



A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar

Christian Laville

RESUMO - A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. As guerras da história escolar que conhecemos melhor se desenvolvem nos países ocidentais. Elas são geralmente examinadas na perspectiva de seus efeitos, reais ou imaginários, sobre a ordem política e social. Mas ocorrem atualmente novas formas de guerras da história, menos conhecidas, nas quais os desafios são econômico, religiosos ou morais. Elas são observáveis no Ocidente e nos países como a Índia ou o Paquistão. O artigo aborda brevemente algumas das grandes guerras de história clássicas e, posteriormente, discute mais amplamente alguns casos representativos das novas formas.

Palavras-chave: **História Escolar. Guerras Históricas. Educação para a Cidadania. Identidade.**

ABSTRACT - Economy, Religion and Moral: new fields for school history wars. The history wars in education that are best known are held or have been held in Western countries. They are generally examined from the point of view of their effects, real or imagined, on the political and social order. But there are some new forms of history wars, less known, whose stakes are rather economic, religious or moral. Some of them are still in the West, but others develop in countries like India or Pakistan. The article begins by recalling briefly some classical cases, then depicts at greater length new forms of history wars in education.

Keywords: **School History. History Wars. Citizenship Education. Identity.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

173

No movimento de secularização de nossas sociedades, a memória se substitui à religião e o desrespeito desse *dever* vê-se assimilado à blasfêmia. (Alaluf, 2006, p.17)

2009: o Quebec, a província do Canadá, onde moro, atravessa uma outra dessas já habituais crises do ensino da história. Sob a forma de um efervescente debate público, a crise já dura três anos. O contexto é o da reforma geral dos programas escolares, inclusive dos de história, iniciado pelo Ministério da Educação. O que está em jogo, precisamente, é o conteúdo de conhecimentos históricos de um dos três programas.

O Quebec não é o único a conhecer e a ter este tipo de crise. Desde a segunda guerra mundial, e mesmo antes dela, os países ocidentais, especialmente, mas também outros, viveram frequentes e intensos debates públicos a respeito dos conhecimentos históricos a serem oferecidos à população, principalmente em contexto escolar. Nas últimas décadas, porém, eles (os debates) pareceram multiplicar-se. Para ressaltar o afrontamento dos pontos de vista nesses debates, utiliza-se frequentemente o conceito de guerras de história.

Quando se fala nesse assunto, geralmente são mencionadas grandes guerras de história que se tornaram clássicas e bem conhecidas, sobretudo devido às numerosas publicações a respeito. Assim, nos Estados Unidos, a guerra dos *Standards* no ensino de história americana, ou na Inglaterra a do *National Curriculum in History*. Dessas duas guerras, lembrarei as principais peripécias e ressaltarei como estas dividem, com outras da mesma espécie, algumas características semelhantes e fundamentais. Completarei esta primeira parte mostrando como encontramos essas mesmas características na crise do Quebec.

Outras guerras de história têm surgido há algum tempo. Suas características específicas e seus objetivos são, porém, de outra ordem - sem necessariamente excluir os das guerras precedentes: nós as vemos carregadas de uma preocupação particular para a economia, a religião e uma certa moral. A segunda parte do artigo apresentará diversos casos do gênero.

Concluindo, tentarei considerar o futuro das guerras de história escolar: na ordem mundial em formação, elas são chamadas a acalmar-se, ou, ao contrário, a multiplicar-se e ver aumentada sua amplitude?

Guerras de História Clássicas

Uma característica comum das guerras de história clássicas é um olhar voltado para o passado. Os conhecimentos históricos que serviram para compor a memória coletiva oferecida aos alunos devem ser preservados, sob o risco de, caso contrário, ameaçar o estado do presente.

Os National Standards for History

Na virada dos anos 1990, o presidente George Bush lançou uma operação de valorização dos estudos à grandeza dos Estados Unidos. Como a educação está sob a responsabilidade exclusiva dos Estados, a empreitada é conduzida em acordo com os governos e sobre uma base não partidária. Desta forma, o projeto é o de preparar, e posteriormente propor alguns modelos para uma eventual adoção voluntária. Em história, o *National Center for History in the Schools* da Universidade da Califórnia em Los Angeles se ofereceu para preparar esses modelos. Para tanto, o centro recebe uma subvenção do *National Endowment for the Humanities*, a agência federal de auxílio à pesquisa em história e em outros campos da cultura.

Gary Nash, renomado historiador, e Charlotte Crabtree, emérita pedagoga, aceitam pilotar a empreitada. Um grupo de trabalho é formado e se dedica a esta tarefa durante dois anos. Neste período, várias centenas de professores, especialistas de todos os tipos, representantes de múltiplos corpos sociais e de trinta e cinco organizações locais e nacionais, são consultados ou participam de diversas formas da preparação do projeto.

A proposta de modelos para o ensino da história é publicada em 1994. Ela compreende três volumes, sendo um para o primário, um segundo para história mundial e um terceiro para história dos Estados Unidos. Mal acabam de ser publicados, os modelos têm de enfrentar uma tempestade de manifestações provenientes dos meios conservadores. A pedagogia proposta, fortemente inovadora, é praticamente ignorada, como também o é o projeto para o primário. O mesmo não ocorre, entretanto, com os modelos de história mundial, acusados de colocar em risco a civilização americana, pela abertura ao mundo que a privaria de suas raízes ocidentais. Mas é principalmente contra os modelos de história dos Estados Unidos que a oposição se volta. George Washington foi evacuado, disseram, falsamente, alguns! É verdade que a perspectiva dos *grandes homens/ grandes acontecimentos* foi reduzida para dar lugar a fatos de história social. Alguns grupos anteriormente negligenciados, como as mulheres, os imigrantes, diversas minorias, ou fatos estruturais como a industrialização, passam a constar do programa. O espantinho de um multiculturalismo no qual a identidade nacional americana é com frequência brandida. Para os autores dos modelos, tratava-se, porém, tão somente de atualizar a educação histórica ao que se tornaram a sociedade americana e a disciplina histórica.

A oposição se manifesta nos níveis mais altos. New Gingrich, o presidente conservador do Senado, usa como pretexto a subvenção federal oferecida para a preparação dos modelos para levar a questão diante de seus colegas. Vota-se: noventa e nove dos cem senadores pronunciam-se contra os modelos (o último se abstém). A própria Lynn Cheney, que autorizou a subvenção como presidente do *National Endowment for the Humanities*, não hesita um só instante em colocar-se contra os modelos nas mídias. Dia após dia, aliás, essas últimas

relatam a polêmica, engajam-se nela, abrem generosamente suas correspondências aos leitores ou suas tribunas radiofônicas aos adversários. Até mesmo o influente animador populista Rush Limbaugh, que atíça o fogo abrindo seu programa com a frase: *Joguem os Modelos no lixo!*¹.

Após dois anos de um efervescente debate, Gary Nash e sua equipe fazem algumas modificações nos modelos de história dos Estados Unidos, de modo a satisfazer a oposição. Os conteúdos são um pouco ajustados, mas os princípios fundamentais são preservados². Desde então, a poeira assentou e os modelos parecem adotados, tais quais ou como forte fonte de inspiração, em quase todos os Estados Americanos.

O National Curriculum in History

Nos anos 1980, a Inglaterra não tem programa oficial para suas escolas, nem mesmo para as matérias de ensino obrigatório, exceto para religião. A educação depende de administrações escolares locais, que editam ou não editam os programas de ensino. Em todos os casos, os diversos atores do sistema escolar gozam de uma grande liberdade de escolha e de ação. É a situação em história. Alguns cursos estão centrados na história do meio local; outros em comunidades com forte taxa de imigrantes, sobre a história da comunidade de origem; outros, ainda, sobre questões históricas específicas, como o jogo e o lazer na história. Entretanto, o *School Council History Project*, um programa concebido por professores e pesquisadores, é cada vez mais escolhido pelos professores. Este programa está centrado nas aprendizagens metodológicas. Com o auxílio de documentos, os alunos são convidados a resolver problemas de cunho histórico. A aprendizagem do método conta mais do que o de um conteúdo factual determinado.

Neste contexto, a história tradicional da Grã-Bretanha, com sua narrativa canônica, seus grandes homens, seus grandes acontecimentos, a epopeia de seu império orgulhoso, é frequentemente ignorada. Margaret Thatcher e os conservadores, então, no poder, se preocupam. A época é de morosidade. A economia se contrai, o desemprego castiga, o prestígio do país no exterior cai. As populações oriundas da imigração reivindicam cada vez mais um lugar justo na sociedade britânica, o respeito a suas particularidades, sua história e sua cultura. A ideia de uma identidade cultural comum vê-se questionada.

Para corrigir a situação, o governo conservador decide dotar a Inglaterra de programas oficiais em dez disciplinas, cada qual acompanhada de exames nacionais para avaliar em diversas etapas a aquisição dos conhecimentos prescritos. A história está entre as dez. Foca-se principalmente nela para inculcar nas novas populações e em todos aqueles que ainda não estariam suficientemente impregnados um forte sentimento de identidade britânica. Para isso, pensou-se, não se trata de ensinar a história da Grã-Bretanha: "O programa de estudo, pede o ministro da Educação, deveria centrar-se na história da Grã-

Bretanha, especialmente na narrativa de seu passado, em sua herança política, constitucional e cultural" (Nash; Crabtree; Dunn, 1997, p.140).

Este é um dos principais termos do intenso debate público que explode na época: mais história da Grã-Bretanha, menos história da Europa e do mundo; mais história política e constitucional, menos história social. O outro grande termo do debate é a oposição entre um ensino da história preocupado em desenvolver um pensamento histórico e a autonomia intelectual e um ensino da história composto essencialmente de conhecimentos factuais a serem adquiridos, com o objetivo de inculcar uma memória nacional comum. Logo após a publicação do primeiro rascunho de programa em 1989, a polêmica explode. Os professores, os historiadores, as diversas associações profissionais, os sindicatos, as variadas mídias³, todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se interessam pela história, inclusive o grande público, pronunciam-se de diferentes formas, mas principalmente nas principais direções indicadas acima. A polêmica durará anos. O projeto será retomado, depois repetidamente revisado, às vezes com ganhos sensíveis – mais história social, mais abertura ao mundo, mais pensamento histórico e menos memorização – para os adversários do projeto dos conservadores. Finalmente, um programa acaba se impondo em 1999⁴, mas sem que a polêmica tenha sido completamente apaziguada. Polêmica esta que terá sido de uma rara intensidade. Margaret Thatcher, profundamente engajada nesta guerra de história escolar, deu provas disso em suas memórias: "Minha batalha mais dura para o *National Curriculum* foi sobre a história" (Collins, 1993, p.595).

A História e a Educação para a Cidadania

No Quebec, no final dos anos 1990 decidiu-se renovar os programas escolares, que na época contavam vinte anos. No estilo dos programas anteriores, ditos programas por objetivos, ou seja, centrados nas capacidades a serem desenvolvidas, opta-se por continuar insistindo na aprendizagem por competências. Cada disciplina é chamada a definir competências específicas.

Em 1996, um comitê ministerial encarregado de analisar o ensino de história e propor sua reforma sugere que os programas considerem melhor a diversidade das populações que vivem no Quebec, dentre as quais as minorias em geral, como os ameríndios e as comunidades culturais (Ministério da Educação do Quebec, 1996, p. 48-49). Estas aumentaram muito em número e em variedade nas últimas décadas. Em Montreal, a maior cidade da província, vinte por cento da população nasceu no exterior, sendo proveniente de todos os cantos do planeta. A questão da integração dos cidadãos originários da imigração se impõe, assim, de forma específica.

A reforma sugere que se enfatize a função da educação para a cidadania exercida pela educação histórica há vários lustros. Assim, os programas se intitulam *História e educação para a cidadania*. Eles estão organizados em torno de três compe-

tências: o questionamento histórico e o método histórico, que, conjugados, devem fornecer ao aluno ferramentas para elaborar sua consciência cidadã.

Os novos programas foram preparados nesta perspectiva. O do primário foi publicado em 2001, sem provocar abalos; o do primeiro ciclo do secundário, em história ocidental e mundial, saiu em 2004, sem maiores tremores. Em 2006, apresenta-se um esboço do programa de história do Quebec para o segundo ciclo. É então que estoura uma crise. Um jornalista anuncia uma "aula de história depurada", "menos política, não nacional e mais plural" (Robitaille, 2006). Isso fica claro, diz ele, pela ausência dos acontecimentos-chave de "nossa história". Esses acontecimentos, fundamentalmente, de história política e constitucional, são aqueles que balizam a historiografia culta e escolar tradicional dos canadenses francófonos do Quebec. Trata-se de uma historiografia do fracasso e do ressentimento, mas cujo conhecimento parece indispensável a muitos nacionalistas para alimentar a mobilização dos espíritos para a espécie de parusia nacional que seria a independência. A acusação do jornalista será repetida à exaustão.

É verdade que vários acontecimentos questionados não são explicitamente mencionados no programa. Mas todos os programas resolveram insistir nos objetivos de competências a serem desenvolvidas, e de confiar aos professores a responsabilidade de trazer os conhecimentos necessários. Apenas em algumas poucas páginas são evocados os conteúdos factuais do programa. É certo que por meio delas pode-se adivinhar uma abertura aos temas de história social e uma mínima consideração da narrativa tradicional. Mas nada que possa indicar uma submissão ao multiculturalismo, como muitas vezes se acusou (Courtois, 2009). Mas isso não deixa de ser uma acusação significativa. Ela ressalta o quanto se tenta preservar a história tradicional do grupo franco-canadense, e a identidade peculiar que dela decorre, para dividi-la com todos. Como escreve um dos mais ferozes difamadores do programa: trata-se de "transmitir a memória nacional autêntica da grande maioria dos quebequenses" (Bouvier; Sarra-Bournet, 2008, p.14).

Esta guerra de história já dura três anos. O grupo de ferventes nacionalistas conservadores que a provocaram sabem relançá-la assim que as tropas parecem desinteressar-se dela. Se alguns intelectuais nacionalistas parecem facilmente mobilizáveis, uma grande parte dos soldados provem do público em geral. As mídias lhes abrem generosamente as tribunas radiofônicas e as colunas de leitores. Aliás, essas mídias, nas quais os jornalistas frequentemente tomam partido contra o programa, fornecem o essencial da artilharia pesada⁵. No entanto, nas escolas o programa parece ter sido implantado sem dificuldades específicas.

Novos Terrenos de Guerra

O plano de fundo das guerras de história precedentes é geralmente tecido por um certo nacionalismo; ele se baseia em uma ideia pré-determinada da identidade coletiva, que deve ser mantida e perpetuada. São guerras voltadas

para um passado que tem de ser preservado porque é o fundador da ordem arraigada. Um dos principais fatores passíveis de ameaçar esta ordem é a mudança demográfica, com todos esses novos cidadãos que não se inscrevem naturalmente – como os cidadãos originários do país –, no esquema identitário estabelecido, da mesma forma que os grupos, tais como as minorias, outrora ignoradas, que pretendem conseguir um espaço equitativo na história.

Nosso mundo conhece dezenas de guerras de história do gênero, também motivadas por preocupações de patriotismo e de identidade coletiva. Acontece que as questões nacionais e identitárias se redefinem, sobretudo impulsionadas pela globalização. Mas, nos últimos tempos, têm surgido novas formas, que parecem motivadas por outros objetivos – sem necessariamente excluir os precedentes. Estas surgem carregadas de uma preocupação peculiar para a economia, para a religião, para uma certa moral.

A Economia

As guerras de história que derivam de interesses econômicos geralmente permanecem inscritas no âmbito nacional. Assim é no México, quando, na primeira metade da década de 1990, o governo Salinas tenta impor uma revisão dos livros didáticos do primário. O contexto é o do advento do ALENA, o pacto norte-americano de livre comércio. Uma consequência já esperada do desenvolvimento econômico e dos investimentos estrangeiros. Mas sabe-se que os investidores apreciam as situações políticas calmas e a estabilidade. Ora, o México conheceu no passado múltiplos períodos de instabilidade, marcados por fortes tensões sociais. É por isso que o governo tenta forçar os novos livros didáticos a minimizar esses episódios, para, ao contrário, louvar as políticas econômicas presentes e passadas do país, bem como sua pretensa antiga abertura ao capitalismo internacional. Durante o debate público que se segue, a resistência se organiza e consegue fazer com que o projeto fracasse (Castaneda, 1995; De Palma, 1993). Mas o fato de ele ter existido continua sendo significativo.

Não deve surpreender que fenômenos análogos sejam observados nos Estados Unidos. Na última década, viu-se, em alguns Estados, coalizões de homens de negócios e de políticos conservadores exigirem que os programas de história enfatizassem mais os fundamentos econômicos na história dos Estados Unidos e ensinassem a superioridade do livre-mercado. Foi assim, no Texas, onde, para ser aprovado, exigiu-se que um livro didático "encoraje [...] o sistema de livre-empresa", além da democracia e do patriotismo (Stille, 2006). Na Flórida, há pouco tempo, o governador Jeb Bush fez com que se inscrevesse no plano de reforma da educação que a história deve ensinar "a natureza e a importância da livre-empresa para a economia dos Estados-Unidos" (Miller, 2005). O movimento de globalização da última década estimulou essa perspectiva. Mas será que ela sobreviverá à crise econômica atual?

Algum tempo antes, na Ucrânia, como nas outras democracias populares, a revisão do ensino da história seguiu muito de perto a reorientação do regime. Segundo a socióloga Irina Bekeshkina, esta reorientação teria conhecido três

fases. Durante a segunda, diz ela em sua contribuição para a pesquisa *Youth and History* (Angvik; Von Borries, 1997) a história foi revista aos olhos da economia liberal. Durante esta fase, dita "da economia dirigida ao livre mercado", a nova interpretação histórica tinha por missão mostrar como o capitalismo, anteriormente definido como "um sistema de exploração moribundo", tornou-se, a partir de então, "um brilhante futuro" (Angvik; Von Borries, 1997, vol. A, p.275).

Na China, alguns livros didáticos, publicados em Xangai em 2006, preocupavam-se em apresentar do passado e do presente do país uma seleção de características favoráveis ao desenvolvimento econômico, tecnológico e à globalização. Os novos heróis eram J.P. Morgan, Bill Gates, a bolsa de Nova York... Em contrapartida, esses livros didáticos minimizavam os fatos da história tradicional, incluindo a revolução e o passado marxista, quase não mencionando Mao (Khan, 2006). Uma polêmica explodiu entre a população. A associação dos historiadores se exaltou: Os livros didáticos de Xangai [explicou a autora], se afastam do materialismo histórico marxista e contam simplesmente os acontecimentos sem explicar a natureza destes. Eles comportam erros graves no plano político, no plano retórico e no plano científico (Macmillan, 2008, p.133). Os livros didáticos foram retirados, mas quanto tempo será necessário para que apareçam outros na mesma linha?

É interessante observar a proximidade dos meios de negócios com algumas guerras de história. Tomemos o exemplo da Europa. Para os dirigentes da União, parece importante suscitar a adesão dos cidadãos dos Estados constitutivos, um sentimento compartilhado de identidade europeia. No mesmo modelo que o empregado no passado para encorajar a união e os sentimentos de identidade nacional, pede-se uma educação histórica que levaria os cidadãos dos diversos Estados a integrar perspectivas de história europeia comum. Filósofos e historiadores procuram justificar tal uso da história, assim como, por exemplo, Jörn Rüsen, para quem "[...] é preciso que a moeda comum seja acompanhada por uma *moeda cultural* correspondente, que ajudaria as nações europeias e seus cidadãos a identificar-se culturalmente e ao espaço econômico já existente, de modo que o percebessem como seu" (Rüsen, 2000, p. 76). Em outros termos, se a economia europeia tem seu elo de ligação, o euro, a identidade europeia tem de dar-se um, a história.

Seguindo esse caminho, os meios de negócios se engajam na educação histórica investindo diretamente no trabalho de construção de uma consciência europeia comum. Por exemplo, um homem de negócios francês, Frédéric Delouche, financiou a publicação do primeiro livro de história europeia para o nível secundário (Aldebert, 1992)⁶. Na Alemanha, o Grupo Körber, uma poderosa multinacional especializada em equipamento industrial de ponta, criou a rica Fundação Körber (*Körber Stiftung*)⁷, que patrocina a rede *Eustory* de encontros e congressos sobre a educação histórica na Europa. Foi ela quem subvencionou a vasta pesquisa sobre a consciência histórica dos jovens em vinte e quatro países citada anteriormente⁸. Ela também publicou seu volumoso relato-

rio, bem como outros trabalhos sobre a consciência histórica, em sua editora especialmente criada para a circunstância (*Edition Körber stiftung*)⁹.

Ingerências semelhantes ocorrem no Canadá e no Quebec. Pensemos na *Canada's National History Society*¹⁰, que julga anualmente o bom ensino da história pelo prêmio oferecido pelo Governador geral para a excelência em ensino da história canadense. Ou no *Dominion Institute*, criado por “um grupo de jovens profissionais preocupados com o desaparecimento da memória coletiva e da identidade cívica no Canadá”, e que, para remediar entende auxiliar os canadenses a “interessar-se pela história de seu país, seus valores e suas instituições democráticas e a reforçar as ligações que os une”¹¹. Provavelmente para estimular o interesse pelo tema, o Instituto realiza todo ano uma pesquisa de opinião pública destinada a demonstrar a ignorância dos canadenses sobre a própria história. Mas esta é definida em uma perspectiva factual tão obsoleta que se imagina o quão mal servirá de inspiração para qualquer programa escolar. Este ano, com base em uma pesquisa sobre as aulas de história do Canadá obrigatórias em cada uma das províncias, o Instituto reiterou que “os alunos de todo o Canadá deveriam adquirir um capital cultural comum baseado em temas, acontecimentos e personagens (sic) de interesse nacional”. E propôs “uma lista de 10 acontecimentos e temas de interesse nacional que deveriam constituir esses conhecimentos essenciais”, pedindo que um mesmo exemplo seja utilizado para todos os alunos do Canadá¹². Vale lembrar que no Canadá cada província é soberana em matéria de educação.

Da mesma forma, a *Fondation Historica*, sem dúvida a mais ativa das agências privadas que agem no campo da história, deu-se por missão, conforme explicado em seu site web, “ajudar todos os canadenses a conhecer melhor as fascinantes histórias que fazem de nosso país um lugar único”¹³. Ela pretende concretizar esta missão “favorecendo o melhor ensino possível da história do Canadá”¹⁴. De fato, a *Fondation Historica* é o melhor exemplo da introdução dessas empresas privadas na paisagem escolar. Sua ação – subvenção de pesquisas, sessões de formação dos professores, encontros entre alunos, apoio a projetos de história local e a celebrações, publicações e intervenções diversas em meio escolar – assemelha-se estreitamente ao modelo da *Fondation Körber*. Pode-se até mesmo se perguntar se um dos projetos que a fundação subvenciona no Canadá inglês, o dos *Benchmarks of Historical Thinking* (Referências de pensamento histórico), que se consideram “um parâmetro para a avaliação no Canadá”¹⁵, não é outra forma de levar um conteúdo comum de ensino da história do Canadá à escala o país, mais por meio dos resultados do que dos conteúdos. O que significaria a mesma coisa.

À frente dessas empresas não estão educadores, nem mesmo políticos (embora haja alguns), e sim homens de negócios. Apenas nas fundações *Historica e Dominion*, tanto nos conselhos de administração quanto entre os doadores, encontra-se a elite das grandes empresas canadenses¹⁶. Isso faz parecer estranho que no plano fiscal, essas ricas *fundações* tenham obtido o

estatuto de organismo de beneficência ou de caridade (*registered charity* em inglês). Pode-se perguntar de que tipo de beneficência ou de caridade se trata.

Evidentemente, sua entrada no campo da educação histórica não deixa de causar reboição. Esses organismos e suas formas de agir são o alvo daqueles que se opõem ao emprego da educação histórica para fins de conscientização. No Quebec, alguns nacionalistas veem nisso estratégias para condicionar os jovens ao federalismo canadense ou conduzi-los a uma identidade canadense (Lanoix, 2007).

A Religião

Já há algum tempo, têm ocorrido também guerras de história determinadas a impor uma visão religiosa à educação histórica, ou até mesmo a colocar o ensino da história ao serviço de uma religião.

Que a religião possa ocupar um lugar privilegiado no campo do ensino da história, isso já não é novo. Foi o que ocorreu com os programas de história do Quebec que, até os anos 1950, pretendiam revelar "a ação da Providência nos acontecimentos humanos". Mas estes últimos não deixavam de ser programas de educação nacional, uma vez que se tratava, antes de mais nada, de "[...] desenvolver em todos os alunos um sentimento de legítimo orgulho por poder dizer-se cidadão do Canadá com a ambição de tornar-se um perfeito cidadão e de contribuir para o progresso e a grandeza do povo canadense" (Ministério da Educação do Quebec, 1959, p. 482).

Ora, temos visto surgir programas nos quais a história é totalmente definida em função de uma religião, ao ponto de, em alguns casos, afastar-se da referência nacional. Esse é o caso, por exemplo, do projeto de programa de história islâmica do final dos anos 1980, preparado sob a égide da Organização Islâmica para a Educação, as Ciências e a Cultura (ISESCO), financiado principalmente pela Arábia Saudita. Tratava-se de ensinar aos alunos dos diferentes países do Islã que, apesar de suas identidades nacionais, todos eles pertencem, antes de tudo, à grande comunidade dos muçulmanos. Um programa de história supranacional, portanto. O objetivo era o de

[...] impregnar-se do credo, dos princípios e dos valores do Islã ou ainda [...] enraizar o aluno em sua entidade individual e nacional, ancorando-o na comunidade muçulmana e fazendo transparecer que sua identidade o liga intimamente, por laços indelévels, religiosos, históricos e culturais, à comunidade islâmica¹⁷ (Isesco, s. l., 1988, p. 14).

Incidentemente, no plano formal, este programa foi organizado segundo as concepções mais modernas da pedagogia histórica da época. Da mesma forma, os programas de história desenvolvidos na Índia desde a independência até 1999, no momento em que o *Bharatiya Janata Party* (BJP), um partido de direita abertamente nacionalista, chega ao governo e coloca a religião no centro de todo o ensino histórico. A partir de então, a identidade nacional deve basear-se no hinduísmo. Todos os fatos da história são revistos sob esta pers-

pectiva. Na educação histórica, isso se traduz pelo esquecimento voluntário da civilização do Indo (sul do atual Paquistão), cujos vestígios encontrados datam de 3.000 anos a.C. Segundo a nova doutrina, toda a civilização proviria da Índia do Norte, que seria a pátria original dos Arianos. Estes são apresentados como autóctones, mesmo que tenham chegado à Índia apenas por volta de 1.500 a.C. Nos livros didáticos e nos programas, a civilização ariana envelheceu vários milhares de anos, para eclipsar a civilização do Indo. Mesmo os grandes textos religiosos ganham vários milhares de anos, de maneira a dotá-los de raízes arianas. Assim, a redação do *Rig Veda*, texto sagrado dos arianos, é empurrada para 5.000 anos a.C., no intuito de levar a crer que a civilização do Indo era, na verdade, ariana¹⁸ (Panikkar, 2005). Acontecimentos recentes, cujo ensino parece inevitável em nossa época, são igualmente afastados quando correm o risco de servir a imagem dos hindus. Por exemplo, em um livro didático de história contemporânea da Índia, o assassinato de Gandhi não é mencionado em lugar algum, aparentemente, explica uma antropóloga indiana, porque o assassino é um hindu (Mohammad-Arif, 2005, p.161).

O BJP foi derrotado em 2004. Após cinco anos de forte tensão e de manifestações públicas¹⁹, a Índia retoma oficialmente um ensino da história neutro no plano religioso, como ocorria anteriormente (Gottlob, 2007).

Mas alguns vestígios desta história entregue ao proselitismo hinduísta permanecem perceptíveis na educação, particularmente na vasta rede de escolas privadas mantidas pelos fundamentalistas religiosos (Khushwant, 2007)²⁰ e mesmo na rede pública, já que o BJP teve tempo de colocar partidários em posições de influência no sistema escolar.

No Paquistão, ao contrário, tudo aquilo que não diz respeito à tradição muçulmana é afastado e a história é reorganizada no sentido de consagrar o Islã. Toda evocação do hinduísmo é acompanhada de conotação negativa. A Índia só aparece para ser condenada, ou em espelho para valorizar as realizações ou as virtudes paquistanesas. Um guia pedagógico pede que se tome o cuidado de mostrar "a diferença total entre os modos de vida, as crenças e as tradições dos hindus e as dos muçulmanos". Os primeiros são "cruéis e sem coração", explica um livro didático, os segundos "bravos, valentes e fortes" (Mohammad-Arif, 2005, p. 148).

O passado comum aos dois Estados é apagado: a história do Paquistão começaria com a chegada de um pregador árabe do século VIII – Muahammad bin Qasim – vindo para converter os paquistaneses para liberá-los do "domínio dos cruéis brâmanes" (Rosser, 2004)²¹. Com ele abrir-se-ia uma era gloriosa, marcada pela tolerância e pela magnificência. Tudo o que se segue é valorizado se contribuir para islamizar o país (Giunchi, 2007, p. 383). Tudo aquilo que precede é ignorado ou seriamente minorado: assim, a brilhante civilização do Mohenjo-Daro, no vale do Indo, ou mesmo a brilhante vitória de Chandragupta Maurya sobre as tropas de Alexandre o Grande, já que Chandragupta não era muçulmano. Nas regiões do Norte, submetidas a grupos fundamentalistas como o Jamaat ud-Daawa ou os Talibãs, o ensino de história convida claramente ao

Jihad, a guerra santa contra os não-crentes. Em outros meios muçulmanos onde coexistem diferentes versões do Islã, os livros didáticos de história são pretextos para violentos enfrentamentos entre comunidades, caso sejam acusadas de favorecer uma determinada versão: foi assim, em Gilgit, no norte do país, onde em 2004-2005 rebeliões resultaram em um morto, vários feridos e, depois, no fechamento das escolas durante um ano (Stöber, 2007). Em outros pontos do país, particularmente nos meios liberais, contestam-se tais abusos da história, sobretudo através das mídias, porém com muita precaução, tamanha é a força da corrente religiosa.

Tanto na Índia como no Paquistão, e em menor medida no projeto da Unesco, não se trata mais de fazer com que novas populações participem de uma identidade nacional estabelecida, e sim de reservar a plenitude da identidade nacional para os seguidores de uma determinada religião (de uma identidade religiosa supranacional, no caso da Unesco).

Uma Moral

Nas últimas décadas, difundiu-se no Ocidente uma forma de pensamento denominada *political correctness*, expressão traduzida em francês por "politicamente correto", ou, por "retidão política". Este pensamento é, na verdade, uma moral que proíbe de exprimir ideias ou pontos de vista suscetíveis de ser entendidos como ofensivos ou desvalorizantes por alguns grupos, particularmente por grupos minoritários ou marginalizados. Ao contrário dos casos descritos até aqui, ele tende a valorizar o pluralismo e as minorias.

Na história, a filosofia da retidão política não está isenta de implicações. Algumas delas são razoáveis e legítimas, outras superficiais e, até mesmo, exageradas. Assim, ninguém ousaria hoje abrir um livro didático de história do Quebec e do Canadá em que não constasse os ameríndios, pois estes já estavam aqui, quando da chegada dos brancos; não se fala mais de descobridores, mas de exploradores. E assim é. Mas seria necessário, por exemplo, ressaltar como positivos apenas os aportes dos ameríndios aos brancos, ignorando ou minimizando tudo o que ocorreu em sentido inverso, como é o caso em alguns livros didáticos? Seria realmente desvalorizante designar como *longa cabana* a habitação de alguns povos ameríndios, como se fazia antes, para renomeá-la como *longa casa*, conhecendo o modelo de construção de tais moradias? A retidão política recai não apenas sobre o plano institucional, mas também sobre o plano das práticas individuais, ali onde o professor está sozinho diante de seus alunos.

Para os livros didáticos, que geralmente devem ser aprovados pelos ministérios da Educação (ou equivalentes), esta filosofia da retidão política impõe à linguagem e ao conteúdo dos livros de história algumas obrigações que não conseguem concordar entre si pela própria natureza da disciplina. Por exemplo, entre os critérios de aprovação no Quebec, lê-se o seguinte: "Os textos históricos e os textos de caráter histórico apresentados nos livros escolares devem tender para uma apresentação equitativa dos personagens nos dois sexos"

(Ministério da Educação do Quebec, 2004, p. 9). Equitativa, ou seja, cinquenta por cento a cinquenta por cento? Lê-se também: "Nas ilustrações e nos textos, cerca de 25% do conjunto dos personagens estão associados a uma minoria. Pelo menos 15% dos personagens estão associados a uma nação autóctone ou a uma comunidade étnica ou cultural" (Ministério da Educação do Quebec, 2004, p.6). Qualquer pessoa que tenha refletido minimamente acerca da variedade mutável das formas sociais no passado, e das forças que ali se ativavam, compreende o peso desta restrição.

Felizmente, até agora, esses critérios parecem ter sido aplicados com discernimento. Mas, em alguns livros recentes percebe-se, da parte do autor e dos editores, alguns reflexos de prudência que beiram a autocensura. Marie-Claude Larouche e Isabelle Laferrière (2009) já observaram que os manuais quebequenses evitam reproduzir caricaturas históricas por medo da diretiva que proscreeve "a utilização de conteúdos que possam ser ofensivos para os personagens representados". Nos Estados Unidos, os editores adotaram medidas bastante pesadas sobre a escrita e o conteúdo dos livros didáticos. Em *The Language Police* – título que já diz bem do que se trata a obra – Diane Ravitch (2003) dá centenas de exemplos disso. Assim, não se deve dizer *marinheiro*, que é sexista, mas *membro da tripulação*; *Adão e Eva*, que é machista, mas *Eva e Adão*; *Cassandra* – que é sexista –, mas *pessimista*; não mais *continente negro* – conotação racista –, mas *África*; não mais *América*, *Americanos* – que é chauvinista – mas *povo dos Estados Unidos*. Não se deve mais dizer o *Leste* (país do), que é egocêntrico, *terceiro mundo* ou *países subdesenvolvidos*, que são etnocêntricos, e menos ainda *negro* ou *negra*, proibidos como substantivos... Os autores, então, têm de lutar palavra a palavra com os editores, e os editores com as autoridades da educação. Uma verdadeira guerra de trincheiras! Sabendo como as tendências diversas que nascem nos estadunidenses migram facilmente para além de suas fronteiras, como não se preocupar desde já com excessos deste tipo?

Em certos meios políticos e sociais, esta moralização da linguagem já se transformou em moral da culpabilidade. É que alguns grupos que já conheceram diversos dramas ou situações de injustiça no passado viram aí a oportunidade de obter reabilitações, reparações, ou, até mesmo, em alguns casos, compensações. Os herdeiros atuais daqueles que causaram, voluntariamente ou não, as situações infelizes do passado, acolheram favoravelmente suas reivindicações. Imbuídos da retidão política, eles se sentiram carregados de um duplo sentimento de responsabilidade e de culpabilidade retrospectiva. Mas o passado já passou, e não se pode revivê-lo para apagar aquilo que agora parece, à luz de princípios e valores de nossa época, erros ou comportamentos infelizes. Então, os descendentes daqueles que estavam em posição de autoridade no momento dos fatos criticados submetem-se a toda espécie de desculpas ou de arrependimentos. Assim, o Canadá desculpou-se junto aos ameríndios pelas escolas residenciais, o papa pelas políticas da Igreja em relação às mulheres, os países europeus por suas empresas coloniais etc²².

Um outro fenômeno que surgiu nos últimos anos parece-me igualmente comportar uma parcela de retidão política (as questões em jogo não são menos nobres). Trata-se de leis que penalizam a negação ou a banalização de alguns fatos históricos, geralmente crimes contra a humanidade ou abusos graves cometidos no passado para com determinadas comunidades. Chamam-nas "leis memoriais". É um fenômeno essencialmente europeu, no qual a França parece estar na vanguarda, contando já com uma meia-dúzia dessas leis. A escola não pode ignorá-las, uma vez que algumas delas comportam disposições relativas aos programas escolares. Assim foi, em 2005, com a lei exigindo que se ensinasse o papel positivo da colonização²³. Evidentemente, fortes debates acompanharam seu surgimento, e pode-se ver aí uma nova forma das guerras de história atuais²⁴.

Conclusão

O crescimento das leis memoriais nesses últimos anos, mesmo se a França aparentemente renunciou a ir mais longe nessa área, e agora a adoção pela União européia de uma diretiva-modelo – para que "a apologia pública, a negação ou a banalização grosseira dos crimes de genocídio, crimes contra a humanidade e crimes de guerra [...] [sejam] puníveis com pena máxima de, pelo menos, um a três anos de prisão"²⁵ – suscitam sérias preocupações²⁶. Até onde vamos chegar nessa área?

Quanto à história na escola, a globalização e a economia, os afrontamentos étnicos e culturais que oprimem nossa época fazem também prever que alguns programas escolares de história, coloridos por visões peculiares da economia ou inspirados por proselitismos religiosos, correm o risco de aumentar. Essas orientações ou os objetivos visados não serão aprovados por todos. Algumas oposições manifestar-se-ão e, com elas, novas guerras de história escolar. Estas últimas somar-se-ão às guerras de história clássicas, uma vez que as condições e os objetivos justificam que elas ainda existirão. Deve-se, portanto, esperar não um apaziguamento das guerras de história escolar, mas sua amplificação, tanto em número quanto em tamanho.

Quanto a seu alcance, essas guerras implicarão cada vez mais pessoas e grupos. Eis aí um outro aspecto novo das guerras de história atuais. Elas parecem efetivamente mobilizar mais pessoas do que as guerras do passado. As intervenções públicas se multiplicam, algumas manifestações podem reunir centenas, senão milhares de pessoas. No Ocidente, os combatentes nas guerras de história não são mais apenas os originários dos grupos de interesse primeiros, ou seja, das autoridades políticas e escolares, dos historiadores e dos professores de história. Cada vez mais, o público se pronuncia sobre questões de ensino da história. Foi o que ocorreu na Inglaterra durante a guerra do *National Curriculum*. Foi assim também nos Estados Unidos durante a guerra dos modelos. Como no Québec, com o programa *Histoire et éducation à la citoyenneté* (História e educação para a cidadania).

Este engajamento de todos nas guerras de história escolar parece um fenômeno novo e de interesse primordial. Como explicá-lo? Gostaria de propor a hipótese de que isto se deve ao efeito conjugado do aumento da escolarização, de uma compreensão equivocada da natureza dos conhecimentos históricos e da democratização de nossas sociedades.

Todos agora dispõem, graças à escola, de uma certa bagagem de conhecimentos históricos. Ele compõe o essencial daquilo que o comum dos mortais guarda em sua memória histórica. É uma bagagem que goza de forte credibilidade, pela confiança depositada na instituição escolar. Se esses saberes eram verdadeiros, eles ainda devem sê-lo. Então, quando mais tarde lhes forem apresentados novos saberes históricos, é com base nesta história escolar antiga que cada um julgará sua validade, aceitando-os ou rejeitando-os. Portanto, o jogo das guerras de história se baseia essencialmente em conteúdos factuais.

Por outro lado, a conscientização quanto ao princípio democrático levou a pensar que todos têm um direito legal à opinião, em qualquer assunto. Ora, enquanto poucos ousariam se pronunciar sobre uma questão de ensino de matemática, em história todos se acham competentes. Consequentemente, as guerras de história escolares implicam números crescentes de *veteranos* dos saberes escolares.

Esta hipótese ainda precisa ser verificada, é claro. Mas se efetivamente as guerras de história se multiplicarem no futuro, tanto sob sua forma clássica quanto sob novas formas, essa não seria uma tarefa difícil.

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Notas

1. Uma resenha do debate público sobre esse tema pode ser encontrada no 6º capítulo de Linda Symcox, *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*, New-York, Teachers College, 2002, p. 127-156.
2. Refiro-me aos National Standards for History for Grade K-4; National Standards for United States History. Grades 5-12; National Standards for World History. Grades 5-12. Los Angeles, National Center for History in the Schools, 1994.
3. Para avaliar a amplitude e o vigor do debate na grande imprensa durante o primeiro ano, Gareth Elwyn Jones, ver *The debate over the National Curriculum for History in England and Wales, 1989-90: the role of the press*. *The Curriculum Journal*, v. 11, n. 3, p. 299-322, outono 2000.
4. Ver <http://curriculum.qca.org.uk/>. Uma versão revisada em 2007.
5. Para saber mais a respeito, ler Michèle Dagenais e Christian Laville, *Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale": Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique*, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, v. 60, n. 4, primavera 2007.
6. O mesmo livro foi publicado por Weidenfeld and Nicolson na Inglaterra, em 1994.
7. O objetivo dessa fundação, explicitado em seu site, consiste em contribuir para a construção do futuro da sociedade. Ver: <http://www.koerber-stiftung.de>

8. Este objetivo traduz igualmente um grande interesse político, na medida em que permite informar o grau de preparação para a integração europeia e a eventualidade de conflitos intra-europeus. (Angvik; Von Borries, 1997, v. A. p.23)
9. Para consultar a lista das publicações, ver o site : <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/eustory.html>
10. Ver o site <http://www.societehistoire.ca/>
11. Ver o site do Instituto: <http://www.dominion.ca>
12. Id.
13. <http://www.histori.ca>
14. <http://www.histori.ca>
15. Ver <http://www.histori.ca/benchmarks/>
16. Seja diretamente, ou seja tendo seus presidentes ou ex-presidentes nos conselhos de administração, ou indiretamente, como *doadores*, participam dessas fundações as seguintes empresas.: Seagram, CAE, Nortel Networks, McClelland & Stewart, Ogilvy Renault, Alcan, HBC, CAE, Banque de Nouvelle-Écosse, Financière Manuvie, Banque Royale, Petro-Canada, Weston, CanWest-Global, BCE, Esso, McCain, Molson, etc. Encontrado nos sites *Historica e Dominion* em outubro de 2008.
17. Extraído do Projeto de programa de ensino da História islâmica e da geografia publicado pela da Organização Islâmica para a Educação, as Ciências e a Cultura (ISESCO). Agradeço a meu colega Mostafa Hassani Idrissi, da Universidade Mohammed V, por ter me apresentado este projeto de programa.
18. Ver também do mesmo autor, um resumo da questão no *Courrier de l'Unesco*, novembro de 2001, intitulado " Le passé recomposé ".
19. As mídias fizeram um grande alarde a respeito. Uma seleção de textos de oposição foi publicada por um grupo de historiadores em 2001 : Jawaharlal Nehru University Delhi Historians' Group, *Communalisation of Education : The History Textbooks Controversy*, (New Delhi), Delhi Historians' Group, 2001.
20. O açafrão (*Saffron*), é a cor dos vestidos usados pelos sábios e monges hindus. Daí a palavra açafroar [*safraniser*, no original, em francês, N.T.], criada pelos adversários das políticas educativas do BJP.
21. Esta situação não é excepcional. No Líbano, por exemplo, a história começa com os fenícios para os católicos, com a chegada do Islã para os muçulmanos. Ver também: Hassan M. Fattah, " A Nation with a Long Memory, but a Truncated History ", *The New York Times*, 10 de janeiro de 2007.
22. A esse respeito, muito foi escrito nos últimos anos. Entre outros, ver Micheline Labelle, Rachad Antonius e Georges Leroux (dir.), *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.
23. Loi Mekachera. Esta disposição foi ab-rogada pouco tempo depois.
24. Para mais elementos sobre as leis memoriais, ler Charles Heimberg, " La démocratie, les usages publics de l'histoire et les lois mémorielles", *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n. 6 (2006), p. 134-138.

25. Conselho da União Europeia, *Communiqué de presse: Justice et affaires intérieures*, Bruxelas, 27-28 de novembro de 2008, p. 37. Os Estados membros terão dois anos para se adequar à decisão e especificar as disposições penais a serem aplicadas. Para maiores detalhes a respeito das leis memoriais, ler Luigi Cajani, "L'histoire, les lois, les mémoires. Sur quelques conflits récents en Europe", *Revue française de pédagogie*, Lyon, INRP, n. 165, p. 65-76, 2008.
26. Expressas primeiramente pela Associação *Liberté pour l'histoire*; ver o site da associação: <http://www.lph-asso.fr/>. No Canadá, a *Canadian Historical Association* pediu ao Conselho da União Europeia para voltar atrás em sua decisão.

Referências

- ALALUF, Mateo. Lois mémorielles, Politique, **Revue de Débats**, n. 47, dez. 2006.
- ALDEBERT, Jacques et al. **Histoire de l'Europe: une initiative européenne** de Frédéric Delouche. Paris: Hachette, 1992.
- ANGVIK, Magne; VON BORRIES, Bodo (Org.). **Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents**. Hambourg: Körber-Stiftung, 1997.
- BOUVIER, Félix; SARRA-BOURNET, Michel (Org.). **L'Enseignement de l'Histoire au début du XXIe siècle au Québec**. Quebec: Septentrion, 2008
- CASTANEDA, Jorge G. Ferocious Differences. **The Atlantic Monthly**, jul. 1995.
- COLLINS, Harper. **The Downing Street Years**. Londres, 1993.
- COURTOIS, Charles-Philippe. Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire: L'école Québécoise au service du multiculturalisme canadien? **Cahiers de Recherche**, mar. 2009.
- DEPALMA, Anthony. New Battles over Mexico's past. **The New York Times**, 30 ago. 1993.
- GIUNCHI, Elisa. Rewriting. The Past: Political Imperatives and Curricular Reform in Pakistan. **Internationale Schlbuchforschung**, v. 29, p. 383, 2007.
- GOTTLOB, Michael. Changing Concepts of Identity in the Indian Textbook Controversy. **Internationale Schlbuchforschung**, v. 29, p. 341-353, 2007.
- KAHN, Joseph. Were's Mao? Chinese Revise History Books. **The New York Times**, 1 set. 2006.
- KHUSHWANT, Singh. Saffron has a go at history. **Hindustan Times**, 7 nov. 2007.
- LANOIX, Alexandre. **Historica & Compagnie: L'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne, 1867-2007**. Montréal: Lux Éditeur, 2007.
- LAROUCHE, Marie-Claude; LAFERRIÈRE, Isabelle. **Exploiter des caricatures Éditoriales Anciennes**. In: Enjeux de l'Univers Social, 2009. No prelo.
- MACMILLAN, Margaret. **The Uses and Abuses of History**. Toronto: Viking Canada, 2008.
- Ministério da Educação. **Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire**, Quebec, 1996.

- Ministério da Educação. **Programme d'études des écoles élémentaires**, Quebec, 1959.
- Ministério da Educação. Direção dos Recursos Didáticos. **Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique, enseignement primaire et secondaire**, Quebec, 2004.
- MILLER, Kimberly. Reforms Bill's History Terms Worry Educators, **The Palm Beach Post**, 24 abr. 2005.
- MOHAMMAD-ARIF, Aminah. Textbooks, nationalism and history writing in India and Pakistan, 143-169. In: BENEÏ, Veronique. **Manufacturing Citizenship: Education and Nationalism in Europe, South Asian and China**, Londres (UK), Routledge, 2005. P. 161.
- NASH, Gary B.; CRABTREE, Charlotte; DUNN, Ross E. **History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past**, New-York, Alfred A. Knopf, 1997.
- PANIKKAR, K. N., **History Textbooks in India: Narratives of religious nationalism**, comunicação apresentada no 20º Congresso Internacional das Ciências Históricas, Sidney, 4 jul. 2005.
- RAVITCH, Diane. **The Language Police: How pressure groups restrict what children learn**. New York: Knopf, 2003.
- ROBITAILLE, Antoine. Cours d'histoire épuré au secondaire. **Le Devoir**, 27 abr. 2006.
- ROSSER, Yvette. **Abuse of History in Pakistan: Bangladesh to Kargil**. Disponível em: <<http://www.pakistan-facts.com/staticpages/index.php/20030403171005709>>. Acesso em 21 jun. 2004.
- RÜSEN, Jörn. Cultural Currency - The nature of historical consciousness in Europe. In: MACDONALD, Sharon (Org.). **Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations**, Hambourg: Edição Körber-Stiftung, 2000.
- STILLE, Alexander. Textbook Publishers Learn to Avoid Messing With Texas, **The New York Times**, 29 jun. 2002.
- STÖBER, Georg. Religious Identities Provoked : The Gilgit "Textbook Controversy" and its conflictual Context, **Internationale Schlbuchforschung**, v. 29, p. 389-411, 2007.

Christian Laville é professor do *Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage* da *Faculté des sciences de l'éducation* da *Université Laval*, Quebec, Canadá. Sua pesquisa tem focado a função social do ensino de História. E-mail: Christian.Laville@fse.ulaval.ca

Tradução: Denise Radanovic Vieira.