

O TEMPO PRESENTE NOS PROGRAMAS DO COLÉGIO NA FRANÇA: FINS, CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS E FORMAS DE PROGRESSÃO (1998-2008)

Por Itamar Freitas[1]



Resumo: Este artigo discute as formas de tratamento do tempo presente na França, país de política centralizada para o ensino de história. As fontes são os programas produzidos para o curso secundário inferior na França, prescritos para os colégios, entre os anos 1998 e 2008. O texto identifica os autores dos dispositivos, a posição e o espaço reservado ao presente, finalidades do tempo presente, formas de anúncio deste presente, modos de distribuição no tempo escolar (progressão das aprendizagens) e as mudanças em termos de conteúdos conceituais ocorridas entre as duas mais recentes reformas educacionais.

Palavras-chave: Ensino secundário; Progressão; Programas de história na França.

Abstract: This article discusses ways of treating the present time in France, a country with the history teaching centralized in the political content. Fonts are programs produced for the secondary lower course in France, prescribed for colleges, between the years 1998 and 2008. The text identifies the authors of the devices, and the position reserved for this space, purposes of the present time, ways of announcing this present, modes of distribution in school time (progression of learning) and changes in terms of conceptual content occurred between the two most recent educational reforms.

Keywords: Secondary education; Progression; History of France Programs.

Neste artigo, tratamos de conteúdos conceituais veiculados pela disciplina escolar história. Aqui, reiteramos a nossa preocupação com as noções de presente e as formas de organização desse presente nos currículos e na historiografia didática dos últimos 20 anos (FREITAS; SEMEÃO e OLIVEIRA, 2012; FREITAS e SEMEÃO, 2012; 2013), momento em que ganharam impulso, em alguns países da Europa, sobretudo a França, as discussões em torno de um novo domínio de investigação: a história do tempo presente. O texto sobre o qual

aplicamos essas preocupações são os programas de história para o colégio[1] na França, postos em circulação em 1998 e 2008. Mas, por que o colégio e por que a França?

Há quase duzentos anos, conservamos, predominantemente, o hábito de tomar a história escolar e a história erudita francesas como valor para decidir sobre o que é científico, educativo, atual e, portanto, profissional (BITTENCOURT, 2008; VECHIA, 2003; FREITAS, 2009). Esse mecanismo de valoração parece repetir-se agora com a ideia de tempo presente – ainda que a discussão sobre o tema não seja originalmente francófona. Desde os anos 1990 (BERETA, 2006; SILVA, 2012), já se luta para constituir o tempo presente como um domínio na historiografia brasileira, para nomear linhas de investigação, grupos de pesquisa e revistas acadêmicas. Da mesma forma, esse conteúdo já é pensado e praticado como inovação introduzida nos livros didáticos e também nos currículos da escolarização básica.

Não é por causa das tradicionais relações de exemplo-cópia, porém, que nos voltamos para a França. O exame do tempo presente nos currículos do secundário inferior – ministrado em colégios – é uma das etapas preparatórias de um projeto mais ambicioso que visa comparar experiências curriculares brasileiras, estadunidenses e francesas que prescrevem o ensino de história do tempo presente no nosso tempo vivido[2] que, por sua vez, dá continuidade a uma série de reflexões iniciadas a partir da necessidade – anunciada por Margarida Oliveira (2011), inclusive – de os historiadores brasileiros assumirem o seu papel na efetivação de uma prerrogativa cidadã: o direito ao passado.

Considerando, desse modo, o valor heurístico da experiência francesa, que tem currículo de abrangência nacional e mantém a história como saber obrigatório nos exames finais do ensino secundário, como também a premência de estudos sobre os modos de selecionar e organizar a memória coletiva por parte do Estado, apresentamos os seguintes questionamentos: o que todo adolescente francês deveria conhecer sobre o seu tempo para prosseguir nos estudos e exercer a sua cidadania? Que finalidades preenche o tempo presente? Qual a natureza dos seus conteúdos? Que lógicas são empregadas para a sua distribuição? Em síntese, neste artigo, descrevemos a natureza substantiva do presente e as formas de apresentá-lo, mediante particular arquitetura da informação.

Assim, para bem cumprir essas metas, organizamos o artigo em cinco breves tópicos, além das protocolares conclusões: (1) “Programas e autores”; (2) “O tempo presente nos programas do secundário”; (3) “Finalidades da história do tempo presente e formas de

enunciação nos programas do colégio” (1998-2008); (4) “Os grandes temas do presente e os modos de distribuí-los no tempo escolar”; e (4) “Permanências, deslocamentos e estratégias de progressão dos grandes temas”.

Programas e autores

O que é um programa de ensino? Quem pauta os conteúdos de história? Em países de regime democrático, como é o caso da França, um programa de ensino é construído em meio a complexos jogos de forças, envolvendo interesses diversos. Não é cópia de um programa científico, primor de coerência ideológica (BORNE, 1989:105), mas reflete certo estado da sociedade e da pesquisa histórica em um dado tempo (BERNSTEIN e BORNE, 1996:140-2). Um programa é “um compromisso entre as intenções e as referências do seus redatores” (GARCIA, 1994:97-8), um documento de identidade para dos diplomados (COTRON, 1977:64), fruto das disputas entre historiadores, demandas sociais e Estado (PROST, 1998:64). Isso explica as várias composições (contraditórias, em muitos casos) e até mesmo os diferentes arranjos nos quais a história foi configurada na França: disciplina escolar isolada, disciplina diluída nas ciências sociais – como queria Fernand Braudel, na década de 1970 (GARCIA e LEDUC, 2003:211) –, enfim, disciplina parceira da geografia e da educação cívica, como ocorre nos últimos 30 anos.

Os programas de 1998 e 2008 são exemplos dessas disputas. Foram elaborados, sob os diferentes regimes administrativos e demandas sociais. O primeiro, o de 1998, resultou da ação do “Conseil National des Programmes” (CNP)[3]. Criado em 1990, o CNP marcava a reconquista do poder do ministro da educação nacional em matéria de prescrição de habilidades e conhecimentos destinados à educação básica francesa. Com a posse do novo titular da pasta – François Bayrou (1993) – e, conseqüentemente, do presidente do CNP – Luc Ferry (1994) –, ganhou força a ideia de reformular os programas do colégio, em vigor desde 1985, elaborados mediante acordos entre inspetores gerais e historiadores e geógrafos universitários contrários às ideias do então ministro Chevènement (LEGRIS, 2009:41-5).

De modo sintético, podemos afirmar que a dinâmica envolveu a formação de “groupes d’experts” (GE) – coordenados por um professor universitário – que redigiram o projeto provisório. Este foi submetido a consultas nacionais, e o resultado, apreciado pelos membros

do CNP – pesquisadores, inspetores, representantes da sociedade civil –, ganhou a forma de projeto definitivo e seguiu para a sanção do ministro (LEGRIS, 2009; BERNSTEIN e BORNE, 1996:34-5)[4].

Metade dos responsáveis imediatos pela escrita do projeto provisório era de “enseignants”, e a coordenação deste grupo coube a Dominique Borne e Serge Berstein. Borne era inspetor geral de ensino e atuou como professor do ensino secundário e do “Institut d’études politiques de Paris”- Sciences-Po. Berstein era professor de história contemporânea da Sciences-Po e diretor de coleções de livros didáticos (LEGRIS, 2009:48).

Quanto ao programa de 2008, ele foi produzido em meio a demandas memoriais do início da década, a exemplo da classificação do tráfico e da escravidão, como crimes contra a humanidade, dos problemas da imigração e das lembranças dolorosas que remetiam e remetem à guerra da Argélia (LEGRIS, 2009:51).

Em termos administrativos, foi extinto o CNP (2005), e a nova “loi d’orientation de programme pour l’avenir de l’école” instituiu o “socle commun” – base comum – de habilidades, conhecimentos e valores, estendidos, obviamente, à aprendizagem histórica. Mas, a prática de reunir doze especialistas – nesse caso, sob a presidência do inspetor geral Laurent Wirth e da geógrafa universitária, Sonia Lehman Frisch – foi mantida.

Convocado pelo Diretor geral do ensino escolar Jean-Louis Nembrine, com a anuência do ministro Gilles de Robien, o grupo de especialistas (GE) constituiu-se por inspetores da academia, inspetores pedagógicos regionais e professores do colégio. Eles examinaram os programas em curso, redigiram um documento provisório e o apresentaram aos inspetores gerais de história e geografia, inspetores pedagógicos regionais e aos professores universitários Maurice Sartre (história antiga), Claude Gauvard (história medieval), Joël Cornette (história moderna) e Antoine Prost (história do século XX).

Com o resultado das consultas, elaboraram os programas de cada ano e os remeteram à “direction Générale de l’Enseignement Scolaire” (DGESCO), que os apresentou aos “enseignants” e incorporou algumas sugestões. Na sequência, os programas foram enviados ao “Conseil Supérieur de l’éducation” (CSE), sendo aprovados e publicados em 2008[5].

Essas formas de injunção política e as vitórias de um ou outro grupo de pressão deram tonalidades diferentes aos programas, sob o ponto de vista dos conteúdos conceituais. O de 1998 foi considerado inovador por adotar a “inflexão patrimonial” como estratégia de socialização (GARCIA e LEDUC, 2003:264-5). Mas houve quem o criticasse por substituir os sujeitos da história pelos eventos e conceitos, culturas – política, da guerra, colonial – e documentos patrimoniais (COCK e PICARD, 2009:72-3). O programa de 2008, por sua vez, destacou-se no atendimento às demandas sociais por “memórias vivas” (LEGRIS, 2009:51-2).

Conhecidas, então, as características básicas, os autores e um pouco da dinâmica da elaboração dos programas de 1998 e 2008, passemos ao comentário sobre o espaço reservado ao tempo presente em cada uma dessas configurações, iniciando com uma questão básica: quando o tempo presente começa a figurar nos programas do quarto ano do colégio na França?

O tempo presente nos programas do secundário[6]

A resposta sobre a data de entronização do nosso objeto nos programas do secundário, obviamente, varia com a noção de tempo presente, que não é apresentada em introduções ou referências bibliográficas dos documentos analisados. Vimos, no tópico anterior, como os arcaços teóricos podem ser diluídos em decorrência das negociações típicas da construção desses instrumentos.

No entanto, se considerarmos como presente “o tempo vivido” pelos autores desses dispositivos, concordaremos com alguns historiadores que o presente recebe atenção do Estado francês, desde o ministério de Victor Duruy, em 1863. Ele foi um dos primeiros a reivindicarem para os programas de história a inserção de informações sobre “os membros ativos”, a “organização”, as “necessidades”, os “desejos”, enfim, as grandes regularidades que ordenariam a sociedade francesa do seu tempo (DURUY, 1863, apud WYTTEMAN, 1994: 29).

A prática de incluir o protocolo “até os nossos dias”, já em vigor no século XIX, foi então suspensa no imediato pós-Segunda Guerra mundial (DELACROIX e GARCIA, 1998:115) para figurar, novamente, em 1969. Todavia, antes e depois da sua extinção,

podemos constatar as mínimas distâncias entre o tempo vivido pelos elaboradores e o tempo narrado pelos programas: ela era de cinco anos para os programas de 1923-1925 do liceu (1917/1923) e de seis anos para os programas de 1946 para o colégio (1939/1946) (DELACROIX e GARCIA, 1998:106-7).

O fato de ser suspenso do programa no imediato pós-guerra também não indicava desinteresse pelo mesmo. Na década de 1960, por exemplo, o presente foi reivindicado como conteúdo dos programas de história por vários atores sociais, incluindo-se os universitários do “1968” e professores de história e geografia ligados ao movimento escolanovista (HERY, 1999:376-7). Exemplo desses reclames é o artigo de Suzanne Citron, publicado em *Historiens et Géographes* (outubro de 1967) e republicado em *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* (1968), sob a tutela de Fernand Braudel. No texto, Citron criticava, entre outros defeitos, a abordagem em separado das histórias da França e dos países da recente Comunidade Econômica Europeia (C.E.E) (CITRON, 1968:140).

Em 1969, ano da reentronização, o TP ocupou o terceiro ano da primeira etapa do secundário – o colégio – da qual nos ocupamos neste artigo. Por meio dele, os alunos são apresentados à história da “oposição entre os blocos” e da “descolonização”. É também a partir deste ano que as “quatro classes do primeiro ciclo [do secundário, o colégio] coincidem exatamente” com a clássica periodização quadripartite: idades antiga, média, moderna e contemporânea (GARCIA e LEDUC, 2003:200-1).

Em 1978, entretanto, a rubrica “De 1780 aos nossos dias” foi substituída por “século XX” e, assim, permaneceu no programa de 1985. A inovação seguinte, em termos de escala, somente ocorreria em 1998, quando o ano de 1914 passou a limitar o início do tempo presente, mantendo-se também na reforma empreendida em 2008.

Quais os desdobramentos da instituição de 1914 como ponto inicial? Que tipo de conteúdo conceitual foi adotado deste momento em diante? O que mudou em termos de finalidades e formas de distribuição do presente no tempo reservado à história no último ano do colégio?[7]

Finalidades da história do tempo presente e formas de enunciação nos programas do colégio (1998-2008)

Em primeiro lugar, uma constatação: em ambas as reformas (1998 e 2008), foi mantida a reserva do último ano (3^{ème} classe) para o estudo do tempo presente. Mas, com qual finalidade promoveu-se a permanência?

Quadro 1 – Finalidades da história do tempo presente nos programas do 4º ano do colégio na França (1998-2008)

| 1998 | 2008 |
|---|--|
| <p>Le collège dispense à tous les élèves [...] une formation générale qui doit leur permettre [...] développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain [...] l'exercice de leur citoyenneté [...] à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.</p> | <p>Au-delà du socle commun, ces enseignements contribuent aussi fortement à la réalisation des objectifs propres du collège. Ils préparent les élèves à vivre et à s'intégrer dans la société et à poursuivre des études dans les différentes voies de formation dispensées en aval. Cette contribution se fonde sur les finalités culturelles, intellectuelles et civiques.</p> |
| <p>Le programme de 3^e s'appuie sur les acquis des élèves. Ceux-ci ont [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mémorisé les principaux repères chronologiques et culturels de l'histoire de la France, de l'Europe et du monde [...]. • Acquis le vocabulaire essentiel de la discipline. • Donner sens à des documents patrimoniaux. • Donner une mémoire nationale et européenne. | <p>Le programme de 3^{ème} approfondit et élargit cette étude [école primaire] [...].</p> <p>[...] A ce stade de la scolarité [3^{ème}], les élèves acquièrent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les repères fondamentaux du monde contemporain et • Maîtrisent les notions et le vocabulaire nécessaires à sa compréhension. |

Quadro produzido pelo autor, baseado em France (2004:5, 147; 2008: 1, 40. Grifos nossos).

Como podemos observar (Quadro 1), as finalidades do programa do quarto ano para o colégio são bastante assemelhadas. Ambas, obviamente, seguem as destinações desse tipo de estabelecimento que, *grosso modo*, podem ser sintetizadas no renomado tríduo: aquisição de conhecimentos e habilidades relativas à formação cultural, social e cívica. Em outras palavras, o colégio prepara o aluno para a produção da sua subjetividade – identidade pessoal/individual –, a convivência em sociedade e a atuação como cidadão francês.

Assim, em termos de finalidades para o estabelecimento, no que diz respeito à história, constatamos que os dois últimos programas mantêm as bases instituídas há mais de 100 anos: razão, ciência e nação, que foram respeitadas sem distinção de ideologia, por exemplo, pelos historiadores republicanos Ernest Lavisse e socialista radical Charles Seignobos, na passagem do século XIX para o século XX (GARCIA, 1998:205).

O registro inferior (linha 2, Quadro 1) confirma e complementa essa vulgata francesa para os programas de história. Observe a ênfase em duas finalidades para a história no último ano do colégio: fornecer aos alunos conteúdos acontecimentais sobre a França, Europa e mundo – apresentar, construir, consolidar uma memória – e conhecimentos conceituais que lhes permitam compreender e posicionar-se em meio à vida presente. As primeiras, entre outras funções, devem fornecer “toda a inteligibilidade da história do mundo”, ou seja, “o caminho percorrido pela humanidade, da antiguidade aos nossos dias” (BERNTEIN e BORNE, 1996:137). Os últimos – as aquisições esperadas em termos de vocabulário e conceitos históricos – são ofertados pela ciência de referência. Ciência e razão, portanto, também estão presentes na argumentação para a aprendizagem da história no colégio e, particularmente, no quarto ano.

No que se refere à forma de anunciar as finalidades do programa, ela é comum à experiência de vários países: a discriminação entre conhecimentos e habilidades. Dizendo de outro modo, para formar cidadãos críticos e franceses, é necessário listar o que eles devem aprender em termos de conhecimentos e habilidades. Essa ação é cumprida com pequenas variações.

No programa de 1998, a organização discrimina “thème”, carga horária, “commentaire” e recursos didáticos. Os temas – com respectivos subtemas – reúnem conhecimento conceitual em forma de acontecimentos – com seus elementos básicos, a exemplo de duração, espaço e ação. Os comentários instruem sobre a apresentação desses conhecimentos aos alunos, informando, concomitantemente, as habilidades a serem desenvolvidas. Os recursos indicam mapas, fontes históricas e filmes disponibilizados ao professor.

Quadro 2 – Excerto de conteúdos, estratégias e recursos para o ensino de história do tempo presente nos programas do 4º ano do colégio na França (1998)

Le monde d'aujourd'hui

(21 heures)

A. 1914-1945: guerres, démocratie, totalitarisme

| Histoire | Commentaire |
|--|---|
| 1. La Première Guerre mondiale et ses conséquences (4 à 5 heures) | Après avoir situe chronologiquement les grandes phases militaires du conflit, on insiste sur le caractère total de cette guerre (économie, société, culture), sur les souffrances des soldats et les difficultés des populations. Le bilan de la guerre inclut les révolutions de 1917 en Russie, la vague révolutionnaire qui suit et son écrasement. |

Cartes: l'Europe et le monde en 1914. L'Europe dans les années vingt. L'Europe en 1939. La France en 1940. L'Europe et le monde en 1942. L'Europe et le monde en 1945.

Documents: extraits du traité de Versailles. Un roman ou un témoignage sur la guerre de 1914-1918. Des affiches politiques et de propagande en France, URSS, Allemagne.

Filmographie: Jean Renoir – S.M. Eisenstein. Discours du Maréchal Pétain du 17 juin 1940. Appel du Général de Gaulle du 18 juin. Extraits du statut des Juifs (1940). Témoignages sur la déportation et le génocide. Témoignages sur la Résistance.

Fonte: France (2004:150). Grifos nossos. □

No programa de 2008, o “thème” é mantido. Mas, os subtemas são chamados de “connaissances” e o “commentaire” transforma-se em “démarches” – modos de abordar os conhecimentos prescritos. O programa inova ao explicitar as “capacités” que devem ser promovidas entre os alunos. Na verdade, “capacidades” agrupam habilidades – conhecer, utilizar, descrever – e conhecimentos, podendo ser compreendidas como o os estadunidenses chamam de expectativas de aprendizagem (Quadro 3).

Quadro 3 – Excerto de conteúdos, estratégias e recursos para o ensino de história do tempo presente nos programas do 4º ano do Colégio na França (2008)

I – Un siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales

(environ 15% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1- Les grandes innovations scientifiques et technologiques

Connaissances

Des évolutions scientifiques et technologiques majeures depuis 1914

Démarches

L'étude est conduite à partir de l'exemple de la médecine pour faire apparaître l'accélération des transformations scientifiques et technologiques

Capacités

Décrire l'évolution d'un aspect de la médecine

Expliquer son impact sur les sociétés

Fonte: França (2008, p. 41). Grifos do autor.

A semelhança em termos de elementos – conhecimentos, habilidades, capacidades, métodos e fontes – e as alterações nos modos de anunciá-los depõem sobre o alinhamento dos programas franceses aos modos de esquematizar os currículos promovidos pelas pedagogias do domínio e/ou pedagogia das competências nos últimos 20 anos, em várias partes do mundo. Dizendo de outro modo, a arquitetura da informação empregada pelos programas de história não se distancia do que encontramos em currículos da Índia, Tailândia, Austrália e Chile e Estados Unidos, por exemplo. Mas, o que dizer sobre a natureza dos conteúdos conceituais? Qual presente os adolescentes franceses teriam que reter como referências básicas para a compreensão do seu mundo nas duas últimas décadas? Qual o espaço reservado a esses presentes na carga horária total estabelecida para o terceiro ano? Vejamos, então, o que os programas prescrevem como conhecimento a ser ensinado e as mudanças ocorridas entre 1998 e 2008.

Os grandes temas do presente e os modos de distribuí-los no tempo escolar

Para melhor entender a dinâmica, descrevemos a estrutura – os conhecimentos conceituais que ocupam o primeiro nível hierárquico – dos dois programas de forma a explicitar as correspondências possíveis.

Quadro 4 – Estrutura de anúncio dos conhecimentos destinados ao ensino de história do tempo presente nos programas do quarto ano do colégio na França (1998-2008)

| 1998 | 2008 |
|--|--|
| | I - Um siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales [1914-2008] (15%). |
| A. 1914-1945 : guerres, démocratie, totalitarisme (21h) [40%]. | II - Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1945) (25%). |
| B. Elaboration et organisation du monde d'aujourd'hui – De 1945 à nos jours: croissance, démocratie, inégalités (24h) [45%]. | III - Une géopolitique mondiale (depuis 1945) (25%). |
| C. Les puissances économiques majeures* [1945-1998] (0h) [0%]. | |
| D. La France [1945-1995] (8h) [15%]. | IV - La vie politique em France (35%). |

(*) Sem conteúdos prescritos para a história.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de France (1989; 2004; 2008).

Podemos perceber, de início, que a estrutura quadripartite foi mantida nas duas versões. Em 1998, o programa inclui a Primeira Grande Guerra, o tempo posterior à Segunda Guerra, as grandes potências e a experiência francesa entre 1945 e 1995. Na realidade, entretanto, o programa permanece tripartite, já que o tema “potências econômicas” – estudo dos Estados Unidos, Japão e União Europeia –, apesar de anunciado na rubrica de história e geografia, é prerrogativa da geografia.

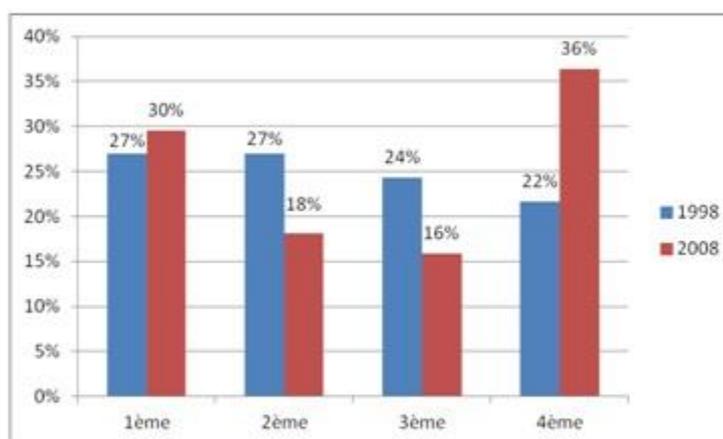
Somente no programa de 2008, constatamos uma efetiva estrutura quadripartite, com a já referida inclusão das três décadas anteriores à Segunda Guerra, a atribuição de expectativas de aprendizagem para o tema “geopolítica mundial” (2008) e a introdução de um estudo sintético sobre o século XX, que explora, além dos acontecimentos econômicos e sociais, a experiência humana em termos de conhecimento científico e geração de tecnologia.

Essas entradas de conteúdos acontecimentais modificam o tempo reservado a cada um dos grandes temas – que funcionam como eixos do programa. Desprezadas as margens de autonomia concedida aos professores para planejar e apresentar os conteúdos, podemos perceber que, no programa de 2008, perdeu espaço a história presente do mundo, relativa ao período 1914-1945 – de 40% para 25%. As horas foram realocadas para o ensino da história

da Europa e do mundo pós-1945 – de 45% para 50%. Mas, o grande vitorioso foi mesmo a experiência nacional, ampliada de 15% para 35% do total de horas do ano letivo.

A estrutura modificou-se e com ela foi intensificado o detalhamento do programa. Em números absolutos, as expectativas de aprendizagem relativas ao 4º ano foram ampliadas de 8, em 1998, para 32, em 2008.

Figura 1 – Distribuição da quantidade de expectativas de aprendizagem por ano nos programas do colégio na França (1998-2008)



Obs.: *1ªme année* – história do mundo antigo; *2ªme année* – da idade média ao tempo moderno; *3ªme année* – tempos modernos; *4ªme année* – dos tempos modernos ao mundo contemporâneo.

Fonte: Produzido pelo autor, baseado em France (2004; 2009).

Ao longo dos anos do colégio, também percebemos que a distribuição das expectativas entre os períodos – (1) “mundo antigo”, (2) “idade média e o nascimento dos tempos modernos”, (3) “dos tempos modernos ao nascimento do mundo contemporâneo” e (4) “o mundo de hoje” – foi modificada. É fácil constatar a inversão da intensidade dessa distribuição.

Em 1998, o número de expectativas para o 4º ano representava 22% do total de expectativas para o colégio. Na década seguinte, esse quantitativo totaliza 36%. Com esses dados, insistimos na afirmação: o número de expectativas permanece em progressão inversa à medida que o programa avança para o final dos estudos no colégio (diminui gradativamente entre o 1º e o 3º ano), mas o adensamento das mesmas no último ano, nos dois programas, é superior ao que ocorre nos demais.

Permanências, deslocamentos e estratégias de progressão dos grandes temas

O que podem nos informar mudanças na estrutura dos programas e nos índices de adensamento do anúncio de expectativas de aprendizagem? Esses dados depõem sobre a natureza vária dos conhecimentos prescritos para o último ano? Eles indicam algum tipo de progressão?

Pelos quadros 5 e 6, podemos acompanhar a introdução de uma inédita síntese sobre o século XX. Tomando 15% do tempo reservado à história no terceiro ano do colégio, o programa não se inicia com a experiência política, econômica e cultural que contextualiza e determina a nova ordem mundial do pós-1945. A novidade é a inserção dos acontecimentos de natureza científica e tecnológica conjugados aos clássicos eventos de ordem econômica e social (Quadro 5).

Embora o modelo sugerido para o primeiro motor – “evolução de aspectos da medicina como exemplo de aceleração das transformações científicas e tecnológicas” (FRANCE, 2009:41) – não seja familiar aos brasileiros, é difícil deixar de perceber o emprego da progressão em termos de causa-consequência entre essas diferentes dimensões do humano: a tecnologia provoca mudanças no sistema de produção e nas empresas – capitalismo familiar/capitalismo financeiro – que, por sua vez, causam transformações na “estrutura da população ativa”, estimulando o fenômeno das “migrações” em busca de trabalho.

Quadro 5 – Estrutura de anúncio dos conhecimentos destinados ao ensino de história do tempo presente (“Um século de transformações”), nos programas do 4º ano do Colégio na França (1998-2008)

| 1998 | 2008 |
|------|--|
| | <p>I - Um siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales [1914-2008] (15%).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des évolutions scientifiques et technologiques majeures depuis 1914. • Les mutations technologiques du système de production et l'évolution de l'entreprise. • Evolution de la structure de la population active et migrations de travail. |

Fonte: elaborado pelo autor a partir de France (2008).

No que diz respeito à inclusão da experiência dos anos circunscritos ao período 1914-1945 (Quadro 6) também podemos constatar mudanças significativas nos conteúdos relativos ao presente, realizado como pré-Segunda Guerra entre os programas de 1998 e de 2008.

Quadro 6 – Conhecimentos destinados ao ensino de história do tempo presente (1914-1945) nos programas do 4º ano do Colégio na França (1998-2008)

| 1998 | 2008 |
|--|---|
| A. 1914-1945: guerres, démocratie, totalitarisme | II. Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1915) |
| 1. La Première Guerre mondiale et ses conséquences. | 1. La Première Guerre Mondiale: vers une guerre totale (1914-1918). |
| 2. L'URSS de Staline. | 2. Les régimes totalitaires dans les années 1930. |
| 3. Les crises des années 1930, à partir des exemples de la France et de l'Allemagne. | |
| 4. La Seconde Guerre mondiale. | 3. La Seconde Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement (1939-1945). |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de France (2004; 2008).

Há, em primeiro lugar, uma mudança na estrutura, já que os temas 2 e 3, de 1998, foram sintetizados no tema 2 do programa de 2008 (Quadro 6). Mas, os aspectos de maior relevo dizem respeito à natureza dos conteúdos e às formas de progressão.

No programa de 1998, os conteúdos conceituais são os seguintes acontecimentos: Primeira Guerra mundial, totalitarismo, democracia e Segunda Guerra mundial. Os

acontecimentos são explorados em suas consequências, que oscilam entre as experiências do político, econômico, social ou cultural. A Primeira Guerra é um acontecimento político que gera desdobramentos de caráter sócio-cultural, como o “ensauvagement” [embrutecimento] das relações humanas (FRANCE, 2004:165). O totalitarismo da URSS gera mudanças econômicas e políticas, como a coletivização obrigatória do trabalho e as perseguições aos adversários do regime.

O último acontecimento – as crises dos anos 1930 – desdobra-se em crise econômica alemã e crise política francesa. A crise econômica alemã tem consequências políticas, como o regime totalitário, além do desemprego e da miséria de milhões de trabalhadores. A crise política francesa gera uma onda antiparlamentarista, mas também a manutenção de valores democráticos. Por fim, vem a Segunda Guerra, que tem consequências sociais e políticas, como o extermínio das populações judia e cigana, a resistência e o colaboracionismo na França.

No programa de 2008 (Quadro 6), a mudança de relevo é a exclusão da experiência francesa (a crise política dos anos 1930), que migra para o primeiro tópico do último tema “A vida política na França” (Quadro 8). Os demais tópicos mantêm os acontecimentos referidos: Primeira Guerra, totalitarismos (soviético e alemão) e Segunda Guerra mundial.

A forma de exploração dos acontecimentos também se repete: acontecimentos-chave do político que geram outros acontecimentos de ordem política, econômica, social ou cultural. Mas, o detalhamento proporcionado pela ampliação do número de expectativas de aprendizagem faz do dispositivo de 2008 uma prescrição muito mais rica em termos historiográficos. A Primeira Guerra mundial é caracterizada por “uma violência de massa”. Ela também se desdobra em “uma vaga de revoluções na Europa”, modificando o mapa (a geopolítica) do continente.

Os regimes totalitários também têm referências expandidas. O soviético ganha a experiência comunista de Lênine e a iniciativa de exportação do modelo (III Internacional). O alemão é caracterizado pelo (ou desdobra-se em) antisemitismo, racismo, nacionalismo e ampliação do “espaço vital”. São também suas marcas – ou consequências – a “supressão de liberdades, onipresença da polícia e do partido único, o terror e a economia orientada pela guerra” (FRANCE, 1998:42). A Segunda Guerra, enfim, é caracterizada por sua dimensão

planetária, práticas de extermínio de fundo ideológico e pela geração do genocídio de judeus e ciganos.

Numa visão de conjunto, podemos afirmar que os conteúdos selecionados para a segunda parte do programa, que circunscreve o período 1914-1945, são idênticos, embora o programa de 2008 tenha ampliado quase à exaustão o lugar do político em cada um dos acontecimentos.

A lógica de organização também permanece: acontecimentos-chave, características e/ou acontecimentos-consequência, encadeados cronologicamente, e sem determinação sistemática de uma dimensão da experiência humana sobre a(s) outra(s). Em relação ao espaço, com a saída da experiência democrática francesa, a progressão escalar efetua-se no sentido Europa/mundo (URSS, Alemanha, principalmente/países participantes da Segunda Guerra).

Quadro 7- Conhecimentos destinados ao ensino de história do tempo presente (mundo pós-1945), nos programas do 4º ano do Colégio na França (1988-2008)

| 1998 | 2008 |
|---|---|
| B. élaboration et organisation du monde d'aujourd'hui. De 1945 à nos jours: croissance, démocratie, inégalités | III – Une géopolitique mondiale (depuis 1945) |
| <ul style="list-style-type: none"> • La croissance économique, l'évolution démographique et leurs conséquences sociales et culturelles. • De la guerre froide au monde d'aujourd'hui (relations Est-Ouest, décolonisation, éclatement du monde communiste). | <ul style="list-style-type: none"> • La Guerre Froide. • Des colonies aux états nouvellement indépendants. |
| C. Les puissances économiques majeures [1945-1995] (0h) [0%] | <ul style="list-style-type: none"> • La construction européenne jusqu'au début des années 2000. • Le monde depuis le début des années 1990. |

(*) Sem conteúdos prescritos para a história.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de France (1989; 2004; 2008).

Embora não esteja literalmente expresso, o mundo pós-1945, do programa de 1998, é preenchido por três acontecimentos: a constituição dos blocos ou a Guerra Fria, o surgimento do terceiro mundo e o esfacelamento do mundo comunista.

Diferentemente dos dois períodos aqui analisados, os acontecimentos não são acompanhados, cada um, de explícitas consequências e/ou características. O programa, ao contrário, apresenta duas grandes “constatações” que podem ser entendidas como grandes características do período, ou grandes linhas de força explicativa, ou até grandes estruturas-chave do retrato do mundo em 1998.

A primeira é o crescimento econômico e demográfico, acompanhado da revolução nas comunicações, mundialização e aceleração da história. A segunda são as mudanças políticas que resultaram da contestação ao poderio dos Estados Unidos e da URSS: queda do muro de Berlim, implosão da URSS e descolonização da Índia, e África francesa (FRANCE, 2004:167). Como conjectura, pode-se aqui, no máximo, afirmar que o grande acontecimento do período foi a Guerra Fria com seus agregados: o surgimento do terceiro mundo, o fim da URSS e suas consequências.

No programa de 2008, os acontecimentos sofrem alterações. Como podemos acompanhar pelo Quadro 7, a “Guerra Fria” ainda vem acompanhada do “esfacelamento do bloco comunista”. O programa também mantém a “constituição do terceiro mundo” com outro status para os atores deste. No entanto, o programa introduz a “construção europeia” e um conjunto de eventos típicos do período pós-1990: a consolidação dos Estados Unidos como superpotência mundial, o surgimento de novas potências (China, Índia e Brasil), a ampliação da União Europeia para os países do antigo bloco comunista, conflitos no Oriente Médio e ameaças terroristas.

Os desdobramentos – ou as características/consequências – desses acontecimentos, por outro lado, são explícitos e bastante enriquecidos, comparados ao programa de 1998. A Guerra fria gera as crises de Berlim, a Guerra da Coreia e crise de Cuba. Vemos aí um exemplo clássico de progressão por escala no sentido Europa-mundo, ainda que o grande tema seja o “mundo”. A “descolonização”, no programa de 1998, por outro lado, transforma-se em processo que indica protagonismo de novos atores – “De colônias a estados independentes”. Desse renovado acontecimento, o programa prescreve o estudo das formas de conquista e consolidação de independência, bem como o exame de alguns problemas “de desenvolvimento” (econômico/sociais?).

A “construção europeia”, por fim, é uma inovação, já que insere uma experiência há muito reivindicada[8], mediante acontecimentos – características/consequências –, ocorridos

nas últimas cinco décadas: constituição da CEE – Tratado de Roma (1957), o Tratado de Maastricht (1992) e a instituição da União Europeia (o euro, em 2002). Quanto aos acontecimentos da quarta parte, não há desdobramentos.

Até aqui, pudemos perceber progressão cronológica nos dois programas, apesar da introdução de novos acontecimentos/atores. O programa de 2008 chega a atualizar as ocorrências pós-1990, relativas aos Estados Unidos, Europa e aos países do antigo bloco comunista. Em termos de escala, constatamos o movimento constante na direção mundo-Europa-mundo, provocados, sobretudo, pela constituição e fim dos blocos.

Quadro 8- Conhecimentos destinados ao ensino de história do tempo presente (França), nos programas do quarto ano do Colégio na França (1998-2008)

| 1998 | 2008 |
|---|--|
| D. France | IV. La vie politique em France |
| | 1. La République de l'entre-deux-guerres: victorieuse et fragilisée [1917-1940]. |
| | 2. Effondrement et refondation républicaine (1940-1946). |
| 1. La France depuis 1945. | 3. De Gaulle et le nouveau système républicain (1958-1969). |
| 2. La France, puissance européenne et mondiale. | 4. La V ^e République à l'épreuve de la durée. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de France (2004, 2008).

No que diz respeito ao último grande tema – a história da França –, o programa de 2008 introduz a experiência política nacional de 1917 a 1945 (Quadro 8, coluna 2, tópicos 1 e 2), explorando o impacto da Revolução Russa, o movimento da Frente Popular, a derrota de 1940, o regime de Vichy, a resistência e a liberação.

Os tópicos 1 e 2 de 1998 encontram correspondentes nos tópicos 3 e 4 de 2008 (Quadro 8). Ambos os programas destacam acontecimentos das gestões dos governos de De Gaulle, Mitterrand e Chirac e caracterizam o lugar e os anseios da França em relação à Europa e ao Mundo.

As correspondências, entretanto, não escondem as diferenças. Nos “Accompagnement des programmes de 3e – Histoire-Géographie” (France, 2004), há referências ao período

gaullista (1958-1974) e aos anos Mitterrand (1981-1995), indistintas para os tópicos 1 e 2. No programa de 2008 (Quadro 8, tópico 3), o marco final gaullista é 1969, com explícitas referências ao “maio de 1968”, ficando os anos Mitterrand (1981-1995) e os anos Chirac (1995-2007) como conteúdos da última etapa do programa (Quadro 8, tópico 4).

Também neste último grande tema – a França –, em ambos os programas, podemos perceber dois tipos de progressão. Pela primeira – progressão cronológica – são enfileirados os principais acontecimentos que inventam – e, na acepção riccoereana, explicam – a república contemporânea (a curta duração “explica” a duração conjuntural?). A ênfase, obviamente, é posta sobre o político. O segundo tipo – progressão de escala – situa a França para em seguida analisar o lugar da França no Mundo indicando, dessa forma, que a escala micro ganha inteligibilidade quando inserida na escala macro.

E importante lembrar, por fim, que o presente é construído também e mediante a parceria com o ensino da geografia. Na verdade, trata-se de um presente dentro de outro presente, isto é, o presente instantâneo, estático, vivido pelo aluno e revelado pela descrição cartográfica, e o presente dinâmico, processual, explicador daquele presente estático, mediante o discurso cronológico e linear da historiografia:

La démarche peut être historique, dans un premier temps, pour déboucher ensuite sur une étude géographique ou au contraire s’attacher d’abord au présent, c’est-à-dire à la géographie, avant d’aborder la perspective historique explicative. Ainsi, le premier chapitre d’histoire de cette partie (« la France depuis 1945 ») peut introduire au chapitre 1 de géographie (« les mutations de l’économie française et leurs conséquences géographiques ») mais la démarche peut aussi être inverse (FRANCE, 2004:168).

Esta abordagem, entretanto, é objeto de outro trabalho que foca o segundo tipo de conteúdo histórico, as habilidades, bem como as relações entre a história, a geografia e a educação cívica, como instituidoras de estratégias de ensino sobre o tempo presente na França.

Conclusões

Fruto de demanda fomentada há alguns anos, como anunciado na introdução deste artigo, tentamos reunir informações sobre os usos da história na formação de pessoas,



notadamente, a história do tempo presente, no contexto de produção dos programas franceses para a história no colégio, elaborados nas últimas duas décadas.

Esperamos ter ficado claro que o sistema educacional francês concebe o tempo presente como o conjunto da experiência que se inicia no ano 1914 e se encerra no tempo vivido pelos elaboradores do programa. A distância entre o tempo narrado e o tempo vivido pelos sujeitos-autores, ao longo do século XX e início do XXI, tem diminuído sensivelmente – era de 6 anos, em 1923; 5 anos, em 1946; 2 anos, em 1998 e passou a 1 ano, em 2008.

A análise dos dois programas também indica que a natureza dos conteúdos conceituais se altera, significativamente, entre o curto período de uma década. Resultante de interesses sociais, como também dos jogos de poder, o tempo presente é realizado mediante os seguintes acontecimentos-personagem: guerras mundiais, blocos econômico-políticos, totalitarismo, democracia, terceiro mundo e república francesa. Entre 1998 e 2008, por outro lado, a Comunidade Europeia transforma-se em acontecimento-ator e alguns países do terceiro mundo ganham protagonismo, transmutados que foram em “potências emergentes”.

Esses elementos estruturantes da historiografia escolar, com pequenas variações, explicitam periodizações nem sempre dialógicas entre os grandes temas e/ou eixos do programa: experiência do mundo – pós-1914/pós-1945/pós-1989; experiência francesa – 1958-1974/1981-1995/1995-2007; experiência europeia – 1957/1992/2002. Os recortes, por sua vez, indicam o predomínio do geopolítico – para o mundo –, do político – para a França – e do econômico – para a Europa. Mas não há, entre os acontecimentos-chave e os acontecimentos-consequência, determinação de um nível de experiência sobre o outro.

Dizendo de outro modo, um acontecimento de caráter predominantemente político pode gerar um acontecimento predominantemente social ou cultural e vice-versa – obrigando o emprego de diferentes domínios da historiografia erudita como referência para a historiografia escolar.

A composição do programa, ou seja, a distribuição dos acontecimentos no tempo obedece a diferentes lógicas. Eles são organizados mediante progressão cronológica, como explícito nas diferentes periodizações. Essa prática pode ser acompanhada na totalidade do programa do quarto ano – de 1914-1995/1914-2007, e em cada uma das suas partes, como a que trata da vida política na França.

A progressão opera, ainda, sob o critério espacial. Parte-se da descrição do macro – o mundo – para entender a construção do micro – a França – e as condições de possibilidade desse micro-espço em relação ao macro-espço. O destaque para a história da Europa, verificado no programa de 2008, explicita ainda mais o emprego desse critério. O continente europeu é situado como um espço mediano entre o mundo e o Estado Francês[9].

A progressão é também operada sob o critério causal. Ainda que não estruture todas as partes dos dois programas – e que seja explicitamente desencorajada a abordagem factual e detalhista, característica de toda a apresentação de conhecimentos estruturados cronologicamente –, os dispositivos lançam mão da progressão acontecimento/consequências/acontecimento/consequências.

Como alertamos na introdução, este texto é preparatório a um estudo comparado mais amplo sobre a história do tempo presente no ensino de história. As características aqui descritas ganharão sentido a partir da relação com as experiências na produção de programas em países de política educacional descentralizada (como os Estados Unidos) e mistas (como o Brasil). No entanto, o leitor já pode começar a produzir as suas conclusões a partir dos demais artigos deste dossiê e também da sua experiência com programas estaduais e municipais no nosso país: onde nos assemelhamos aos franceses? Onde nos diferenciamos? Em que medida o que entendemos como problemas crônicos na seleção e distribuição de conteúdos substantivos são efetivamente um mal brasileiro ou um mal neoliberal ou um mal “positivista”?

Referências

BERETA, Cristiane. **Escrever histórias do tempo presente: algumas questões e possibilidades.** *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 9, p. 257-76, 2006.

BERSTEIN, Serge e BORNE, Dominique. **Les nouveaux programmes d’histoire des lycées. Vingtième Siècle.** *Revue d’histoire*, n. 49, p. 133-142, janvier-mars, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar.** São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História) – Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

BORNE, Dominique. L'histoire du 20e siècle au lycée. Le nouveau programme de terminale. Vingtième Siècle. **Revue d'histoire**, n. 21, janvier-mars, p. 101-110, 1989.

_____. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1998. p. 132-41.

BORNE, Dominique; BALDNER, Jean-Marie; DELACROIX, Christian; ELISSALDE, Bernard e GARCIA, Patrick. Former les enseignants, **enseigner l'histoire et la géographie**. *Espaces Temps*, n. 57-58, p. 61-77, 1995.

CITRON, Suzanne. Dans l'enseignement secondaire: pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie. **Annales. Économies, Sociétés, Civilisations**, n. 1, p. 136-143, 1968.

_____. Positivism, corporatism and power in the Society of history teachers. **Revue Française de Science Politique**, n. 4-5, p. 691-716, 1977.

CORNETTE, Joël e LUC, Jean-Noël. "Bac-génération 84". **L'enseignement du temps présent en terminale. Vingtième Siècle**. *Revue d'histoire*, n. 6, avril-juin, p. 103-30, 1985.

COUËT, Thierry e RIOUX, Jean-Pierre. **Une tâche qui me dépasse. Vingtième Siècle**. *Revue d'histoire*. n. 23, juillet-septembre, p. 91-3, 1989.

DELACROIX, Christian e GARCIA, Patrick. **Deux siècles d'histoire enseignée. Espaces Temps**, n. 66-67, p. 102-110, 1998.

_____. L'inflexion patrimoniale: **l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité?** *Espaces Temps*, n. 66-67, p. 111-136, 1998.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Enseigner au collège. **Histoire-Géographie, éducation Civique**. Programmes et accompagnement. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 2004.

_____. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. **Bulletin Officiel Spécial**, [Paris], n. 6, 28 août 2008.

_____. **Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Histoire, Géographie, Éducation civique: classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième:** [Paris]: Centre national de documentation pédagogique, 2009.

_____. **Les nouveaux programmes du collège et de l'école traduisent une meilleure intégration et un très net renforcement de l'éducation à la défense.** 2 jun. 2008. Atualizado em agosto de 2011. Disponível em: < <http://www.education.gouv.fr/cid21384/les-nouveaux-programmes-l-education-a-la-defense-renforcee.html#troisieme>>; Consultado em: 11 jul. 2013.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935).** São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

FREITAS, Itamar e SEMEAO, Jane. **Tempo presente nos currículos escolares de história no Brasil para os anos iniciais do ensino fundamental (2007-2012).** Boletim Tempo Presente (UFRJ), v. 6, 2012.

_____. Tempo presente e historiografia didática destinada ao ensino médio (2002-2011). In: MAYNARD, Dilton Cândido e MAYNARD, Andreza Santos Cruz Maynard. (Org.). **Visões do mundo contemporâneo.** São Paulo: LP-Books, 2013, v. 2, p. 119-37.

FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane e OLIVEIRA, Margarida. **O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012).** Cadernos do Tempo Presente, n. 11, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.getempo.org/index.php/revistas/56-n-11-marco-de-2013/artigos/162-2-o-contemporaneo-e-o-tempo-presente-nos-curriculos-escolares-de-historia-nos-eua-e-no-brasil-2002-2012>>;

GARCIA, Patrick. **Un texte sous contraintes.** Espaces Temps, n. 66-67, p. 96-101, 1998.

_____. **Invitation au débat.** Espaces Temps, n. 68-69-70, p. 202-216, 1998.

GARCIA, Patrick e LEDUC, Jean. **L'enseignement de l'histoire em France: de l'Ancien Régime à nos jours.** Paris: Armand Colin, 2003.

HÉRY, Évelyne. **Um século de lições de história: a história ensinada no liceu, 1870-1970**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.

_____. Le temps dans l'enseignement de l'histoire. In: COCK, Laurence de e PICARD, Emmanuelle. **La fabrique scolaire de l'histoire**. [Marseille]: Agone, 2009. p. 53-67.

LEDUC, Jean. **Enseigner l'histoire de l'Europe: un débat**. *Espaces Temps*, [Paris], n. 66-67, p. 34-42, 1998.

LEGRIS, Patricia. Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire. In: COCK, Laurence de e PICARD, Emmanuelle. **La fabrique scolaire de l'histoire**. [Marseille]: Agone, 2009. p. 28-52.

MARTIN, Jean-Clément. Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire. **Vingtième Siècle. Revue d'histoire**, n. 49, p. 122-133, janvier-mars, 1996.

_____. **Por uma história "princípial" de l'Europe**. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, [Paris], n. 53, p. 124-128, janvier-mars 1997.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado: uma discussão necessária à formação do profissional de história**. Aracaju: Editora UFS, 2011.

PROST, Antoine. **Um couple scolaire**. *Espaces Temps*, n. 66-67, p. 55-64, 1998.

RIOUX, Jean-Pierre. **Por uma história de l'Europe sans adjectif**. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n. 50, p. 101-110, avril-jun 1996.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. **Vox, voces – (re)memorar**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

VECHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECHIA, Ariclê e CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Anablume, 2003. p. 27-35.

WYTTEMAN, Jean. **L’histoire du temps present dans l’enseignement secondaire des pays de la CEE. Vingtième Siècle. Revue d’histoire**, n. 42, avril-juin, p. 29-38, 1994.

Notas

[1] Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES), junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB), e professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/PPGED/UFS). E-mail: itamarfo@gmail.com";>O endereço de e-mail address está sendo protegido de spambots. Você precisa ativar o JavaScript enabled para vê-lo.<itamarfo@gmail.com.

[1] O sistema educacional francês prescreve a obrigatoriedade de ensino para os indivíduos entre seis e dezesseis anos. Na educação básica, são quatro os principais níveis e estabelecimentos de ensino: 1. l'école maternelle – a partir dos três anos; 2. l'école élémentaire – dos seis aos 10/11 anos; 3. secondaire inférieur – ministrado no collège aos alunos com 11/12 anos até os 14/15 anos; e o 4. secondaire supérieur – ministrado no lycée, entre os 15/16 anos e os 18 anos, que podem ser do tipo enseignement général et technologique ou lycée professionnel. Há também os centres de formation d'apprentis, os Greta – formação de adultos em vários níveis profissionais, e os estabelecimentos privados. Estes últimos cobrem apenas 17% dos alunos franceses. (wbgate.ec.europa.eu; <http://www.education.gouv.fr>).

[2] O desenvolvimento do projeto “História do Tempo Presente (HTP) na formação de pessoas: prescrições brasileiras, francesas e estadunidenses para o ensino secundário (1995-2014)” é uma das atividades do Estágio Pós-Doutoral, em curso no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade de Brasília, com o financiamento do Programa Nacional de Pós-Doutoramento (PNPD)/Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período 2013-2014, sob a supervisão do prof. Dr. Arthur Alfaix Assis.

[3] O processo é contado em detalhes por Patricia Legris (2009:46-52). Aqui, resumo ao máximo, somente para dar uma ideia da dinâmica, bem como dos seus autores e características gerais (France, 2004).

[4] Os programas para cada ano/classe foram publicados em tempos diferentes no Bulletin officiel (BO) do Ministère de l'Éducation nationale: 6ème – BO 22 nov. 1995; 5ème e 4ème – BO 10 jan. 1997; 3ème – BO 15 out. 1998. O mesmo conteúdo foi impresso em brochura em 2002 e 2004 com o título “Enseigner au collège: histoire-Géographie, éducation civique”.

[5] Os programas do colégio foram publicados no BO especial n. 6, de 28 ago. 2008 e editados em brochura na “Collection textes de référence – Collège”, pelo “Centre national de documentation pédagogique”, em 2009 (France, 2009).

[6] O secundário francês, como explicitado na nota anterior, dura sete anos e é dividido em duas etapas: a primeira com quatro anos e a segunda com três. Veja, abaixo, a nomenclatura que identifica os anos escolares e os ciclos pedagógicos. Observe que a contagem das classes é inversamente proporcional à contagem dos anos. O primeiro ano do colégio, por exemplo, corresponde

| | | à | | classe | | | sexta. |
|---|--------|--------|----|--------|---|-------|----------------|
| 1ère | année: | classe | de | 6ème | – | cycle | d'adaptation; |
| 2ème | année: | classe | de | 5ème | – | cycle | central; |
| 3ème | année: | classe | de | 3ème | – | cycle | central; |
| 4ème | année: | classe | de | 3ème | – | cycle | d'orientation. |
| 1ère | anne: | | | classe | | de | seconde; |
| 2ème | année: | | | classe | | de | première; |
| 3ème année: classe de terminale (webtate.ec.europa.eu). | | | | | | | |

[7] Na segunda etapa do secundário, os três últimos anos do curso, os conhecimentos que tratam “da Segunda Guerra mundial aos nossos dias” foram inaugurados em 1982 nos programas e, um ano depois, passaram a frequentar as páginas dos livros didáticos, provocando grande oposição veiculada na imprensa (Joutard, 1989:8, apud. Delacroix, Garcia, 1998:115). Em sala de aula, os principais problemas eram a complexidade do assunto, a ignorância dos alunos, a falta de informação dos professores e o desequilíbrio entre as fontes de informação (Cornette e Luc, 1985:117, 120). Para Dominique Borne, o “privilegio” concedido aos liceus, de retomar os “períodos históricos mais recentes” se deve, em parte, à “conjuntura política; Jean-Pierre Chevènement era ministro da Educação quando esses programas foram promulgados. Por acaso não era urgente, na perspectiva do Bicentenário, restabelecer um ensino obrigatório da Revolução Francesa na segunda série? Fazer começar o programa da primeira série na década de 1880 não permitiria por em evidência a importância

das fundações republicanas? De modo mais geral, eses programas respondem à ideia de que a história contemporânea deve ajudar na compreensão do mundo de hoje, e que ela é, portanto, indispensável para preparar ao exercício da profissão [sic] de cidadão” (BORNE, 1998:136).

[8] Ver a respeito as discussões sobre as melhores formas de se ensinar a história da Europa, bem como as relações da historiografia com os conhecimentos programáticos (RIOUX, 1996; MARTIN, 1997; LEDUC, 1998).

[9] Se ampliássemos a análise, constataríamos que as lógicas – escala e cronologia – que presidem a progressão dos conteúdos do quarto ano são empregadas em todos os programas do colégio. Além disso, seria possível também indicar os vários exemplos de aprofundamento e ampliação dos “grandes acontecimentos” do século XX já abordados no ensino primário (FRANCE, 2008:40).