



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

**DIMENSÃO INDIVIDUAL E DIMENSÃO COLETIVA DO CURRÍCULO:
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Maria Antonieta de Campos Tourinho¹⁶³

(FEP)

RESUMO

Partindo de uma visão de currículo que o considera como uma possibilidade da pessoa compreender a dimensão individual e a dimensão coletiva de sua existência, tendo como referência, entre outras, o conhecimento historicamente construído pela humanidade este texto discute a construção de um processo ensino e aprendizagem que no ensino de História se entrelace com esta visão de currículo. Esta construção é propiciada fundamentalmente por uma historiografia contemporânea e por uma visão de ciência que se libertando das amarras do positivismo abrem espaços para novas experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ensino de História, Historiografia contemporânea

¹⁶³ Doutorada em Educação Faced/UFBA. Formação em Exercício de professores FEP. E-mail: tucatourinho@uol.com.br.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

INTRODUÇÃO

Este texto discute os vários caminhos teóricos- metodológicos, que sigo como professora de Metodologia e Prática do Ensino de História, ligados a uma visão de currículo que o considera como uma possibilidade da pessoa compreender a dimensão individual e a dimensão coletiva de sua existência, tendo como referência, entre outras, o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Como professora, que trabalha com a teoria e a prática do ensino de História, busco construir possibilidades através das quais meus alunos e também os alunos de meus alunos possam incorporar aprendizagens que os auxiliem não apenas a adquirir conhecimentos, mas a se antenarem à movimentação da vida individual/coletiva sabendo responder (ou não) aos imprevistos e às exigências que ela, dentro e fora da sala de aula, nos apresenta. Estas possibilidades de trabalhar o ensino de História, dentro desta visão de currículo, são propiciadas fundamentalmente por uma historiografia contemporânea e por uma visão de ciência que se libertando das amarras do positivismo abrem espaços para novas experiências.

Apoiadas nesta visão de ciência, a História, a Geografia a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia vão gradativamente relativizando a influência de determinadas vertentes epistemológicas que fortalecem a hegemonia do racionalismo e acolhendo a subjetividade, a invenção, a imaginação, o cotidiano como elementos constitutivos de novas possibilidades ético-estéticas para o conhecimento científico e impondo um novo conceito de inteligibilidade. Essas



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

descobertas, que não pretendem se constituir em verdade única, capaz de tornar inteligível uma realidade previsível, penetram nas mais diversas áreas de conhecimento, abrindo uma nova dimensão epistemológica para as Ciências Humanas e trazendo novas possibilidades para as suas práticas pedagógicas. (TOURINHO; SÁ; FAGUNDES 2000).

No ensino de História estas práticas pedagógicas acontecidas dentro de uma visão de currículo que incorpora o existencial antenado ao coletivo se processam em movimentos que denominei de inventos e contratempos. (TOURINHO, 2004)

Partindo de um trecho do livro “Enigmas da Modernidade/Mundo” de Octavio Ianni (2000), no qual o autor defende que sempre há pessoas que buscam atravessar fronteiras e assim se aventurar no desconhecido, vou tentar aqui referenciar o que são estes inventos e estes contratempos. Os inventos também implicam em aventuras que não implicam em viagens extraordinárias e sim em invenções que, muitas vezes, se resumem a soluções para superar os contratempos que o cotidiano da escola e a complexidade dos problemas da educação brasileira colocam em nosso caminho.

Isso não quer dizer que elas não envolvam riscos. Lidar com invenções é lidar: com possibilidades (para o “bem” e para o “mal”) que de repente aparecem na sala de aula e se não forem ignoradas podem se tornar ricas fontes de ensino e aprendizagem; com contratempos que algumas vezes se ligam a problemas estruturais da educação e que têm o dom de nos paralisar e desanimar com suas complexidades.

Como os contratempos também podem ser inventos e vice-versa, de repente, uma invenção permite a transposição de um obstáculo, permitindo um processo de trabalho, no qual, os inventos e contratempos interagem e se contrapõem nos aproximando mais da construção de um currículo que possibilite



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

a cada envolvido com o objeto de estudo compreender-se como ser individual e coletivo.

Subjetividade/Objetividade

No contexto epistemológico em que se movimentam os novos paradigmas científicos, uma inovação das mais ambíguas e contraditórias é a aceitação da subjetividade como elemento inerente ao trabalho intelectual, que pode ser enriquecedor, quando bem incorporado e perigoso, quando deixado na sombra. O risco do pesquisador se perder de uma objetividade torna-se mais presente, quando ele “apaga cuidadosamente os traços de sua implicação pessoal com seu objeto de estudo” (LAPLANTINE apud SAMPAIO, 1997, p. 36).

Trazida à cena nas brechas abertas pela flexibilização nas Ciências Humanas, ligada à tradição romântica, a subjetividade, que pressupõe a implicação pessoal, a qual se processa “na integração do observador no campo mesmo da observação” (SAMPAIO, 1997, p. 36), surge como antídoto à tradição iluminista, particularmente na sua vertente positivista, que tem como um de seus cânones a neutralidade, isto é, a imparcialidade e o distanciamento do sujeito diante do fenômeno social observado. Nesse contexto mais flexível, a subjetividade precisa se diferenciar da objetividade para garantir o seu espaço no trabalho intelectual. Essa diferenciação precisa ser relativizada senão pode significar ou a exacerbação do mito do sujeito ou a cristalização da dicotomia subjetividade/objetividade. (TOURINHO, 2000, p. 69).



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Wilhelm Dilthey é um dos pioneiros e expoentes na discussão deste tema incorporando a historicidade e as várias temporalidades ao seu trabalho filosófico. Para Dias (1998, p.240-241) este pensador explicou a “possibilidade de apreensão das experiências de vida - na historicidade do sujeito e na historicidade do objeto, finalmente desta forma projetados no tempo e transcendidos na sua dualidade intelectualista ou metafísica”.

Dilthey é um pensador que traz para as chamadas ciências do espírito a vida, percebida a partir de uma interioridade, como elemento fundante para a compreensão da história. Este posicionamento, entretanto, não o redime de posições epistemológicas mais rígidas o que se expressa na preocupação de na sua obra buscar criar uma teoria das Ciências Humanas que se contraponha à teoria das Ciências Naturais.

A ambiência histórica – epistemológica na qual o pensamento deste autor se desenvolveu pode contribuir para compreender esta ambivalência. Dilthey nasce na Alemanha em 1833, em uma Europa marcada por revoluções e nacionalismo. A revolução industrial trazendo implicações tecnológicas e sociais nas quais progressos como as invenções da luz elétrica, do cinema, da fotografia, os avanços na medicina e a popularização da educação permitem o vislumbre de esperanças que acabam desembocando nos horrores da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), às vésperas da qual Dilthey morre (1913). No cenário filosófico dessa Europa e especialmente dessa Alemanha se expressam as marcas da tradição iluminista e da tradição romântica. Para Soares (1994), as ciências humanas foram sempre marcadas pela tensão derivada do atrito entre a busca de leis que estruturam a vida humana realizada pela razão e o reconhecimento da relatividade das razões e por isso os limites das ciências humanas podem ser tratados pelo debate entre o iluminismo e romantismo. O autor, entretanto, adverte para a

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

necessidade de se evitar a reificação dessa dualidade, uma vez que as duas tradições se superpõem, se recortam mutuamente, produzindo configurações muito complexas, que representam as próprias ciências humanas.

Na teoria de Dilthey, “uma esquina feliz e particularmente controvertida da história intelectual recente” (SOARES, 1994, p. 20), se encontram iluminismo e romantismo e os 80 anos desse pensador são vividos em um período da história do pensamento ocidental na qual o positivismo, um desdobramento do iluminismo que postula a apropriação da metodologia das ciências naturais pelas ciências humanas, domina a cena. Para replicar ao positivismo, Dilthey tenta dotar as ciências do espírito de uma metodologia e de uma epistemologia tão respeitáveis quanto às das ciências da natureza (RICOEUR, 1990, p. 24), buscando a criação de uma metodologia própria que se apóia tanto em elementos da tradição romântica como da tradição iluminista a coloca na esquina onde também se encontram generalidades e singularidades.

Aqui me parece importante trazer ao movimento dessas considerações autores contemporâneos. Para Santos (1997, p. 50), essa dicotomia foi construída pela ciência moderna que, consagrando o homem como sujeito epistêmico, o expulsa, enquanto sujeito empírico. No paradigma da ciência moderna, o conhecimento “procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito um objeto sem criatividade nem responsabilidade” (SANTOS, 2000, p.34). Essa distinção entre sujeito e objeto, que nunca foi pacífica nas ciências sociais, é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Diante das descobertas da física quântica sobre a interferência do sujeito no objeto observado, esta separação sujeito/objeto “perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum” (SANTOS, 1997, p. 25 -

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

26). O autor considera também a necessidade de ir além da mecânica quântica, pois “enquanto esta introduziu a consciência no acto do conhecimento, nós temos de introduzi-la no próprio objecto do conhecimento sabendo que, com isso, a distinção sujeito/objecto sofrerá uma transformação radical” (1997, p. 38).

Queiroz (1988, p. 37, 40), no seu texto *Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”*, nos oferece uma relevante e interdisciplinar reflexão sobre o tema. Buscando aproximar a sociologia da história de vida, tenta superar a visão maniqueísta da relação entre o individual e o coletivo e considera que a existência do individual e do único numa pessoa é excedida “por uma infinidade de influências que nela se cruzam e das quais não pode, por nenhum meio escapar de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores.” As possibilidades para o rompimento da dicotomia que se expressa na oposição entre subjetivo e objetivo estariam em novas maneiras de compreender o subjetivismo e sua relação com a objetividade em oposição à visão tradicional que considera que enquanto o objetivo encerra “características válidas para todos os indivíduos porque exterior a eles”, o subjetivo “permaneceria encerrado no íntimo do indivíduo, formado pelas qualidades que lhe seriam exclusivamente peculiares.” A intrínseca relação entre o que é interno e o que é externo torna-se mais evidente, quando a sociologia apodera-se da psique também como seu campo de estudos e estende seu âmbito até os sonhos, durante muito tempo considerados algo exclusivamente pessoal, encarando-os como representações simbólicas do relacionamento do indivíduo com seus semelhantes e a sociedade. Dessa maneira, a história de vida seria um canal que possibilitaria o contato com “estruturas mentais mais antigas”, os arquétipos, por que “se coloca no ponto de interseção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz no seu íntimo.”



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Nesta rede trançada pela historiografia contemporânea e por uma visão de ciência que se libertando das amarras do positivismo abrem espaços para novas experiências, o ensino de História também se insere.

Ensino de História

Qual o fio condutor de um currículo que possa conferir ao ensino e aprendizagem em história uma importância individual e coletiva para a vida da pessoa? Acredito que essa importância se prenda à questão da historicidade: à necessidade de se compreender a própria historicidade e a historicidade de “tudo”. Tudo tem uma história e é esse aprofundamento no tempo/espaço que contribui para dar sentido, dar referências à vida do indivíduo, contribuindo, inclusive, para a construção da auto-estima e da noção de cidadania na medida em que essa pessoa vai se compreendendo existencial e coletivamente como um ser histórico.

A historiografia contemporânea quando acolhe, entre outras inovações, o homem comum também como sujeito da história abre espaço não apenas para o moleiro de Ginzburg ou o vidraceiro de Roche¹⁶⁴, mas também para os atores do processo de ensino e aprendizagem de história. Neste espaço aberto para o exercício da nossa própria historicidade, um investigar da nossa ligação com a história pode ser significativo para a sua compreensão. Uma questão fundamental

¹⁶⁴ Referências ao moleiro figura central do livro “O Queijo e os Vermes” de Carlo Ginzburg e à descoberta, durante uma pesquisa, pelo historiador Daniel Roche da autobiografia de um vidraceiro parisiense que participou da Revolução Francesa. Segundo Pallares – Burke (2000, p. 155) os dois historiadores reconstruíram “com maestria, a vida de indivíduos das classes populares e, por meio delas, iluminaram amplamente a cultura popular do Antigo Regime.”

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

para esse investigar é: em que momento da vida da pessoa e em que contexto, a sintonia com a história foi estabelecida?

Em pesquisas informais na minha sala de aula e em memoriais escritos por meus alunos da disciplina Metodologia do Ensino de História I, percebo que as motivações para essa sintonia ser estabelecida são diversas: contato com a história através do marxismo ou através de uma narrativa mais tradicional; inclusão do anedótico; curiosidades pela própria origem da família e do grupo aos quais pertencem... Eduardo (TOURINHO, 2004) faz uma retrospectiva de sua relação com a história. Buscando os germes do seu gosto pela história, relata que, desde a infância, ela atraía a atenção de “um menino fascinado, na sacada de sua casa no largo da Lapinha, com as bandinhas que tocavam anunciando a saída de um estranho Carro do Cabloco.” Partindo desse primeiro despertar, ele comenta, que, no colégio essa “relação era simples, fácil e rápida” e a história “vestida em nomes, datas, classes, lutas e tratados, não era nada sensual”, mas que, com o passar dos anos, já freqüentando o ensino médio, seus “penduricalhos” foram fazendo sentido.

O depoimento de Eduardo me transpõe a uma conversa que tive com meu orientador Professor Doutor Ubiratan Castro de Araújo, na qual, ele compara o Brasil com a França, que “é um país pesadamente construído em cima da história” onde todos os elementos – História da República, Revolução Francesa, culto à nacionalidade –, que identificam o francês, são construídos historicamente; já no Brasil construímos uma historicidade comendo acarajé, indo à festa de largo, festa religiosa, procissão, participando de irmandades... Assim, cada sociedade tem uma historicidade diferente, construída dentro de um contexto e, em relação ao aluno de história do curso básico, o que ele, a princípio, quer “é entender a novela dele, o Dois de Julho dele”, mas só consegue entender a história, quando percebe ser um agente de construção de uma visão histórica para os outros.

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Considero que a construção dessa visão histórica, e talvez você concorde comigo, passa por um compreender e um incorporar dessa novela, desse Dois de Julho inicial. Em alguns trabalhos sobre historiografia contemporânea, esse aspecto “subjetivo” além de não ser excluído, ocupa um lugar de destaque como referência para a formação do historiador. No livro *Ensaio de Ego-História* (NORA, 1989), historiadores franceses, através do relato de suas próprias vidas dentro do contexto mais amplo – a maioria viveu a 2ª Guerra Mundial, a resistência francesa e a dissidência da esquerda no pós-guerra – refletem também sobre o despertar do seu interesse pela história. Le Goff (1989, p. 77), por exemplo, no capítulo intitulado *O Desejo pela História*, sinalizando que a sua vida privada só é relatada no que “ela puder esclarecer minha vida de historiador”, revela que seu interesse pela história se processa tendo, como motivação básica, o contato com pessoas mais velhas, testemunhas de acontecimentos anteriores à sua própria existência.

Em *As muitas faces da história: nove entrevistas* (PALLARES-BURKE, 2000), “os nove historiadores entrevistados, que constituem uma boa amostragem da melhor historiografia praticada hoje no hemisfério norte” no dizer de Souza (2001), incorporam também aspectos “subjetivos” aos seus depoimentos. Em uma dessas entrevistas diante da pergunta: como se tornou um historiador? Daniel Roche (apud PALLARES-BURKE, 2000, p. 157) responde: “Bem não sei, pois nem mesmo sei se sou um historiador. Creio que sou primeiramente, professor...” Comentando que apesar de ser de uma família na qual se lia muito revela que seu “interesse específico pela história surgiu por influência de meus professores do ensino secundário.”

Em um memorial publicado na revista da Faced (TOURINHO, 1998, p. 185-194.), eu também tento fazer uma conexão entre a minha vocação para a história e o meu interesse pelo passado - desde pequena gostava de saber como as coisas



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

tinham sido antes, de conversar com as pessoas mais velhas da família, de ouvir casos antigos, de olhar velhas fotografias. Desde o curso primário, as lições de história despertavam a minha imaginação e o meu interesse. Imaginava como seriam as pessoas “antigas”, como elas viviam. Caramuru, Catarina Paraguaçu, os três primeiros Governadores Gerais e outras personagens históricas tornaram-se familiares. Conhecia e me orgulhava da Inconfidência Mineira e de todos os seus personagens, mas praticamente ignorava a existência de João de Deus, Manoel Calafate, Francisco Sabino Vieira¹⁶⁵, participantes de dramas que se desenrolaram pelas ruas, ladeiras e praças de Salvador e que são de importância fundamental para a compreensão do processo histórico brasileiro. Por que esta disciplina tão descontextualizada quanto as outras despertava minha preferência e mobilizava minha imaginação? Essa é uma pergunta cujas respostas se relacionam a temas, como o “gosto pela história”, a vocação ou, até mesmo, a “um sentimento autenticamente vivido de uma presença do passado muito evidente e muito misteriosa...” (GIRARDET, 1989, p. 167).

Um dos grandes desafios para construir um currículo, que permita a construção de um ensino e aprendizagem que possibilite um estar na história, é lidar com o passado e sua intrínseca relação com o presente: Como possibilitar que um aluno de escola pública “viaje” da Salvador do século XXI para a Lisboa do século XVI e isto tenha sentido na sua vida atual? Como possibilitar que ele chegue próximo de acontecimentos como a Revolução dos Alfaiates, a Sabinada, a Revolta dos Malês que, apesar de estarem tão perto espacialmente, parecem tão distantes dele?

Essas perguntas precisam ser ampliadas para: em que medida, nós, professores, nos sentimos motivados e/ou possibilitados a fazer estas “viagens”?

¹⁶⁵ Atores respectivamente das revoltas dos Alfaiates (1798), dos Malês (1835) e da Sabinada (1837).



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Qual o sentido que a história tem na nossa vida? Qual a importância que damos à história? O nosso envolvimento, que pressupõe também um distanciamento fundamental para o estabelecimento do diálogo entre passado e presente, configurando "um passado que não é simplesmente passado, mas possui certa continuidade com o presente" (GAY, 1990, p. 149), é que é o "abre-te, sésamo" da compreensão da importância da história.

Nesse "abre-te sésamo" incluiria também a habilidade de sincronizar o movimento do tempo com o movimento do espaço considerado por Santos (1996: p. 101) não "apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada". Essa citação, contribui, também, para refletirmos sobre a quebra da dicotomia tempo/espaço na medida que redimensiona o papel do espaço tirando-o da condição de simples cenário da história.

Outra referência que pode também facilitar e/ou dificultar o nosso trabalho é o seu planejamento. Nas discussões sobre o tema, que tenho tido com os meus alunos, há quase um consenso sobre a importância de planejar, de o professor criar um processo de trabalho próprio que lhe permita sair do esquema viciado do conteúdo do plano de curso se limitar à seqüência proposta pelo livro didático e as atividades se limitarem aos questionários e às "pesquisas" que empobrecem e banalizam tanto o ensino de história. Planejar significa "arrumar o caos", sistematizar, escolher, sacrificar, tomar contato com os recursos que dispõe.

Nesse processo de seleção, acredito que uma contribuição fundamental seja uma tomada de consciência das referências historiográficas com as quais estamos conectados. São elas que podem ajudar a expressar "a cara" de nosso trabalho. Considero que questões básicas que percorrem a historiografia estejam, ou pelo menos deveriam estar, na nossa sala de aula. Por isso, me parece que o professor de história precisa ter intimidade com tendências que já foram hegemônicas, como



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

o positivismo, o marxismo, que ainda têm, e provavelmente sempre terão, seus espaços preservados, e com as novas tendências historiográficas, que tendo como uma de suas referências de origem a escola dos Anais, se espalharam pelo mundo, se modificando e também se cristalizando nessa trajetória espaço temporal.

Concluindo, a construção de um currículo que considere tanto a subjetividade da pessoa quanto o conhecimento historicamente construído pela humanidade está fundamentalmente ligado a um processo ensino e aprendizagem leve em consideração teorias historiográficas e teórico-metodológicas que acolham a literatura, o cinema, a fotografia, a internet, as histórias de vida, a relação passado e presente, a relação tempo/espaço... Assim, pode-se contemplar tanto a subjetividade quanto a objetividade.

Uma dimensão não exclui a outra. Um viajante, que se insere no rio e se torna indistinto dele, precisa também perceber o rio da história com certo distanciamento e objetividade. Isto não significa olhar para ele de suas margens, “pois não existe conhecimento da história desde fora” (LOWY, 1989, p. 70), mas, como navegadora, precisa de um barco para percorrer o seu curso, muitas vezes tempestuoso. Também o sujeito que se insere na história, tendo assim mais possibilidades de compreendê-la, necessita de um modo de conhecer mais externo que possibilite à pessoa compreender a dimensão individual e a dimensão coletiva de sua existência.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

REFERÊNCIAS

DIAS, Maria

Odila Silva. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. In: **Trabalhos da Memória, Projeto História**: Revista do Programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história. PUC, São Paulo: Educ, 1998. p. 223 - 258.

GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

GIRARDET, Raoul. À sombra da guerra. In: NORA, Pierre. **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Ed.70, 1989. p. 13 - 170

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade/Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LE GOFF, Jacques. O desejo pela história. In: **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Ed.70, 1989. p. 171 - 235.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1989.

NORA, Pierre. **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Ed.70, 1989.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história**. Nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com Histórias de Vida**: Itália/Brasil. SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

REIS, José Carlos. **Nouvelle Histoire e Tempo Histórico**: A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: ÁTICA, 1994.

_____. Da “história global” à “história em migalhas”: o que se ganha o que se perde? In: GUAZELLI, César Augusto Barcellos et al. (Org.). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade. 2000. p.177-208.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **O corpo no cotidiano escolar (ou a miséria da Pedagogia)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). FAGED/UFBA, Salvador.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOARES, L. E. **O Rigor da Indisciplina**. Ensaios de Antropologia Interpretativa. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994

SOUZA, Laura de Mello e. A história em movimento: a vitalidade da historiografia atual. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso: 10 fev. 2001.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. O despertar do interesse pela história: inventos e contratempos. **Revista da Faced**. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: FAGED/UFBA, 1998. p. 185 - 194.

_____. **O ensino de história**: inventos e contratempos. Salvador: Faced/ UFBA, (Tese Doutorado em Educação), 2004.

_____. A história de vida e a ciência contemporânea. Novas possibilidades teórico-metodológicas. **Noésis**. Salvador: NEPEC/PPGE/FACED, n. 3, 2000. p. 67 - 76.

_____. Carta ao professor: para que serve o ensino de história? **Revista de Educação CEAP**. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, a.10, n.37, 2002. p. 11-22.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos, SÁ, Maria Roseli Gomes Brito, FAGUNDES, Norma Carapiá. As crises do conhecimento científico e a Práxis Pedagógica. **Noésis**: Revista do grupo de Currículo, Comunicação e Cultura. Salvador: NEPEC/PPGE/FACED. Vol. I N. I. 2000. p. 9 - 18.