

## SEMINÁRIO

# EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Helenice Ciampi/PUCSP*

O conhecimento histórico é um campo sempre em aberto, seja porque o processo histórico nunca cessa de agregar novos acontecimentos, seja porque existe uma constante releitura dos acontecimentos.

A História não é constituída por conhecimentos definitivos. Para alguns historiadores, ela é "o constante repensar um objeto em movimento, processo em que o historiador é, a um só tempo, sujeito do conhecimento e da história. O saber produzido por este historiador constituiu, neste sentido, parte da própria história, submetido às determinações e aos limites do seu tempo e, dentro dele, aos condicionamentos sociais que lhe são colocados"<sup>1</sup>. Há, portanto, diferentes maneiras de apreender o histórico e a história e reescrita segundo preocupações e diferentes pontos de vista, que são, também, historicamente condicionados.

A revisão teórica pela qual passou a História seja em 30, com os *Annales*, ou na década de 50, que, de certa forma, prossegue a linha de inovações dos *Annales*, deve ser pensada quando se indaga o que é ensinar história hoje. As novas perspectivas de investigação sobre a concepção de história, a forma de pensar a história e sua produção, precisam ser discutidas e incorporadas para que possibilitem avançar também nas questões de sua transmissão. "A tarefa inevitável para a disciplina é reescrever a história e ao mesmo tempo reformular o seu ensino"<sup>2</sup>.

Ao discutir a questão da expansão do interesse pela História, Emanuel Le Roy Ladurie afirma que, se, hoje, ela invade o público adulto, no entanto, o mesmo não acontece no ensino primário e secundário. Ocorre um desnível entre o desinteresse na escola e o entusiasmo no público adulto. Le Goff, concordando com ele, preocupa-se com a forma pela qual as novas investigações chegam a escola. A advertência de Le Goff é para com a manutenção do discurso tradicional, mais determinista do que nunca, ao lado da introdução de temas substituindo a história por períodos. Critica, pois, em nível do 1º e 2º graus, a forma como a "Nova História" tem sido tratada, não explicando o porque das coisas aparecerem e se transformarem. Não se trata, insiste Le Goff, da mera substituição dos períodos por temas<sup>3</sup>. O importante é trabalhar uma nova concepção de história, uma história em construção, como diz Pierre Vilar.

Michel Certeau denuncia, sobretudo, a disparidade entre a produção historiográfica e os manuais. Os temas, às vezes, diz ele, até mudam, mas se ocultam a maneira como a historiografia se

constrói, as razões das suas modificações, o modo de suas representações, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua construção. "O manual fala da História, mas não mostra a sua historicidade. Através deste déficit metodológico impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não História"<sup>4</sup>. E fundamental que o aluno perceba as relações de poder perpassam a sociedade e, para isso, ele deve ser introduzido nas questões da produção do conhecimento.

Assim, alterações significativas no processo de produção do conhecimento histórico precisariam ser pensadas nos seus distintos níveis de ensino: o de 1º e 2º graus, que constituem, hoje, no Brasil, o quase único mercado de trabalho dos graduados em História, e o ensino de 3º grau, que deve formar esses profissionais.

Se o curso superior prepara os profissionais dos 1º e 2º graus, o enfrentamento do problema do ensino e o da produção do conhecimento histórico supõem uma reflexão integrada dos três níveis de ensino. Ater-se apenas a qualquer um deles e sacrificar uma visão de conjunto, perdendo-se as relações implícitas das especificidades de cada grau. Creio que, dessa forma, poderemos nos remeter a um outro problema que envolve pensar estratégias para a ampliação do pensamento reflexivo.

No documento "Diagnostico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil", divulgado pelo MEC em 86, o grupo de consultores conclui "que o conhecimento histórico deveria ser encarado, em qualquer organização curricular, em sua tríplice dimensão: produzir esse conhecimento através da pesquisa e da docência; criticar o conhecimento existente e aquele em processo de produção; transmitir o conhecimento a partir de uma posição crítica, tanto através da pesquisa quanto da docência. Produzir, criticar, transmitir supõem um novo tipo de formação que coloca em jogo a própria natureza do conhecimento histórico e que tem na pesquisa sua condição básica, implicando, por isso mesmo, a necessidade de repensar também o conceito de pesquisa"<sup>5</sup>.

Se ensinar história e criar a possibilidade de investigação, torna-se impossível separar ensino e pesquisa na formação do profissional de história. Ela deve ser única, independentemente do campo em que atuara o profissional. Kant dizia que "não se ensina a história (a filosofia, no original), mas somente o fazer história (filosofia)"<sup>6</sup>.

Nesse sentido, ensinar história e, em todos os níveis, despertar no estudante a capacidade de construir um objeto de conhecimento histórico, de saber se situar na historiografia e de efetivar a investigação proposta. Estamos afirmando que a complexidade da produção do conhecimento histórico precisa ser pensada em função de sua adequação e não da mera simplificação nos diferentes níveis de ensino.

Para concretizar essa concepção de ensino, professores de História dos três graus, constituíram um grupo de estudos, do qual este texto sintetiza algumas reflexões.

A definição de princípios bem definidos, ainda que não definitivos norteadores do ensino de história, em sua prática diária, e um dos objetivos do grupo.

O processo de definição e amadurecimento desses princípios se deu no desenvolvimento de nossa prática profissional, enriquecida, por um lado, pelas nossas leituras sobre o debate teórico e, por outro, pelo debate das propostas de reforma curricular. Esses princípios não são originais. Foram formulados teoricamente por outros autores, embora alguns já estivessem presentes em nossa prática. Podemos concentrá-los em três pontos: a questão do ensino-aprendizagem, a experiência do aluno e sua expressão, a concepção de história.

O ensino-aprendizagem deve visar, nos três graus, a um trabalho com o pensamento. Faz-se necessária a distinção entre conhecimento e pensamento.

Conhecimento e a apropriação intelectual de um certo campo de objetos e/ou idéias. Muitas

vezes, é sinônimo de uma mera sistematização, organização de dados da experiência, vendo a experiência como um espelho desordenado do real. O conhecimento compreenderia, então, a ordenação do real sem visar a compreensão do sentido da experiência<sup>7</sup>.

Pensamento e um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual) a sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não saber que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido. Para que o trabalho do pensamento se realize, é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se. O conhecimento tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar essa tentação apaziguadora, pois quem já sabe já viu e já disse, não precisa pensar, ver ou dizer e, portanto, também nada precisa fazer. Nossa preocupação, entretanto, e com o pensamento, tentando-se fazer uma reflexão histórica que seja produto dos dois pólos: professor e alunos. "Ao professor não cabe dizer: faça como eu, mas faça comigo. O diálogo do aluno e com o pensamento, com o mundo que o rodeia, mediado pelo professor".

É preciso fazer do ensino-aprendizagem uma obra do pensamento, como diz Claude Lefort, isto é, fazer um trabalho de reflexão sobre a matéria da experiência, um trabalho de escrita sobre a reflexão e um trabalho de leitura sobre a escrita, lembrando que ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro, e retomar a reflexão do outro como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão<sup>10</sup>. E nesse sentido que entendemos a produção do conhecimento no 1º e 2º graus. A partir de elementos levantados para o exame de uma determinada realidade histórica, espera-se que os alunos façam, em sala de aula, um trabalho de reflexão, fruto da sua experiência, observação, interpretação e discussão de dados; espera-se que expressem suas reflexões, estabelecendo relações entre tudo que foi trabalhado e talvez até avançando além do que já foi dito em classe. Espera-se, também, que façam a passagem da fala a escrita, da discussão coletiva a sua individualização; e que, posteriormente, tenham oportunidade de ler e confrontar as diferentes reflexões, tentando inferir, concluir, ou seja, avançar, mais uma vez, na compreensão do objeto de estudo. Essa produção de conhecimento será algo novo para os alunos, mas não para o saber instituído.

Tendo em vista a forma como é estruturada a escola e concebido o conhecimento, nosso alunado, em geral, apresenta dificuldade em expressar suas percepções e em exteriorizar as articulações entre o que se lê e o mundo em que vive. Num ensino massificante, as práticas pedagógicas não só discriminam, mas também emudecem os alunos. Privados de uma relação significativa com a linguagem acabam não conseguindo expressar sua realidade.

Na maioria das vezes, no 1º e 2º graus, a linguagem é reduzida a dimensão meramente denotativa ou indicativa, de sorte que a relação entre as palavras e as coisas nunca passa pela mediação *das* significações. Reduzida ao esquema binário da relação signo-coisa, a linguagem foi exilada do sentido e da região que lhe é própria, isto é, da expressão".

É fundamental que o aluno consiga expressar-se para poder então expressar sua realidade, não apenas descrevendo-a e reproduzindo o senso comum, mas resgatando o sentido de suas experiências, desvendando o véu que encobre o cotidiano.

É fundamental que o aluno se coloque a partir de sua situação social: precisamos recuperar com ele sua perspectiva de classe para que se localize na história.

Ecléa Bosi<sup>12</sup> diz que estamos habituados a supor que o "povo" tem um código perceptivo e lingüístico restrito (eufemismo para encobrir: inferior, pobre, estreito), pois tomamos nossos próprios códigos como modelos e somos incapazes de aprender a diferença de um outro código: conciso pela fala, expressivo pelo gesto, marcado pela fadiga e por um relacionamento com o trabalho na forma do cansaço.

Daí todo um trabalho voltado para a análise da realidade mais próxima do aluno, como um momento importante e significativo da prática pedagógica. Mas, não simplesmente, como uma ilustração, uma aula complementar, uma motivação inicial, mas uma atividade básica do trabalho Pedagógico. A semelhança do narrador de que nos fala Walter Benjâmin<sup>13</sup>, o historiador (ai no caso, do professor) deve tecer a trama de sua narração com os fios da experiência, a sua e a dos outros, de modo que seu relato possa ser incorporado a experiência de seus leitores (no caso, seus alunos, acrescento eu). Recuperar a figura do cronista que, segundo Benjamin, esta em vias de extinção na sociedade moderna, pois que estamos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Por que seria importante essa recuperação? Porque o narrador conta o que ele extrai da experiência, sua ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a história. Não inclui apenas a própria experiência, mas, em grande parte, a experiência alheia. "O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história"<sup>14</sup>.

Centrar as experiências da aprendizagem na realidade social do aluno nos sugere muitas interrogações. Para nós, não se trata simplesmente de atualidades, nem de uma mera substituição do passado pelo presente, que manteria inalterada a consideração empírica do tempo histórico, invertendo superficialmente os termos. Não é um mero presentismo, pois seria um reducionismo empobrecedor das especificidades de outras formações sociais e outros momentos históricos.

Esse centrar implica indagar sobre a historicidade da experiência social, hoje e em outros momentos da história. Marc Bloch insiste sobre o valor da experiência cotidiana vivida, sobre o que chama o "contato perpetuo com o hoje": "Em verdade, conscientemente ou não, e sempre de nossas experiências cotidianas, das quais, para matizá-las, onde for necessário, com tintas novas, tomamos, em última análise, os elementos que nos servem para reconstituir o passado (...) O erudito que não sente a inclinação de olhar ao seu redor, nem aos homens, nem as coisas, nem aos acontecimentos, merecera talvez o nome de útil arqueólogo, porem trabalhara sensatamente renunciando ao de historiador"<sup>15</sup>.

Chesneaux nos adverte que esse "contato perpetuo com o hoje" não chega, contudo, a inverter realmente a relação passado- presente, pois compreender o passado seria o objetivo principal do historiador. O presente seria um artifício pedagógico para encontrar boas pistas ou tornar o passado interessante. Porém, e preciso ir mais fundo, e preciso afirmar o princípio da primazia do presente sobre o passado. É preciso levar em conta que a reflexão histórica é regressiva, que funciona a partir do presente, no sentido inverso do fluir do tempo... O presente tem primazia sobre o passado porque unicamente o presente possibilita e permite transformar o mundo. Importante é o caráter operatório de relação com o passado, sua atitude de responder as exigências do presente: seus problemas e lutas.

Centrar a aprendizagem na realidade social do aluno significa que se leve em consideração o aluno como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência, pois hoje o ensino de História esta tão caótico que o aluno é expropriado dos mínimos instrumentos para pensar o processo por ele vivido e sente-se impotente e incapaz de enxergar-se como sujeito.

Por realidade mais próxima do aluno, entendemos tudo o que está ligado a sua própria experiência de vida, o que tem a ver com o que ele sabe, se interessa, se preocupa, pensa, etc., e que esta marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais esta inserido. Não necessariamente só aquilo que o aluno viveu diretamente, mas também indiretamente, através de sua família e/ou de seu meio social.

Tratar um conteúdo vinculado a realidade do aluno permitira mais facilmente se chegar, com

ele, ao conhecimento do objeto, a sua descoberta, ou seja, apreende-lo em seu movimento, em suas contradições.

Ao propor que o objeto de estudo parta da realidade mais próxima do aluno, visamos sobretudo, a aproveitar sua experiência, seu saber histórico.

A linguagem do aluno deve ser pensada como expressão de um sujeito que esta refletindo e não unicamente em sua correção formal. Por isso, devemos ficar atentos para não bloquear, com exigências formais, o aluno na expressão de suas reflexões. O não saber escrever corretamente não impede de pensar. É esse pensamento, sua relação, seu dialogo com o mundo que o cerca instrumental básico que desejamos explorar em nosso trabalho pedagógico.

O aluno precisa se acostumar a exprimir-se oralmente e por escrito. Perder o medo, inibição ou a preguiça de fazê-lo, tão próprios de uma sociedade que nos leva cada vez mais a um menor contato com a palavra escrita.

A concepção de história<sup>16</sup> pode ser percebida pela forma de encarar o conhecimento histórico, pela visão de processo e periodização, pelo destaque dado ao elemento fundamental na explicação do processo, pela seleção e tratamento das fontes.

Para nos, a história estuda as ações dos homens, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos. Produzir história, realizar uma reflexão histórica, e procurar captar e recuperar as relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades nos diferentes tempos e espaços. É fazer emergir toda a trama de relações sociais que constituem o nosso objeto de estudo. É identificar os interesses dos grupos envolvidos e resgatar seus projetos alternativos e abortados.

A história, portanto, ao estudar as transformações de uma sociedade, deve procurar a ação dos diferentes grupos que atuam nessa sociedade. Quando uma sociedade é pensada como um todo e se fica atento as ações de seus diversos grupos, explica-se por que seu processo toma um determinado caminho e não um outro. Percebem-se as junções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras.

Ao se pensar o processo com essa preocupação, destrói-se a idéia de sua direção única e inevitável. Afastamos, assim, a noção do principio da causalidade determinista, a idéia de necessidade histórica, afastamos também uma visão maniqueísta povoada de heróis e vilões.

Para se estudarem as relações humanas em seus diferentes móveis, o que temos a fazer buscar os vestígios dessas relações. Tudo quanto se diz, se conta, se constrói, se fabrica, é manifestação da ação humana, e um testemunho histórico e, como tal, não é o espelho fiel realidade, mas uma representação de partes e momentos particulares dela. Ter o conhecimento histórico como uma construção que deve ser questionada, e não considerá-lo como verdade acabada, e um dos nossos princípios. "Reconhecer e trabalhar a historiografia enquanto produção intelectual do conhecimento, realizada sob determinados e diferenciados condicionamentos sociais, portadora, portanto, de concepções e visões diversas sobre a realidade social, objeto de análise"<sup>17</sup>.

Todo "conteúdo" é construção, pois o conhecimento histórico não é. O real não existe senão enquanto conjunto de versões, ou melhor, de representações. No nível de declaração de princípios, todos nos parecemos estar de acordo com isso, mas no nível da prática muitas vezes nos relacionamos com a produção existente como se ela fosse o real, e não uma representação dele.

Dai a importância de se trabalhar com varias fontes sobre o tema em análise. As fontes trazem evidencias que são incompletas, mas não inverídicas. Representam desejos, interesses, ações. dos diferentes sujeitos envolvidos. Embora a maior parte destas pessoas que estudamos já tenham morrido, e como pessoas vivas que procuramos recuperá-las. São as perguntas que lhes fazemos que nos permitem levantar os interesses dos indivíduos e grupos que deixaram esse registro. São pois as

perguntas feitas aos documentos e suas respostas que vão esclarecendo as relâtes que buscamos e suscitando a procura de novas fontes. Eis por que e necessário ir levantando os dados extraídos de diversas fontes, procurando relacioná-los, confrontando as diferentes representações para maior aproximação da realidade. O real confunde-se com a própria reconstrução. Dai a nossa preocupação com a construção/reconstrução do conhecimento. Desde o seu primeiro contato com o ensino da história, o aluno deveria perceber que a história não e o passado, mas um olhar sobre o passado. Esse olhar parte (depende) de quem olha: do seu lugar social, do seu tempo, de sua instituição, de suas preocupações no hoje.

Mesmo que, porventura, o professor não trabalhe com mais de uma representação sobre um tema, ou não diversifique as manifestações dos sujeitos envolvidos num mesmo falo, e importantíssimo começar a sensibilizar o aluno para a questão da construção do conhecimento histórico: a gravura que observamos, o documento que lemos, o texto que interpretamos e uma leitura sobre o tema e não a leitura, a verdade. £ neste sentido que toda e qualquer produção literária ou jornalística, a ficção em geral, e objeto de análise histórica. É mais uma representação da realidade, que, por suas características, poderá ajudar o aluno a melhor compreendê-la.

.X.X.X.X.X.

Um dos objetivos do nosso grupo de estudo tem sido a socialização das experiências, entendida como mais uma oportunidade para refletir sobre a pratica diária; como um caminho concreto para o trabalho integrado dos três graus de ensino, na tentativa de romper as fronteiras institucionais.

Sabemos da dificuldade da reconstituição de uma experiência. E impossível recuperar-se a posteriori e por escrito todo o dinamismo de um trabalho pedagógico. A tentativa permite, entretanto, clarear os princípios que a embasam, as dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos dentro dos limites das condições de trabalho que temos e das deficiências da formação profissional que recebemos.

O relato que se segue deve ser entendido dentro destes parâmetros. Chamo a atenção para a forma como a professora Conceição montou o seu objeto de estudo e a relação presente/passado.

Uma vez que a história estuda as transformações sociais, seu objeto de estudo e sempre uma determinada sociedade, em determinado momenta, sempre pensada como um todo, embora nem sempre analisada em sua totalidade.

Nossa preocupação, como vimos, e que o aluno compreenda a realidade em estudo e a explique. Para isso, e preciso interrogai a realidade para estruturá-la, dar-lhe um sentido, um significado com marcos de referenda explicativos.

Ao selecionar o seu objeto de estudo juntamente com seus alunos, o professor deve construí-lo sob a forma de uma problemática, que permita levantar os "comos" e os "porquês" do objeto em estudo. Quanta mais rica e densa for a problematização do objeto de estudo a ser examinado, melhor será o resultado da análise, porque o exame da problemática inicial levará, necessariamente, a outros tempos e lugares. A história e um entrelaçar constante de tempos e espaços,

A problemática, inicialmente, ira se situar numa das quatro possibilidades seguintes:

Espaço	Tempo
1) Aqui	agora
2) Aqui	em outro tempo
3) Em outro lugar	em outro tempo
4) Em outro lugar	agora

No relato que se segue da professora Conceição Cabrini, a montagem do objeto de estudo foi fruto do trabalho conjunto professor-aluno. Partiu da 1ª opção, aqui-agora. Sua problematização inicial para a construção do objeto de estudo foi: O que fazem na escola? Questão esta desmembrada e em: Por que freqüentam a escola? Para que estudar história? O que e história?

Seu objetivo era recuperar o conhecimento que os alunos tiveram, anteriormente, de história, para discutir o que e história, aproveitando fatos da vida escolar, sensibilizando-os sobre sua historicidade e sobre como se da a construção de um fato e de sua memória.

Para ampliar/facilitar a compreensão dessas questões, a professora passou a análise da 3ª possibilidade: outro tempo e lugar, ou seja, qual o projeto de sociedade e de escola de uma comunidade indígena, através da análise de uma lenda. Em seguida, professores e alunos trabalharam comparativamente a vida do aluno e do índiozinho, destacando semelhanças e diferenças entre as duas realidades em relação a questão da criança e sua educação; o que e ter "um bom comportamento" e qual o papel da mulher nas respectivas sociedades.

Na análise realizada, percebeu-se que a perda da identidade esta ligada a perda do espaço e a luta pela sua reconquista e, ainda, a perda do controle da construção de sua memória.

Assim chegou-se ao eixo temático: a perda de identidade, a perda da terra e a luta pela sua reconquista.

Esta temática foi estudada no ontem e no hoje e com diferentes grupos sociais: o indígena, o negro e o caipira (o caboclo), ampliando a questão do conflito da terra, mostrando que ela não se confunde com um grupo étnico, tratando-se de uma questão social.

Nesse tipo de trabalho, portanto, esta uma nova relação com o tempo. Uma relação não linear entre passado e presente. Uma relação dinâmica partindo de problematizações sugeridas pelo presente, em busca da recuperação de outros momentos, num constante ir e vir entre presente e passado, através de temas ou eixos-temáticos.

O trabalho com temas nos diferentes tempos (hoje/ontem) conjugara a pesquisa de campo (com levantamento de dados, entrevistas, tabulação e análise dos elementos apreendidos) com a interpretação e confrontação do material já produzido sobre o tema.

Concluimos que, para avançar na questão do ensino de História, temos que assumir responsabilidade social e política com o momento vivido. Fazer, de data, do ensino uma prática social. Essa luta se trava em vários espaços. No teórico- metodológico, implica romper com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e transmissão, inteiramente dissociada da

realidade social, da sua existência concreta, da base real e material sobre a qual se constrói o lodo social.

No âmbito profissional propriamente dito, e no sindical, significa envolver-se e pressionar associações profissionais e entidades de classe ou políticas na luta pela valorização da educação como um todo e do ensino público em especial.

Como membro de uma associação que congrega professoras dos três graus de ensino, pergunto-me como a ANPUH deve enfrentar as difíceis questões do ensino público. Como encaminhar, sem dissociar, as questões sindicais (luta por melhores condições de trabalho e salário), pedagógicas (formação do professor e sua permanente atualização) e específicas (no campo da pesquisa e ensino da História)?

Nossa associação é precária em recursos materiais e humanos. Há, portanto, que mobilizar recursos e financiamentos e elaborar projetos de intervenção, avançar no questionamento da dimensão social do trabalho do professor de História na rede pública.

Há uma história da ANPUH que se insere no processo da Universidade no Brasil e nas contradições da sociedade brasileira. Hoje, para a ANPUH se redefinir e avançar, penso que seria importante resgatar suas origens. Ela se constituiu e se fortaleceu enfrentando o MEC na luta contra os Estudos Sociais, contra as licenciaturas curtas e pela recuperação do ensino nos três graus. O 1º e 2º graus são partes integrantes de sua história.

#### NOTAS

- 1- Contribuição ao diagnóstico sobre os cursos de História do Brasil. 1982. p. 3 e 4. (Projeto da Reforma Curricular do Departamento de História da IFCH-UNICAMP - Mimeografado).
- 2- FENELON, Diz. A licenciatura na área de Ciências Humanas. *Ciência e Cultura*, 35 (9), setembro de 83.
- 3- LE GOFF, Jacques et alii. A história, uma paixão nova. In: **A nova História**. Lisboa, Edições 70, 1984. p. 12 e 14.
- 4- Idem, p. 13.
- 5- MEC - Brasília. Maio de 86. Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil, pag. 33.
- 6- A reforma do currículo do curso de História; elementos para discussão. Departamento de História/UNICAMP, 1985. (Mimeografado).
- 7- CHAUI, Marilena de Souza. A reforma de ensino. **Revista Discurso**. Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP/HUCITEC, (8): 152-39, maio de 78.
- 8- CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez Editora, Autores Associados/CEDES, (5), 26 de Janeiro de 1980.
- 9- Idem, p. 39.
- 10- CHAUI, Marilena de Souza. Os trabalhos da Memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade; lembranças de velhos*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979. p. XXI.
- 11- CHAUI, Marilena de Souza. A reforma de ensino. *Revista Discurso*. Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP/HUCITEC, (8) : 155-6, maio de 1978.
- 12- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade; lembranças de velhos*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1979.
- 13- BENJÁMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1985. pp. 201, 197 e 198

e 198.

14-Idem, p. 223, tese 3.

15-Citado por CHESNEAUX, Jean. Hacemos tabla rasa del pasado? Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 1977. pp. 60 e 61.

16- Aqui retomo, de forma sintética, algumas idéias da segunda parte do livro O ensino da História:

Revisão urgente, do qual sou co-autora, editado em São Paulo pela Brasiliense, em 1986.

17- FENELON, Déa. A formação profissional de História e a realidade do ensino. Projeto História, São Paulo, (2): 16, agosto de 1982.