

## Tradução

Os usos políticos da História e do ensino de História são temas bastante recorrentes no tempo presente. São igualmente objetos de disputas acaloradas tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele, conforme podemos observar hodiernamente, através de inúmeros debates sobre inclusões e exclusões de temas e abordagens da Base Nacional Comum Curricular e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Tais debates são fundamentados não apenas em percepções teórico-metodológicas, mas igualmente em posicionamentos político-ideológicos que intentam efetivar-se através, dentre outros espaços, da escola.

A relevância do texto de Henry Rousso, aqui traduzido e apresentado, fundamenta-se justamente na possibilidade de ampliar tal debate. Alinhando-se a problemáticas bastante abrangentes, o breve artigo possibilita-nos o exercício de pensar questões concernentes às funções sociais da História, às potencialidades do ensino escolar da história, às relações entre o ensino de história e a caracterização/manutenção de um Estado Laico, dentre outras, para além das fronteiras nacionais.

O texto a seguir, publicado em uma coluna assinada por Henry Rousso no jornal *The Huffington Post*, refere-se a uma querela ocorrida na primavera francesa de 2015, quando da apresentação de novos programas de história para o ensino escolar.

**“Não ensinamos mais a história da França na escola!”  
Mas ensinamos o que então?<sup>1</sup>**

**Henry Rousso**

As críticas atuais contra os novos programas de história, notadamente no 4º ciclo (turmas de 7º, 8º, e 9º ano) tem algo de fascinante. Não pela originalidade, mas, muito pelo contrário, pela recorrência de argumentos que vêm sendo utilizados há décadas sobre o “desaparecimento da cronologia” ou o suposto apagamento da história nacional. Estes são argumentos por demais desgastados, que fazem referência a uma “era de ouro” puramente imaginária do ensino de história, e que parecem negar os progressos consideráveis feitos há trinta anos em termos de abertura sobre a história do tempo presente, a história da memória, a história global, a história de períodos sensíveis, ou ainda

---

<sup>1</sup> Publicado em 03 de maio de 2015 no jornal “The Huffington Post”. Disponível em [http://www.huffingtonpost.fr/henry-rousso/on-nenseigne-plus-lhistoire-de-france-a-lecole-mais-on-y-enseigne-quoi-alors\\_b\\_7200640.html](http://www.huffingtonpost.fr/henry-rousso/on-nenseigne-plus-lhistoire-de-france-a-lecole-mais-on-y-enseigne-quoi-alors_b_7200640.html)

sobre a dimensão reflexiva da disciplina. A única novidade relativa reside, talvez, na politonia do concerto das lamentações, desde os habituados à vociferação chauvinista, como Dimitri Casali – "Eu tomei estes novos programas como uma nova punhalada naquilo que funda nossa identidade" – a críticas mais pertinentes e melhor informadas, como aquela de Hubert Tison, secretário geral da Associação dos professores de história-geografia, sem esquecer as posições alarmistas de alguns de nossos grandes intelectuais, de Pierre Nora a Pascal Bruckner.

Eu não sou professor de colégio ou liceu, e não tenho a experiência daqueles que lutam neste que se tornou um verdadeiro fronte social e cultural. Sou ainda menos pedagogo, e não tenho qualquer simpatia pelo "pedagogismo". E não tenho nenhum interesse pessoal em defender ou atacar os programas de história que estão em debate. Eu simplesmente os li com o olhar de um historiador de profissão, que se interessa pelo ensino de história contemporânea no segundo ciclo, elo da corrente do saber à qual pertença. Certamente, estes projetos estão longe de ser perfeitos (e deixo de lado a questão das outras disciplinas). Mas confesso certa surpresa diante do tom apocalíptico de alguns, sem dúvida o único meio de existir em nosso mundo saturado de opiniões de todos os tipos.

Em primeiro lugar, deve-se lembrar esta evidência: os programas escolares refletem não somente o estado de avanço da historiografia erudita sobre alguns temas (a escravidão ou as duas guerras mundiais), como igualmente o espírito no qual historiadores, sociólogos, antropólogos estudam hoje o passado. De uma maneira ainda mais geral, eles são o espelho, sem dúvida deformado, da maneira como nossas sociedades constroem, elaboram, determinam uma visão do tempo, que não é de forma alguma um elemento intangível e imemorable. Ora, nesta perspectiva, a história não é mais, há muito tempo, considerada uma sucessão de fatos estabelecidos e cristalizados em narrativas imutáveis, mas uma matéria relativamente cambiante em função da perspectiva, que devemos conhecer para compreender o presente, "compreender o mundo atual", como especificam estes programas (p.39), ou seja, o mundo como ele é e não o mundo como deveria ser.

Além disso, o passado não é mais este "bloco" com vocação identitária que pôde ter sido por um tempo, quando da fundação da República, não sem alguns esquecimentos consideráveis, como a importância do fato colonial. Ele é "reparável": é até mesmo o objeto da maior parte das políticas de memória atuais que têm por objetivo reparar as injustiças ou promover políticas de reconhecimento, não sem alguns desvios, certamente. É o aspecto mais recente de nosso regime de historicidade. Ao restabelecer,

por outro lado, uma tradição ancestral, este passado torna-se igualmente um reservatório infinito de experiências que vamos questionar em função dos desafios mais vívidos e marcantes de nosso presente: quem pode contar toda a história, mesmo toda a história da França? Lamentar o desaparecimento dos “grandes personagens” é defender uma escolha, que tem sua lógica, e mesmo sua ideologia, mas que não é mais legítima que as outras – e é até muito menos legítima.

Por conseguinte, da mesma forma, o sentido da história, incluindo sua dimensão diacrônica (a famosa “cronologia”) não pode emergir senão da formulação de problemas, prática que data de quase um século, desde as revoluções historiográficas dos anos 1920 (Escola dos Annales, emergência de uma história do tempo presente). Assim, quando o programa considera a possibilidade de tratar no fim do 7º ano “A Primeira Guerra mundial e as violências de guerra (inclusive o genocídio dos Armênios), opera uma escolha que, sem negar de forma alguma a dimensão acontecimental (e mundial) deste episódio, reflete tanto a evolução da historiografia acadêmica quanto as preocupações culturais e políticas atuais, como testemunham a natureza das comemorações do Centenário focalizadas nas vítimas militares e civis de todos os lados, sob o risco, às vezes, de perder de vista por que as pessoas lutaram: cabe aos professores assegurar este reequilíbrio, o que sempre fizeram.

Poderia-se objetar, com toda razão, que o risco é então de dar fim ao ensino de história, de estudar apenas aquilo que seria “útil” à compreensão do presente. Ora, por um lado, a maioria das críticas não fazem senão pleitear em favor de uma outra forma de “utilidade”, por exemplo a preservação de um “sentimento nacional” bastante anacrônico (a França como filha mais velha da Igreja) e não defendem em lugar algum a ideia de uma aprendizagem “gratuita”, sem finalidade, da história. Por outro lado, todos que puderam trabalhar sobre a transmissão do passado sabem que a escola é somente um vetor de memória ou de conhecimento dentre outros. E está longe de ser o mais fértil comparado à influência do cinema, dos jogos, da televisão, das redes sociais. Portanto, não há nada de chocante no fato de que a escola oriente o estudo da história em função dos maiores problemas contemporâneos.

É verdade que nestes novos programas, a introdução, pela primeira vez, de “assuntos obrigatórios” e de outros que não o são pode suscitar preocupações. Assim como sua maneira de sacrificar conforme as tendências: é legítimo insistir sobre a colonização ou a escravidão com a condição de não deixar subentendido que são exclusividades

ocidentais, uma sequela da ideologia vitimizadora ambiente. Entretanto, esse novo dispositivo parece limitado em seus efeitos. Assim, no 8º ano, o início do Islã é um assunto obrigatório (com dois outros a escolher) no tema 1 sobre “O Mediterrâneo, um mundo de trocas: séculos VII-XIII”: isso não é irrelevante. Além disso, este primeiro tema é seguido de um segundo sobre “Sociedade, Igreja e poder político no Ocidente cristão nos séculos XI-XV”.

A estes temas soma-se o fato de que, no 6º ano, os alunos terão estudado as origens do judaísmo e as do cristianismo, a história das três grandes religiões monoteístas constituindo, portanto, um domínio privilegiado dos novos programas. Afirmar que a história do Islã se impõe em detrimento das outras não corresponde ao texto em debate – e ainda reformável, é bom lembrar. Pior ou tanto melhor, o caráter obrigatório de alguns temas não significa *ipso facto* o desaparecimento de outros: o “Século das Luzes” não é obrigatório enquanto a Revolução Francesa, é. Desconfiaremos então que os professores pretendem obedecer às diretivas oficiais ao ponto de estudar os ideais de 1789 sem evocar Voltaire, Diderot ou Rousseau?

No entanto, é esta suspeita que Emmanuel Grange aponta, em um texto breve, mas pertinente: “Programas de história na escola: ler antes de demolir”, no site *lewebpedagogique*. É aliás sua conclusão, sobre a “falta de confiança” nos professores, que merece reflexão. Esta salienta o equívoco habitual dos comentários sobre o assunto: a confusão sistemática entre o programa oficial e obrigatório que tem, por definição, uma vocação relativamente uniforme pois deve ser aplicada sobre o conjunto do território de uma república que permanece “una e indivisível”; o livro didático, que o interpretará mais ou menos livremente e que será ou não adotado, livremente, por tal estabelecimento ou tal professor, de acordo com a diversidade editorial, marca da liberdade democrática de expressão; finalmente, a aula efetiva, ministrada pelo professor, que exerce sua autonomia de escolha, um outro fundamento da escola republicana que os críticos esquecem frequentemente ou buscam, na verdade, recusar – este é sem dúvida o cerne do problema e o perigo real. É preciso acrescentar, como uma outra evidência, que tudo isso não prejudica em nada aquilo que o aluno vai compreender e assimilar. Contudo, se julgarmos pelo interesse, sempre muito acentuado na França, pelas ficções, os documentários ou os livros de história, é verossímil que as gerações destas três ou quatro últimas décadas, formadas, dizem, pela “ausência de cronologia” ou por uma “história desencarnada”, conservaram,

no entanto, o gosto pela história. E isto, talvez um pouco, graças à escola e seus professores.

O mais paradoxal é que as críticas mais violentas emanam frequentemente de liberais proclamados ou de conservadores assumidos. Eles deveriam, porém, ser os primeiros a recusar a ideia de que os professores se reduzem a simples correntes de transmissão de um programa imposto pelo poder político, qualquer que seja. Da mesma forma, deveriam ser os primeiros a refletir não a partir de textos formais mas das realidades humanas no espaço escolar. E o mais inquietante é que os professores das escolas, colégios e liceus encontram-se, um pouco como nos anos trinta, como bodes expiatórios de uma crise (ou de uma mutação) da identidade nacional francesa.

Como se no espírito dos detratores dos programas, os sentimentos de pertencimento a uma nação, território, religião ou cultura pudessem, devessem ser decretados. Como se a escola não devesse ser, simultaneamente o lugar de uma aprendizagem da integração social e cultural, e aquele de uma aprendizagem da liberdade e da diversidade. No entanto, ao meu ver, este era o sentido original da escola republicana, hoje objeto de todas as nostalgias, inclusive as mais hipócritas.

Tradução: Caroline Jaques Cubas

Revisão: Gilles Jean Abes