

A POLÍTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA ÍNDIA, PAQUISTÃO E MIANMAR CONTEMPORÂNEOS

Marie-Carine Lall¹

Resumo

Os sistemas de educação em toda a Ásia têm suas origens em processos de formação de Estado destinados a combater o imperialismo ou promover a construção nacional pós-colonial. As elites estatais em toda a Ásia procuraram popularizar visões poderosas de nacionalidade, equipar essas visões com uma “história de fundo” histórica e dotá-las de carga sentimental. O currículo e os livros didáticos de história constroem os mitos das origens e traçam fronteiras geográficas, ideológicas e afetivas para distinguir a nação dos “outros”. Este artigo se concentra em como o ensino de história – particularmente a história antiga na Índia, Paquistão e Mianmar tem sido usado como ferramenta política para sustentar o discurso político contemporâneo. Ele argumenta que a inclusão ou exclusão de certas partes da história e o ângulo tomado pelo currículo e livros didáticos é para garantir que as crianças aprendam sobre a herança ininterrupta e antiga do grupo religioso e étnico dominante do país. Ao criar essa pureza do eu, a história torna-se o veículo justificador da discriminação rotineira dos outros, principalmente das minorias étnicas e religiosas.

Palavras-chave

Ensino de História; História Antiga; nacionalidade; Índia; Paquistão; Mianmar.

¹ Professora Doutora – UCL Institute of Education, Londres, Reino Unido. E-mail: m.lall@ucl.ac.uk

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

Abstract

Education systems throughout Asia have their origins in processes of state formation aimed at countering imperialism, or furthering post-colonial nation-building. State elites across Asia have sought to popularise powerful visions of nationhood, to equip these visions with a historical 'back-story', and to endow these with sentimental charge. The history curriculum and textbooks construct the myths of origins and draw geographical, ideological, and affective boundaries to distinguish the nation from 'others'. This article focuses on how the teaching of history – particularly ancient history in India, Pakistan and Myanmar has been used as a political tool to underpin contemporary political discourse. It argues that the inclusion or exclusion of certain parts of history and the angle taken by the curriculum and textbooks is to ensure that children learn about the unbroken and ancient heritage of the dominant religious and ethnic group of the country. In creating this purity of self, history becomes the justifying vehicle for the routine discrimination of others, mainly ethnic and religious minorities.

Keywords

Teaching history; Ancient History; nationhood; India; Pakistan; Myanmar.

Introdução

Um dos principais objetivos dos sistemas educacionais nos estados modernos é, e sempre foi, a socialização política dos jovens. Enquanto muita retórica em torno da política educacional, seja oriunda do “Oriente” ou do “Ocidente”, hoje em dia se concentra cada vez mais na importância da escolarização na geração de “capital humano”, o papel da educação como ferramenta política continua tão importante como sempre.

Os sistemas de educação em toda a Ásia têm suas origens em processos de formação de Estado destinados a combater o imperialismo ou promover a construção nacional pós-colonial. As elites estatais em toda a Ásia procuraram popularizar visões poderosas de nacionalidade, equipar essas visões com uma “história de fundo” de caráter histórico e dotá-las de carga sentimental. Na maioria dos estados, particularmente aqueles que podem traçar suas raízes até um passado pré-colonial, a narrativa nacional tende a ser explícita ou implicitamente de caráter etnocultural e primordialista (Lall e Vickers, 2009).

Pode-se argumentar que a educação tem sido usada como uma ferramenta política ao longo dos tempos e em todo o mundo para definir a identidade nacional e fundamentar a lógica política dos governos. Não há nada de peculiarmente asiático na politização da escolarização. No entanto, o papel da educação, e em particular da educação histórica na promoção do nacionalismo e na sustentação da legitimidade política em muitos países asiáticos, é um fenômeno contemporâneo que exige atenção acadêmica. Este artigo discutiu a questão olhando para o ensino de história – em particular a história antiga na Índia, Paquistão e Mianmar.

A História como ferramenta política

A educação é vista por muitos como o ponto de entrada mais lógico para o processo de mudança na sociedade. Por muito tempo os governos usaram a educação ou o currículo entre outros veículos para disseminar sua ideologia política a fim de alcançar a mudança desejada nas sociedades (Apple, 1993; Lall e Vickers, 2009). Isso tem sido feito tanto secreta quanto abertamente. Em todas as sociedades, mas talvez especialmente nos países pós-coloniais, as elites políticas enfatizaram o papel da educação – e particularmente a escolarização – como ferramenta para moldar e sustentar sistemas políticos. Isso é evidente tanto no conhecimento oficial que é transmitido aos alunos por meio de livros didáticos e testado em exames,

quanto de maneiras mais sutis por meio do que muitas vezes é chamado de currículo oculto.

A escolha do material ensinado nas escolas é feita de acordo com a ideologia política da época e as elites que constroem a ideologia dominante são também as que selecionam o conteúdo curricular correspondente. O trabalho de Apple destaca como currículo e ideologia política estão entrelaçados e envolvidos na construção e reprodução da hegemonia, ou seja, como eles sustentam sistemas e estruturas de dominação de classe (Apple, 1993).

Tem havido muita análise do papel dos livros didáticos e do currículo no Ocidente. Michael Apple, Christine Sleeter e Pauline Lipman questionaram em muitas de suas publicações o papel do Estado em relação à educação e estabeleceram conexões entre educação e política. Vickers e Jones (2005) concentram-se em particular em livros didáticos e currículos de história no Leste Asiático e Lall e Vickers (2009) analisam mais amplamente como a educação é usada pelos governos asiáticos para diferentes objetivos.

A manipulação de narrativas históricas com o objetivo de reforçar a legitimidade do Estado impondo percepções muito específicas do passado é tão antiga quanto a própria história, na Ásia e em outros lugares. Nos estados-nação modernos, no entanto, a história serve como uma ferramenta para socializar politicamente as massas, e o processo é impulsionado pelas prioridades, visões e percepções da elite da época e pela perpetuação da hegemonia. Os livros escolares tornaram-se o principal veículo através do qual as sociedades transmitem essas narrativas nacionais (Hussain e Safiq, 2016). Eles retratam a ideologia ou o caráter de uma sociedade e transmitem valores, objetivos ou mitos que a sociedade deseja transmitir às novas gerações (Bourdieu, 1971). Os livros didáticos também explicam conflitos históricos e apresentam partidos políticos sob uma luz particular (Naseem e Stober, 2014). A história escolar cumpre, assim, a dupla função de transmitir conhecimento histórico e criar uma identidade nacional compartilhada (Carretero et al., 2013). Ela constrói os mitos de origem e traça fronteiras geográficas, ideológicas e afetivas para distinguir a nação dos “outros”. Os livros didáticos são “relatos oficiais” de informações “reais” que representam construções específicas da “realidade” por meio de seu “conteúdo” e “forma” (Apple, 1993, p.15). Eles também fornecem uma versão pedagógica autorizada do conhecimento recebido, posicionando as pessoas de forma diferente nas relações hierárquicas de poder (Chris, 1994).

Este artigo aborda primeiro o ensino de história – em particular história antiga – na Índia, Paquistão e Mianmar para concluir a inclusão ou exclusão de certas partes da história e o ângulo tomado pelo currículo e livros didáticos é garantir que as crianças aprendam sobre o ininterrupto e herança ancestral do grupo religioso e étnico dominante do país. Ao criar essa pureza do eu, a história torna-se o veículo justificador da discriminação rotineira dos outros, principalmente das minorias étnicas e religiosas.

O foco da Índia na "Idade de Ouro" védica

Para qualquer governo indiano, a questão da identidade nacional sempre foi problemática devido às muitas diferenças de casta, idioma e religião que tradicionalmente dividem a sociedade indiana. Desde a independência em 1947, a Índia se apresentava como um país multirreligioso com um governo laico². No entanto, é certo afirmar que esse entendimento foi amplamente confinado à elite, enquanto a religião continuou a desempenhar um papel importante na vida cotidiana da sociedade indiana (Adeney e Lall, 2005). Da época de Indira Gandhi em diante (final da década de 1960 a 1984), a religião começou a desempenhar um papel maior na política à medida que o partido tradicionalmente secular do Congresso tentava expandir sua base de eleitores para além das castas mais baixas e dos muçulmanos, atraindo mais hindus de classe média que começavam a apoiar outros partidos políticos. No entanto, como oficialmente ainda havia uma separação entre religião e Estado, isso não teve impacto na política educacional e no currículo que manteve sua visão secular. Tudo isso mudou em 1998, quando um partido nacionalista hindu – o Partido Bhartiya Janta (BJP) chegou ao poder pela primeira vez (Lall, 2009).

Esta seção discute o uso de mudanças nos livros didáticos para formar uma identidade nacional particular e criar o “outro” para se adequar à ideologia e política do dia sob o governo do BJP. O BJP, liderando a Índia entre 1998 e 2004 e novamente desde 2014, reconheceu que a educação era um veículo eficaz para promover e difundir sua ideologia nacionalista. Depois de assumir o poder, eles substituíram pessoas-chave no departamento de educação e mudaram o currículo e os livros didáticos (Taneja, 2003; Lall, 2008). O objetivo era inculcar as futuras gerações de cidadãos indianos com a ideologia do “hindutva”. Hindutva é baseado na premissa de que a Índia

² O significado do secularismo na Índia é muito debatido e geralmente definido como o respeito igual do Estado por todas as religiões. Indiscutivelmente, o BJP liderou o governo no poder desde 2014 e reeleito em 2019 não reivindica mais o secularismo.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

é fundamentalmente uma nação hindu e que, portanto, qualquer não-hindus no país deve aceitar a dominação da maioria ou sair. Essa visão intolerante significa que todas as comunidades não-hindus na Índia, mas especialmente a comunidade muçulmana, são vistas como cidadãos separados e de segunda classe, muitas vezes retratados como politicamente suspeitos, pois suas lealdades podem estar fora da Índia (seja ao mundo islâmico em geral, ou Paquistão em particular) (Blom Hansen, 1999). Essa interpretação rígida e exclusivista do hinduísmo, sem dúvida, está em total contradição com a abordagem tradicionalmente inclusiva e tolerante dessa fé para os adeptos de outras religiões, diferenciando-a das “religiões do livro” historicamente mais intolerantes e doutrinárias (Lall, 2009). Sinais visíveis da disseminação da intolerância na educação começaram a surgir em 2003, quando livros e livros didáticos críticos de certos aspectos do hinduísmo ou da história indiana começaram a ser retirados das prateleiras e acadêmicos, tanto estrangeiros quanto indianos, com opiniões divergentes, viram-se ameaçados por membros de grupos radicais de direita.³

Em 2000, o governo emitiu uma Estrutura Curricular Nacional para a educação escolar sob o lema de “Indianizar, nacionalizar e espiritualizar”⁴. A estrutura exigia a eliminação de todos os elementos estrangeiros do currículo nas escolas estaduais. Estes incluíam o legado britânico, bem como aspectos da cultura indiana que foram vistos como tendo sido introduzidos pelos invasores mongóis. A política gerou uma revisão maciça de livros didáticos que justificou uma perspectiva anti-minorias (Lall, 2009).

Nesses livros didáticos, os muçulmanos ao longo da história foram homogeneizados, descritos como invariavelmente antagônicos, agressores perpétuos e violadores da sagrada terra hindu, mulheres, vacas e templos. O BJP nomeou estudiosos para reescrever os livros didáticos de história porque os livros antigos eram seculares (assim como desatualizados) e não se concentravam nas realizações hindus (Guichard, 2010). O objetivo era que as crianças vissem a Índia apenas como um “produto” do hinduísmo.

³ Na Índia, a educação é um assunto de Estado e Central, o que significa que diferentes tipos de livros didáticos podem coexistir em diferentes Estados, dependendo de qual partido político está no poder, independentemente do governo em Delhi. .

⁴ As mudanças na educação foram além da escolarização, tentando impulsionar a pesquisa sobre o que era visto como tradicionalmente hindu ou “ciência” védica. Universidades e faculdades estaduais receberam grandes doações do governo para oferecer pós-graduação, incluindo doutorado em astrologia; a pesquisa em (...) meditação, cura pela fé, urina de vaca e arte sacerdotal foi promovida com injeções substanciais de dinheiro público. (Nanda, 2005).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

As revisões foram contestadas por uma petição ao Supremo Tribunal apresentada por três ativistas que argumentavam que o NCERT não havia seguido os procedimentos corretos de consulta aos estados e que estava tentando introduzir o ensino religioso, o que é proibido pela Constituição. No entanto, o pedido foi rejeitado pelo Supremo Tribunal.⁵

Este foi o início de um projeto político, que visava mobilizar recursos culturais para produzir reconhecimento para cada hindu. Esse processo de despertar também estava associado ao orgulho. O BJP esperava dar aos hindus seu lugar de direito na história e na sociedade indiana, começando pelos livros escolares. O sistema educacional foi adaptado para legitimar a nova noção baseada em uma interpretação religiosa do passado, que estabeleceu os hindus como os índios legítimos. Como parte disso, a história indiana foi alterada para mostrar conflitos contínuos entre hindus e não-hindus, e as comunidades não-hindus foram identificadas como estrangeiras e muitas vezes como inimigas da nação (Lall, 2008). A partir da história antiga, houve tentativas de provar as origens indígenas dos arianos para estabelecer a legitimidade histórica de uma nação hindu. Parte disso foi também a alegação de que o sistema de quatro estratos varna (castas)⁶ existia na sociedade védica, o que significa que o sistema de castas e a estrutura social hindu que o acompanha eram essencialmente representados como existindo desde tempos imemoriais como nenhum. datas são fornecidas para a era védica (Roy, 2003)⁷.

A história antiga da Índia e a Idade de Ouro Védica

Hindutva começou uma obsessão com a Idade de Ouro Védica. Apresentar a sociedade védica como o verdadeiro berço de uma sociedade hindu indiana não apenas ignorou as raízes pluralistas e as contribuições dos muçulmanos e outras minorias para a herança indiana, mas também foi uma inversão total das raízes nehruvianas inclusivas e seculares que sustentaram a educação indiana para mais de 50 anos (Lall 2005). A civilização védica começou a ser usada para retratar a superioridade cultural hindu (livros didáticos das classes VI, VII, X e XII). Na classe VI, a descrição dos Upanishads como “as obras de filosofia mais profunda em qualquer religião” (p. 91) e como “*as maiores obras de filosofia na história da*

⁵ Acórdão do Juiz M.B. Shah, D.M Dharmadhikari e H.K. Sema in Writ Petition (Civil) nº 98 de 2002, Sra. Aruna Roy e outros vs. União da Índia e outros.

⁶ Varna refere-se ao sistema de castas indiano.

⁷ O que não é mencionado é que a única evidência disso é um único verso de um único hino que alguns historiadores consideram como uma adição posterior ao Rigveda.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

humanidade” (p. 134) estabelece o hinduísmo como o 'melhor' de todas as religiões do mundo. Da mesma forma,

“... as civilizações indianas e chinesas são as únicas que sobreviveram desde o momento em que surgiram até a data... Todas as outras civilizações antigas desapareceram e as pessoas/civilizações atuais não têm conexão com as do passado”. (Classe VI: *India and the World* (2003) por Makkhan Lal, Sima Yadav, B.K. Banerjee e M. Akhtar Hussain. p. 58).

Essas declarações querem que os alunos acreditem que a civilização hindu foi maior do que todas as outras, incluindo a civilização mogol posterior, que era essencialmente muçulmana⁸. Na Classe VII a Índia antiga é novamente retratada como uma sociedade ideal com a opressão das mulheres tendo sido importada na Idade Média como resultado da invasão e opressão muçulmana: ‘com o contato muçulmano começou o sistema purdah⁹ (p.99). Esta é uma simplificação clara, pois durante o governo mogol os costumes hindi e muçulmanos foram combinados entre si. Na p.88 há outro exemplo da glorificação do hinduísmo no contexto de uma discussão do Sudeste Asiático. As influências budistas e islâmicas são marginalizadas, levando os alunos a ignorar o significado histórico de outras religiões na região mais ampla. O livro didático da Classe X, mais uma vez, super glorifica certos aspectos do passado indiano, especialmente aqueles ligados à tradição védica e ao hinduísmo

O povo védico é descrito como tendo amplo conhecimento científico – em certos casos conhecendo coisas que foram descobertas muito mais tarde (p. 100):

‘Povos védicos sabiam os métodos de fazer quadrados iguais em área a triângulos, círculos e calcular as diferenças dos quadrados. O Zero era conhecido na própria época do Rig Vedic (...) Cubos, raízes cúbicas, raízes quadradas e raízes inferiores também eram conhecidos e usados. No período védico, a astronomia estava bem desenvolvida. (...) Eles também sabiam que a Terra se movia em seu próprio eixo e em torno do sol.’ (Classe XI: *Ancient India* por Makkhan Lal p.100).

O primeiro conjunto de mudanças nos livros didáticos aconteceu em 2000 como parte da campanha “Indianizar, nacionalizar e espiritualizar” do BJP (Lall, 2009). Em 2004, o BJP perdeu as eleições e só voltou ao poder uma década depois, período em que alguns estados indianos mudaram os livros didáticos, removendo parte do conteúdo nacionalista hindu.¹⁰ Quando o

⁸ Os mesmos livros apresentam a história Mogol como a história das invasões e destruição da Idade de Ouro hindu.

⁹ Purdah se refere à segregação de homens e mulheres na sociedade.

¹⁰ Na Índia, a educação é uma questão central e estadual, com os estados autorizados a decidir quais livros didáticos eles usam.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

BJP voltou ao poder em 2014, muitas das mudanças nos livros didáticos foram deixadas para os governos estaduais indianos. Pesquisas recentes (Jairam, 2021) nesses livros regionais desde 2014 mostram que a história védica da Índia é novamente retratada como a "Idade de Ouro" que durou "do início a 1206 - quando o Islã gerou a "era das invasões".¹¹ A Idade de Ouro começa com a população ariana e sustenta que os arianos eram indígenas e não invasores de fora da Índia - concentrando-se na linhagem 'ininterrupta' de hindus de ancestral comum ariana. Parte da narrativa se confunde com a civilização Harappan (Vale do Indo). De acordo com Pradyumna Jairam:

A ideia de uma Idade de Ouro repousa, portanto, na noção de que a sociedade estava livre de conflito, as pessoas estavam cientes dos papéis que tinham que desempenhar na sociedade, o que aumentava a possibilidade de mais coesão e cooperação, dando assim a impressão de uma época em que as divisões dificilmente prevaleceram entre os habitantes do país' (Jairam: 113).

A Idade de Ouro também inclui o Império Maurya (323-185 a.C), classe X afirmando que "inspirou os valores republicanos e constitucionais presentes na constituição hoje"¹². Embora o imperador Ashoka seja estudado em detalhes, sua conversão ao budismo não é mencionada. Jairam explica como, ignorando essa conversão, os livros didáticos podem continuar com uma progressão linear da história, mantendo os hindus no centro da narrativa.

Os ideólogos do Hindutva afirmam que:

[Boa história" é aquela que pode produzir uma "nação saudável", enquanto os historiadores críticos são culpados de "auto-abuso". O passado é simplesmente um recurso para construir uma auto-imagem positiva (o oposto de auto-abuso) para os hindus. Isso envolve dois elementos. O primeiro é o trabalho sobre o nacionalismo hindu (...) o segundo elemento complementar é o do esquecimento voluntário. Qualquer detalhe que perturbe a auto-imagem positiva dos hindus deve ser descartado". (Datta, 2003)

Está claro que o atual governo nacionalista hindu da Índia deve usar a história antiga para consolidar sua concepção de identidade nacional indiana como sendo uma identidade hindu, resultando na exclusão dos muçulmanos da Índia e de outras minorias religiosas.

¹¹ *Swarnim Bharat in Saamajik Vigyaan*, A Social Science Textbook for Class X, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017, pp.1 citado em Jairam 2021.

¹² *Saamajik Vigyaan*, A Social Science Textbook for Class 10, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017, pp.1 citado in Jairam 2021.

***Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.**

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

O apagar da história antiga do Paquistão

A experiência do Paquistão em educação histórica tem sido exatamente o oposto da glorificação da história antiga pela Índia. No Paquistão, a história antiga foi sacrificada para desenvolver uma identidade nacional baseada no Islã, enquanto o Paquistão tentava se distanciar o máximo possível de quaisquer ligações históricas com a Índia, de maioria hindu.

O Paquistão nasceu da divisão da Índia em 1947, no final do domínio britânico. O papel da religião foi central na demanda da Liga Muçulmana por um estado independente, o que resultou em grande trauma tanto para hindus quanto para muçulmanos. Partição deixou mais de um milhão de mortos em distúrbios religiosos em ambos os países. O Islã sempre foi visto como um princípio central da identidade nacional paquistanesa, pois seu papel era unificar a minoria muçulmana do subcontinente.

Em consonância com a teoria das Duas Nações, que sustentava que a Índia britânica era o lar de duas nações e tinha que ser dividida em dois países ao longo de linhas religiosas – islamismo e hinduísmo, a religião tem sido invocada para fins de integração nacional (Saigol, 2003). O Islã era visto como tendo um papel importante a desempenhar no sistema educacional do Paquistão como a força de ligação que manteria as diferentes províncias unidas e daria ao povo paquistanês um senso de unidade nacional.

A secessão de Bangladesh em 1971 exigiu uma revisitação do papel desempenhado pela religião na identidade nacional do Paquistão, especialmente porque o Islã não conseguiu manter a província oriental ligada à medida que o nacionalismo bengali triunfou sobre o poder unificador da religião. Isso resultou na introdução do Islamiyat (o estudo do Islã) como um assunto separado nas escolas durante a presidência de Zulfikar Ali Bhutto¹³. O que a princípio era apenas um exercício de consolidação da unidade nacional tornou-se um projeto fundamentalista após o golpe militar de 1977, quando uma maior intensificação da islamização da vida social em geral, e da escolarização em particular, foi perseguida pelo general Zia-ul-Haq (Lall, 2008).

O primeiro impulso de Zia foi a islamização de todos os setores da sociedade paquistanesa. Isso incluiu a introdução da lei islâmica, uma revisão do sistema educacional para enfatizar uma identidade nacional islâmica e, mais particularmente, sunita, e políticas geralmente anti-minorias visando comunidades não muçulmanas e não sunitas (Lall, 2010).

¹³ Zulfikar Ali Bhutto foi presidente do Paquistão de 1971 a 1973 e primeiro-ministro de 1973 a 1977.

Isso foi o primeiro para justificar sua legitimidade política como um ditador militar que destituiu o líder democraticamente eleito do poder. Mas, em parte, o programa de islamização e a busca por uma identidade nacional islâmica radical para o Paquistão também deveriam unir uma nação que ainda estava sendo dilacerada por questões internas de regionalismo, além de ser influenciada por desafios de política externa provenientes do Irã e do Afeganistão. Zia queria trazer as instituições legais, sociais, econômicas e políticas do país em conformidade com os princípios, valores e tradições islâmicos à luz do Alcorão e da Sunnah¹⁴ para permitir que o povo do Paquistão conduza suas vidas de acordo com o Islã. Este era um conceito totalmente novo de identidade nacional paquistanesa, uma virada de 180 graus da visão original de Jinnah de um estado secular e democrático (Lall, 2010).

Os livros didáticos de Zia promoveram uma visão particularmente anti-indígena e anti-hindu por meio de distorções históricas. O Congresso, por exemplo, é retratado como uma organização hindu com a intenção de subjugar os muçulmanos do subcontinente. O papel de Gandhi no movimento de independência é minimizado e ele é retratado como um líder hindu. Mais para trás no tempo, Aurangzeb, um imperador mogol do século 17 EC conhecido por suas brutais políticas anti-hindus, é retratado como um muçulmano ortodoxo e piedoso (sem mencionar seu fratricídio), enquanto as políticas liberais de Akbar são condenadas como responsáveis por espalhar a infidelidade (Akbar era um imperador mogol no século 16 dC, conhecido por sua tolerância religiosa). Os hindus são descritos como atrasados e supersticiosos (Lall, 2008).

Mais importante, o ensino de história erradicou o período pré-islâmico e começou com o advento do Islã. O comandante árabe Muhammad Bin Qasim (695-715 EC) tornou-se “o primeiro paquistanês”¹⁵. No capítulo intitulado ‘Imprints of the Past’, o livro de Estudos do Paquistão de 1991 usado para a preparação dos exames GCSE ignorou completamente a civilização do Vale do Indus.

A cultura indígena indígena (sic) menciona a cultura camponesa, a casta e alguns fragmentos sobre o hinduísmo. O Islã é descrito como tendo um impacto social positivo:

o Islã vive na harmonia tranquila e discreta da vida da aldeia. É um assunto sagrado, mas privado para o indivíduo que sente que o espírito comunitário de

¹⁴ Alcorão é uma ortografia alternativa para Alcorão e a Sunnah são o caminho ou atos de Maomé que foram validados pelo consenso dos companheiros do Profeta.

¹⁵ <https://www.dawn.com/news/1429490>

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

tolerância, companheirismo e ajuda mútua, tão essencial para a coesão da vida da aldeia, é endossado pelos ensinamentos do Islã. (Qasir, 1991: 165)

Na verdade, duas eras importantes foram simplesmente apagadas – primeiro a civilização do Vale do Indo da era do Bronze (2500-1300 aC), tão glorificada na Idade de Ouro da Índia. Esta civilização apresentou planejamento urbano, habitação de tijolos, sistemas de drenagem e abastecimento de água, bem como metalurgia de cobre, bronze, chumbo e estanho. Dois dos principais locais - Mohenjo-daro e Harappa, que abrigavam até 60.000 habitantes, estão em solo paquistanês.

A segunda é a civilização Gandhara (1200 aC ao século V d.C.), localizada no noroeste do Paquistão (e nordeste do Afeganistão) em torno dos vales de Peshawar e Swat, estendendo-se no alto do reino até Taxila, perto de Islamabad de hoje. (e Cabul e Bamiyan do outro lado da fronteira afegã). A arte de Gandhara foi fortemente influenciada pelos estilos gregos clássicos, especialmente após a invasão de Alexandre, o Grande, em 327 aC. O budismo prosperou lá até o século 8 ou 9, quando o Islã chegou à região, com a conquista de Mahmud Ghaznavi de 1001 sinalizando o fim da civilização indo-grega.

O legado de islamização de Zia e a erradicação das antigas raízes do Paquistão nunca foi totalmente revertido, mesmo nos anos de regime não militar entre 1989 e 1999. Haroon Khalid escreve no jornal do Paquistão Dawn como um livro escrito por um político paquistanês sobre a civilização do Vale do Indo e o Paquistão tenta mostrar que a era Harappa foi bastante separada da civilização do Vale do Ganges que surgiu mais tarde e conclui: “a mensagem é clara – a história islâmica é aceitável desde que esteja separada da influência hindu.”¹⁶

Sob o governo do general Musharraf (1999-2008), o Plano de Ação de Reformas do Setor Educacional 2001-2004 gerou uma grande revisão curricular – a primeira desde o processo de islamização de Zia no final dos anos 1970/início dos anos 1980. O apelo de Musharraf para a desislamização do currículo no início de 2000 não teve o apoio dos partidos religiosos e foi amplamente visto como uma política implementada por ordem dos EUA. As questões de educação para o desenvolvimento e educação para maior secularização ou democratização foram obscurecidas pela intervenção dos EUA no Afeganistão, para a qual era necessário o apoio paquistanês. A reforma do livro didático e do currículo envolveu-se em um debate sobre o papel da religião na identidade nacional e na ocidentalização de cima para baixo. No entanto, é importante lembrar que

¹⁶ <https://www.dawn.com/news/1429490>

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

uma reforma do livro didático e do currículo também se tornou necessária devido ao conteúdo desatualizado ou inadequado. Tanto o currículo quanto os livros didáticos foram re-copiados e reimpressos desde a era Zia com apenas pequenas alterações (Lall, 2009b).

No geral, as reformas de Musharraf não produziram uma desislamização completa dos livros didáticos e currículos paquistaneses. No entanto, as mudanças no currículo de história foram significativas à medida que a civilização do Vale do Indo e a era ariana foram restabelecidas, cobrindo o período entre 1500 aC e 1500 dC¹⁷, embora brevemente. Isso significa que o hinduísmo, o budismo, o jainismo, a civilização Gandhara, a invasão de Alexandre, os Mauryas (imperador Ashoka) e os Guptas são agora novamente ensinados como parte da história do Paquistão. Esta é uma grande melhoria, pois desde a época de Zia as crianças costumam aprender sobre o início da história com as invasões mongóis, apesar das ruínas de Mohenjo Daro estarem localizadas em Sindh. A maior parte do currículo, no entanto, ainda se concentra no que é a era muçulmana e, mais tarde, o movimento de liberdade contra os britânicos, no entanto, os antecedentes mais amplos da civilização do sul da Ásia são depois de quase 30 anos restabelecidos em seu lugar de direito (Lall, 2009b).

Birmanização de Mianmar do Pyu aos Grandes Reis¹⁸

Mianmar é outro caso em que a educação histórica tem sido usada para a construção de identidade. A Birmânia, como o país era conhecido no momento da independência da Grã-Bretanha em 1948, teve como a Índia e o Paquistão o desafio de unir um país diversificado com múltiplas línguas, etnias e religiões. A educação foi marcada por um processo de birmanês – uma crença de que o país precisava de uma identidade nacional unificadora baseada em uma cultura, uma língua e uma religião – neste caso a identidade nacional da maioria Bamar, com o birmanês como língua unificadora e o budismo como a religião do Estado. Dado que Mianmar é composto por cerca de 60% Bamar e 40% de minorias étnicas¹⁹, isso não foi sem controvérsia. Os governos militares (1962-2011, e novamente após o

¹⁷ Isso foi verificado porque eu possuo uma cópia do primeiro rascunho do currículo de 2006 das aulas de História 6-8 e estudos do Paquistão 9-10.

¹⁸ O foco aqui é nos livros de história pré-2012. Mianmar iniciou um processo de reforma educacional em 2012, reescrevendo grande parte de seu currículo entre 2015 e 2019. A pandemia de COVID-19 e o golpe militar de 2021 interromperam esse processo e nem todos os novos livros foram finalizados ou implantados no momento da redação.

¹⁹ As minorias étnicas de Mianmar rejeitam essa terminologia e preferem ser chamadas de nacionalidade étnica ou simplesmente étnica.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

golpe de 1º de fevereiro de 2021) têm sido um propagador da Birmânia, alimentando conflitos étnicos com mais de 20 grupos armados étnicos em todo o país. Após o golpe militar de 1962, as escolas tiveram que servir de auxílio para a realização do objetivo socialista do governo revolucionário. Foi quando as escolas foram nacionalizadas, o birmanês se tornou a língua oficial de instrução, o budismo a religião nacional e as línguas minoritárias foram removidas das escolas estaduais. O objetivo era forçar uma identidade nacional unitária dominada por Bamar em todos os grupos étnicos, independentemente de sua língua, religião ou cultura.

No entanto, é importante notar que o nacionalismo centrado em Bamar não apareceu repentinamente depois de 1962. O nacionalismo esteve historicamente ligado à maioria Bamar, tanto sob os reis Bamar nos períodos pré-coloniais quanto mais tarde durante os períodos anticoloniais pré-independência. Thant Myint-U (2001) e Michael Charney (2006) descreveram a formação de uma identidade “mianma” centrada em torno do budismo, da língua birmanesa e da etnia birmanesa durante a dinastia Konbaung (1752-1885). Essa identidade foi difundida por monges itinerantes no que mais tarde foi descrito como um processo de “Birmanização”, em que pessoas não-mianmas eram incentivadas ou pressionadas a adotar os costumes de Mianma (Houtman, 1999). Como *lu-myò*²⁰ era mais flexível do que as concepções de etnia do século 20, as pessoas podiam “tornar-se” *myanma* mudando sua lealdade política ou comportamento - a categoria *myanma* era capaz de manter sua pureza enquanto incorporava outros grupos (Charney, 2006). A organização nacionalista Dobáma (‘Nós-báma’) dos anos 1930 tomou como slogan uma série de frases que podem ser traduzidas como: ‘País Báma, nosso país; literatura báma, nossa literatura; língua báma, nossa língua’ (Khin Yi, 1988: 5). Embora essa ‘Burmanização’, como foi chamada, tenha sido principalmente uma tentativa de combater o domínio das línguas ‘estrangeiras’ Inglês e Hindi (Khin Yi, 1988), ela também serviu para excluir grupos étnicos não birmaneses da concepção nacionalista de báma. /myanma (Metro, 2011).

Nos tempos pós-independência, o conflito entre grupos armados étnicos e os militares birmaneses (Tatmadaw) surgiu em grande parte devido à desigualdade de direitos, bem como ao processo de assimilação forçada da Birmânia, melhor exemplificado pela exigência de que apenas a língua Bamar fosse permitida como língua de instrução nas escolas e para transações oficiais. A história que foi ensinada foi a do Bamar dominante. Isso excluiu a cultura e as línguas dos mais de 100 grupos étnicos que

²⁰ Traduz-se aproximadamente como uma mistura entre etnia e identidade.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

compunham a Birmânia moderna. Em essência, embora isso não fosse novidade – a história dos reinos Mon, Shan e Arakanese não fazia parte dos currículos monásticos que dominaram a educação por centenas de anos (Salem-Gervais e Metro 2012), nem apareceram em livros didáticos pós-independência .

O Conselho Estadual de Paz e Desenvolvimento (SPDC)²¹ usou livros didáticos para reforçar as ligações entre o regime militar e o passado de Mianmar, criando o mito de que os reis de Bamar derrotaram as minorias étnicas e governaram supremos. Metro (2011: 56) mostra que o que ela chama de “trindade de atividades – unificação nacional, desenvolvimento econômico e patrocínio religioso” foi realizado pelo SPDC e pelos reis que são “heroizados” nos livros didáticos. Isso relegou os nacionalistas anticoloniais ao segundo degrau dos heróis, atrás dos Grandes Reis.

A priorização dos Grandes Reis significou que quase todas as seções de história dos livros didáticos de história e geografia foram dedicadas aos reis Anawratha (1044-1077 EC), Kyansittha (1030-1112/3) Bayinnaung (1551-1581 EC) e Alaungpaya (1752-1760 EC). Nos livros didáticos as ações desses Reis espelhavam as ações do SPDC, conferindo uma legitimidade espúria ao regime militar (Metro, 2011). Os reis e heróis dos outros grupos étnicos são mencionados apenas em relação aos reis birmaneses, de modo que os Mon, cuja história está mais intimamente relacionada aos birmaneses do que outros grupos étnicos, receberam mais espaço nos livros didáticos do que outras figuras históricas étnicas.

Enquanto os reis governam supremos nos livros didáticos de Mianmar, o processo de Burmanização na verdade começa com a história antiga. O Pyu entrou no vale Irrawaddy do atual sul da China no século II aC. O budismo chegou ao Pyu através do comércio com a Índia, convertendo a maior parte da população que vivia em cidades-estados como Halin, Beikthano e Sri Ksetra. Os Pyu dominaram a área até o advento do império pagão no século 11 EC. Os assentamentos de Pyu foram então absorvidos pelo império birmanês em expansão, sua língua se extinguindo no final do século XII dC e as histórias de Puy sendo absorvidas pelos Bamar.

Os livros didáticos projetam a identidade birmanesa de volta à extinta cultura Pyo – apresentando-os como “proto-birmaneses” (Salem Gervais e Metro, 2012). Embora os livros didáticos reconhecessem as primeiras culturas não-birmanesas, como os Mon (entrou na Mianmar de hoje no século VI dC) e os reinos de Rakhine (existentes desde aC, mas reinos notáveis como Vessali a partir de 327 dC), a ênfase permaneceu nos

²¹ Anteriormente conhecido como SLORC e no poder de 1990-2011.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

birmaneses. De acordo com Rose Metro, os livros didáticos de história da 5ª classe cobriam a Idade da Pedra, chamando-a de cultura da “Alta Birmânia” – “embora como eles soubessem que essas pessoas identificadas como birmanesas não sejam obviamente claras”..²²

Após 2012, Mianmar iniciou um processo de reforma profundo, mas incompleto, incluindo reformas educacionais (Lall, 2016). No momento em que escrevo, não está claro quanto dos livros didáticos reformados pós 2015 terão alterado o espaço dado às histórias não birmanesas (Lall, 2021). O papel dos Pyu como as origens da cultura Buran provavelmente não foi alterado, permitindo que o mito de uma cultura Bamar contínua por vários milênios continue.

O que mudou como parte das reformas educacionais mais amplas foi o desenvolvimento de currículos locais para apoiar a língua e a cultura de grupos étnicos em estados étnicos. Embora o futuro desses currículos locais não seja claro no momento da redação, os livros desenvolvidos localmente incluem mais informações sobre a história não birmanesa, como Mon ou Shan. Ao contrário dos principais livros didáticos de história, cidades antigas, como Thaton, são o tema de aulas específicas (Salem Gervais e Raynaud, 2020).

O uso da história de Mianmar como uma ferramenta política é semelhante ao da Índia, no entanto, o foco permanece na era pós-pagã - ou seja, após o século 11 dC, que é descrito como uma Idade de Ouro de Bamar. O pouco de história antiga que é ensinado é adequadamente adaptado para sustentar uma cultura Bamar contínua desde a antiguidade até os dias modernos, apoiando as ideias de superioridade étnica e cultural em relação a outros grupos étnicos.

Conclusão

Em *Educando do “jeito certo”*, Apple (2001) descreve como os movimentos sociais e o Estado podem interagir para criar certas condições em que surgem conflitos sobre o conhecimento oficial e seu controle. Enquanto todo Estado tenta se perpetuar através da transmissão da cultura (Pai e Adler, 2001), na Índia, Paquistão e Mianmar a política educacional e os livros didáticos correspondentes são usados para transmitir uma interpretação da cultura majoritária que divide a sociedade em segmentos

²² Email Dr Rose Metro 13 de abril de 2021 – Ela também apontou que fora dos livros de história, nos jornais estatais, houve a alegação, com poucas evidências, de que os humanos evoluíram originalmente em Mianmar, não na África.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

majoritários e minoritários com efeitos indo muito além da sala de aula. No caso da Índia, principalmente muçulmanos, mas também cristãos, foram difamados por terem lealdades fora da Índia. Essa divisão da sociedade indiana se refletiu em violentos confrontos comunais, principalmente em Gujarat, onde entre 1.000 e 2.000 muçulmanos perderam suas vidas em 2002 (Human Rights Watch, 2002 e Engineer, 2003). No Paquistão, hindus e cristãos foram discriminados, muitas vezes ameaçados pelas leis de blasfêmia do Paquistão (Curtis 2016) e em Mianmar a população de nacionalidade étnica é tratada de forma diferente da maioria Bamar, resultando em seis décadas de conflito étnico (Sul e Lall, 2017).

O que é interessante em todos os três casos é a obsessão com a linhagem ininterrupta e pura de um determinado grupo étnico e/ou religioso por séculos ou mesmo milênios: para os hindus na Índia desde a Idade de Ouro védica, para os birmaneses desde o Pyu e para os paquistaneses, uma Identidade islâmica desde Muhammad Bin Qasim, separando-os de quaisquer raízes não islâmicas anteriores, para garantir que não haja vínculos com o hinduísmo. Nada disso tem muito a ver com fatos históricos, que teriam visto grupos étnicos e religiosos se misturarem ao longo dos tempos.

Reescrever a história é em si parte do crescimento do conhecimento histórico. No entanto, embora a busca da objetividade histórica seja um ideal nobre, a escrita e a reescrita da história são sempre informadas por preocupações políticas e éticas, sem falar nos preconceitos. Portanto, é sempre aconselhável abordar os relatos históricos com uma saudável dose de ceticismo. Em alguns casos a politização da história é mais flagrante do que em outros. Quando certos fatos são alterados, os motivos para tais mudanças devem ser questionados e analisados. Limpando a história daqueles que devem ser repudiados, cheira a politização. Deve ser lembrado “que a história é ensinada para abrir as mentes das crianças em idade escolar, não para politizá-las ou socializá-las” (Bhargava, 2003).

O uso nacionalista religioso dos livros didáticos de história na Índia, Paquistão e Mianmar são parte integrante das elites políticas contemporâneas para colocar os grupos étnicos e religiosos dominantes no centro da nação. Para seus historiadores, revisitar a história, incluindo a história antiga, não é simplesmente diferenciar o outro, mas encontrar o ‘eu’ que está presente na cultura do país e está presente há séculos ou mesmo milênios.

Referências bibliográficas

ADENEY, K. and Lall M. 'Institutional attempts to build a 'national' identity in India: Internal and external dimensions' *India Review* Vol.4 Number 3, 2005 pp. 258-286.

APPLE, M. W. The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse*, 14 (1), 1993, 1-16.

APPLE, M. W. *Educating the 'Right Way'*. New York: Routledge, 2001.

BHARGAVA, R. What is Indian secularism and what is it for?, *India Review*, 1 (1), January: 1-32, 2002.

BLOM HANSEN, T. *The Saffron Wave: Democracy and Hindu Nationalism in Modern India*, Princeton University Press, Princeton, 1999.

BOURDIEU, P. The thinkable and the unthinkable, *Times Literary Supplement*, 15, 1971, 1255-6.

CARRETERO, M., RODRÍGUEZ-MONEO, M., & ASENSIO, M. History education and the construction of a national identity. In M. Carretero, M. Asensio, & M. RodríguezMoneo (Eds.), *History education and the construction of national identities*, 2013, (pp. 1-14). Charlotte: IAP.

CHARNEY, M. *Powerful Learning: Buddhist literati and the throne in Burma's last dynasty, 1752-1885*. Ann Arbor: The University of Michigan, Center for South and Southeast Asian Studies, 2006.

CHATURVEDI, V. (Ed). *Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial*. London: Verso, 2000.

CHRIS, C. Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 1994, 26(1), 1-29.

CURTIS, L. Religious Freedom in Pakistan: Glimmers of Light on a Darkening Horizon, *The Review of Faith & International Affairs*, 2016, 14:2, 23-30,

DATTA, P. K. Hindutva and its "Myhstory", in, *Seminar* no. 522 'Rewriting History', February (last access: 17.05.2010), 2003.

ENGINEER, A. A. Communal Riots in 2002: A Survey. *Economic and Political Weekly*, January 25th, 2003.

GUICHARD, S. *The Construction of History and Nationalism in India: Textbooks, controversies and politics*, New York, NY: Routledge, 2010.

HOUTMAN, G. *Mental Culture in Burmese Crisis Politics: Aung San Suu Kyi and the National League for Democracy*. Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo University of Foreign Studies, 1999.

HUSSAIN, A. and SAFIQ, I. *Teaching intolerance in Pakistan: Religious bias in public school textbooks*. United States Commission on International Religious Freedom, 2016. Available at: <https://hsdl.org/?view&did=794028> (accessed January 2020)

HUMAN RIGHTS WATCH. 'We have no orders to save you.' State Participation and Complicity in Communal Violence in Gujarat. *Human Rights Watch* Vol.14, No.3 (C), 2002.

JAIRAM, P. *HINDUISING THE IDEA OF INDIA - The Bharatiya Janata Party and the Writing of School History Textbooks in Rajasthan*, Unpublished PhD thesis, Kings College London, 2021.

KHIN YI. *The Dobáma Movement in Burma (1930–1938)*. Ithaca, NY: Cornell University, Southeast Asia Program, 1988.

LALL, M. 'Indian education policy under the NDA government' in K. ADENEY and L. SAEZ (eds.) *Coalition politics and Hindu nationalism*, Routledge, London, 2005, pp. 153-170.

LALL, M. *Educate to hate: The use of education in the creation of antagonistic national identities in India and Pakistan*. Compare, 38 (1), 2008, 103-119.

LALL, M. 'Globalisation and the fundamentalisation of curricula – lessons from India', in LALL, M. and VICKERS, E. (eds.) *Education as a Political Tool in Asia*, Routledge, London, 2009a, pp 157-178.

LALL, M. 'Education dilemmas in Pakistan – the current curriculum reform', in LALL, M. and VICKERS, E. (eds.) *Education as a Political Tool in Asia*, Routledge, London, 2009b, pp. 179-197.

LALL, M. 'What role for Islam today? The political Islamisation of Pakistani society' in LYON, S. and EDGAR, I. (eds.) *Shaping a Nation: An Examination of Education in Pakistan*, part of the series Oxford in Pakistan Readings in Sociology and Social Anthropology, Oxford University Press, Karachi, 2010, pp. 96-113.

LALL, M. *Understanding Reform in Myanmar, People and Society in the wake of Military Rule*, Hurst Publishers, London, 2016.

LALL, M. *Myanmar's Education Reforms – a Pathway to Social Justice?*, UCL Press, London, 2021. <https://www.uclpress.co.uk/collections/contact-115936/products/139468>

LALL, M., & VICKERS, E. *Education as a political tool in Asia*, London: Routledge, 2009.

LIPMAN, P. Education accountability and repression of democracy post-9/11. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2 (1), 2004, 52-72.

METRO, R. 'History Curricula and the Reconciliation of Ethnic Conflict: A collaborative project with Burmese migrants and refugees in Thailand'. PhD dissertation, Cornell University, 2011. <https://core.ac.uk/reader/6103710>.

NANDA, M. Intellectual Treason. *New Humanist*, Vol. 12, No. 1, 2005.

NASEEM, M. A., & STÖBER, G. Textbooks, Identity Politics, and Lines of Conflict in South Asia. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6 (2), 2014, 1-9.

NATIONAL CURRICULUM FRAMEWORK (NCF). National Council for Educational Research and Training, 2000. Available at: http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/NCF_2000_Eng.pdf , 12.

PAI, Y. and ADLER, S. *Cultural Foundations of Education*, 3rd ed., Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

ROY, K. The new NCERT Textbooks, in *Rewriting History*, Seminar, number 522, February 2003, <http://www.india-seminar.com/>.

SALEM-GERVAIS, N. and METRO, R. 'A textbook case of nation-building: The evolution of history curricula in Myanmar'. *Journal of Burma Studies*, 16 (1), 2012, 27-78. <https://doi.org/10.1353/jbs.2012.0003>.

SALEM-GERVAIS, N. and RAYNAUD, M. *Teaching Ethnic Minority Languages in Government Schools and Developing the Local Curriculum: Elements of decentralization in language-in- education policy*. Yangon, Myanmar: Konrad-Adenauer Stiftung Ltd, 2020.

SAIGOL, R. *Becoming a Modern Nation: Educational Discourse in the early Year of Ayub Khan (1958-64)* Council of Social Sciences, Islamabad, Pakistan, 2003.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

SLEETER, C. 'Critical multicultural curriculum and the standards movement', *English Teaching: Practice and Critique*, Vol. 3, number 2, 2004, pp 122-138.

SOUTH, A. and LALL, M. (eds.). *Citizenship in Myanmar: ways of being in and from Burma*, ISEAS, Singapore and Chiang Mai University Press, Thailand, 2017.

TANEJA, N. *BJP Assault on Education and Educational Institutions*, 2003, http://www.cpiml.org/liberation/year_2001/september/saffronimp.htm

THANT MYINT-U. *The Making of Modern Burma*. New York: Cambridge University Press, 2001.

VICKERS, E. and JONES, A. (Eds) *History education and national identity in East Asia*, New York: Routledge, 2005.

Textos usados para citação

India

Class VI: *India and the World* (2003) by Makkhan Lal, Sima Yadav, B.K. Banerjee and M. Akhtar Hussain. New Delhi, NCERT.

Class VII: *India and the World* (2002) by Sima Yadav, Basabi Khan Banerjee, Sanjay Dubey and Themmichon Woleng. New Delhi, NCERT.

Class XI: *Ancient India* (2002) by Makkhan Lal. New Delhi, NCERT.

Swarnim Bharat in Saamajik Vigyaan, A Social Science Textbook for Class X, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017.

Pakistan

Qasir (1991) *Imprints of the Past*, Pakistan Studies textbook.