa longuíssima lista das matérias a serem ensinadas, matérias que representam as balizas detalhadas de uma outra narrativa feita sob medida para dar uma roupagem à única identidade almejada.

Atualmente, entre os indígenas das Américas, também está surgindo uma vontade similar de ter uma narrativa histórica que se situe deliberadamente acima dos Estados. Assim, a última parte do programa nacional de história do Quebec e do Canadá adotado pelos índios Cris trata, ironicamente, do advento da “pátria cri”¹⁹.

* * *

Essas são algumas ilustrações daquilo que anunciamos na introdução como um primeiro paradoxo: enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo.

Essa observação nos leva a constatar um segundo paradoxo: o de acreditar em semelhante ensino da história, quando muitos fatos parecem mostrar que pensar que ainda é possível regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história não passaria de uma vã ilusão. A experiência, de fato, mostra outra coisa. Aqui vão alguns exemplos disso.

Para começar, vejamos o que ocorre em Quebec. Durante mais de meio século, os únicos objetivos do ensino da história eram ensinar aos canadenses de língua francesa a necessidade de sobreviver enquanto povo e de proteger a língua e a fé, além da adesão ao grande todo canadense, que era a garantia para tal sobrevivência. Assim, lia-se entre os objetivos principais dos programas: “O estudo da história de nosso país contribuirá para formar melhor o bom cidadão do Canadá de amanhã”²⁰; “fazer desse ensino uma verdadeira lição de educação nacional que desenvolva em todos os nossos alunos o orgulho legítimo de dizer que são cidadãos do Canadá e a ambição de se tornar um perfeito cidadão e de contribuir para o progresso e para a grandeza do povo canadense”²¹. Muitas pessoas da minha geração poderiam dar testemunho de que os programas eram seguidos à risca. No entanto, na primeira oportunidade, na virada dos anos 1950, os quebequenses fizeram, em alguns meses, exatamente o oposto do que lhes vinha sendo ensinado, dia após dia, há mais de meio século. E logo a metade deles começou a dizer que queria se separar daquele Canadá que haviam querido obrigá-los a amar.

Outro exemplo na ex-União Soviética. Durante várias décadas, haviam ensinado ali, por meio da história, que o capitalismo era o inferno e que o socialismo abriria as portas do paraíso. O que fizeram os membros das diversas repúblicas assim que tiveram a oportunidade? Escolheram o inferno!

Outro exemplo, desta feita na Alemanha. Uma pesquisa recente mostra que os jovens da Alemanha Ocidental e da Alemanha Oriental, oriundos de sociedades que conheceram ensinamentos de história bem diferentes, não apresentam, no entanto, diferenças significativas em suas representações, conceitos e atitudes²².

Outro exemplo, tirado também da pesquisa que acaba de ser mencionada: na Cisjordânia e na banda de Gaza, onde o exército

*israelita controla o ensino da história e censura os manuais, os jovens palestinos desenvolveram uma consciência histórica sem relação com os conteúdos do ensino da história*²³.

Tudo isso para dizer que é possível que todos esses esforços para controlar os conteúdos do ensino da história, bem como os debates que isso provoca, estejam alicerçados numa ilusão. Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder; que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática.

NOTAS

* Tradução do texto: Francisco Pereira de Lima.

¹USDE, *America 2000: An Education Strategy*. Washington, GPO, 1991 (que se tornou lei em 1994 com o título de Goals Educate America Act).

²Ver por exemplo: HIRSCH, E. D. *Cultural Literacy. What every American needs to know*. Nova Iorque, Vintage, 1988; RAVITCH, Diane et FINN, C. E. *What do our 17-year-olds know?* New York, Harper and Row, 1987; CHENEY, Lynn. *American Memory: a Report on the Humanities in the Nation's Public Schools*. Washington, NEH, 1987.

³*National Standards for History for Grade K-4. Expanding Children's World in Time and Space; National Standards for United States History. Exploring the American Experience. Grade 5-12 et National Standards for World History. Exploring Paths to the Present. Grades 5-12*. Los Angeles, National Center for History in the Schools, 1994.

⁴Para obter mais detalhes sobre essa polêmica, ver NASH, Gary B., CRABTREE, Charlotte e DUNN, Ross E. *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York, Alfred A. Knopf, 1997. Um resumo desses acontecimentos pode ser encontrado em WINKLER, Allan. "Who chopped down the cherry tree?". *Times Higher Education Supplement*, 10 de março de 1995, p. 19.

⁵Department of Education. *History in the National Curriculum*, Londres, HMSO.

- ⁶Em “La bataille des programmes. Le débat sur l’enseignement de l’histoire et la recherche en Allemagne de l’Ouest, en Grande-Bretagne et en Suède”. In *Revue d’Allemagne*, vol. 25, n° 02, 1993, pp. 203-211, Carl-Axel Gemzell compara esse debate com outros semelhantes ocorridos na Alemanha e na Suíça, os quais não serão abordados aqui.
- ⁷Entre outras obras sobre a polêmica, leia-se *Des enfants sans histoire. Enquête de Jean-François Fayard*. Paris, Perrin, 1984.
- ⁸A respeito do ensino de história durante a transição na ex-Alemanha Oriental, ver AHONEN, Sirkka. *Clio sans Uniform. A Study of the Post-Marxist Transformation of the History Curricula in East Germany and Estonia, 1986-1991*. Helsinque, Suomalainen Tiedeakatemia, 1992.
- ⁹In ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburgo, Edition Körber-Stiftung, 1997, vol. A: Description, p. A 275 (a tradução é nossa).
- ¹⁰Trata-se do livro *Lietuvos istorija* de A. Sapoka, 1ª ed. 1936. Ver *Idem*, p. A 265.
- ¹¹Segundo CORNEJ, Petr. “Politique, histoire et histoire scolaire”. In *Revue internationale d’éducation*. n° 13, março de 1997, p. 90.
- ¹²ÖISPUU, Silvia. *New Tendencies in History Education in Estonia with Retrospect into the Past*. Göteborg, Göteborgs Universitet, 1993, p. 10 (a tradução é nossa). Ver também AHONEN, op. cit.
- ¹³ANGVIK, Dans et BORRIES, von. op. cit., p. A 288 (a tradução é nossa).
- ¹⁴“Hong-Kong: ‘un pays, deux systèmes’, quelle histoire?”. In *Le Devoir*. 11 de março de 1997.
- ¹⁵Ver HORIO, Teruhisa. “Éducation et conscience politique”. In *Revue internationale d’éducation*, op. cit., p. 107; ver também CONAN, Éric. “Le Japon ne veut pas d’histoire”. In *L’Express*. 27 de julho de 1995, pp. 53-56.
- ¹⁶A esse respeito, ver NASH, CRABTREE e DUN. op. cit., p. 133.
- ¹⁷Ver, a esse respeito, SIMAN, Lana Mara de Castro. *Changement paradigmatique et enjeux sociopolitiques en enseignement de l’histoire: le cas du programme d’histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants*. Tese de Doutorado, Université Laval, 1997.
- ¹⁸ISESCO. *Projet de programme d’enseignement de l’histoire islamique et de la géographie*. s. l., 1998, p. 14, 29.
- ¹⁹Commission scolaire crie. *Histoire du Québec et du Canada. Programme adapté, junho de 1994*.
- ²⁰*Programme d’études des écoles secondaires*, 1961. Quebec, p. 200.
- ²¹*Programme d’études des écoles élémentaires*, 1959. Quebec, p. 482.
- ²²Ver ANGVIK e BORRIES, von. op. cit., p. A 218. Ver também KLOSE, Dagmar. “Bouleversement de la conscience de l’histoire”. In *Revue internationale d’éducation*. op. cit., p. 72.
- ²³*Idem*, p. A 322.