



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELISA VERMELHO MORALES

**HISTÓRIA DO COTIDIANO E ENSINO DE HISTÓRIA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS PRESENTES EM LIVROS
DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II (1980-2000)**

Londrina
2012

ELISA VERMELHO MORALES

**HISTÓRIA DO COTIDIANO E ENSINO DE HISTÓRIA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS PRESENTES EM LIVROS
DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II (1980-2000)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social – área de concentração em História e Ensino – da Universidade Estadual de Londrina em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Profa Dra Regina Célia Alegro

Londrina
2012

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R828h Morales, Elisa Vermelho.
História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas
presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000)
/ Elisa Vermelho Morales. – Londrina, 2012. 139 f. : Il.

Orientador: Regina Célia Alegro.
Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em História Social, 2012.

Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. História (Ensino fundamental) –
Livros didáticos – Teses. 3. Historiografia – Teses. 4. História social –
Teses. I. Alegro, Regina Célia. II. Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
História Social. III. Título.

CDU 930.1:37.02

ELISA VERMELHO MORALES

**HISTÓRIA DO COTIDIANO E ENSINO DE HISTÓRIA:
CONCEPÇÕES TEÓRICAS PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II (1980-2000)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social – área de concentração em História e Ensino – da Universidade Estadual de Londrina em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Regina Célia Alegro
UEL – Londrina – PR

Profa Dra Lana Mara de Castro Siman
UEMG – Belo Horizonte – MG

Profa Dra Maria de Fátima da Cunha
UEL – Londrina – PR

Londrina, 26 de outubro 2012

A Deus.

Aos meus pais, Maria das Graças e Lauro, por me ensinarem a valorizar e buscar o conhecimento.

Aos meus irmãos Alina, Eloisa e Rafael e à minha sobrinha Angela. Essa vitória só tem sentido porque posso compartilhá-la com vocês.

Ao querido Rodrigo Pagliari, pelo amor e pelo companheirismo presentes em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À professora Regina Célia Alegro, pelas horas de dedicação e conversa, pelo excelente trabalho de orientação e, sobretudo, pela confiança em mim depositada.

Às professoras Dra Maria de Fátima da Cunha e Dra Lana Mara de Castro Siman, membros da Banca Examinadora, pelas valiosas observações, correções e contribuições ao presente trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, em especial aos pertencentes à linha de pesquisa “História e Ensino”, cujas aulas e discussões proporcionaram o surgimento de novas idéias e a construção de novos conhecimentos.

À coordenadora do programa de pós-graduação em História Social, professora Silvia Martins e aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação do Centro de Ciências Humanas, pelo trabalho sério, pelo suporte e prestatividade.

A Wilian Bonete e Bruno Cândido Fornarolli pela gentileza nas traduções.

A todos os meus alunos e ex-alunos, com os quais os momentos passados juntos em sala de aula abriram caminho para muitos dos questionamentos que deram origem a esta pesquisa. Com sinceridade, espero que as reflexões aqui feitas tenham contribuído para o meu amadurecimento profissional, para que eu me torne uma professora melhor para eles e para aqueles que estão por vir.

MORALES, Elisa Vermelho. **História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000)**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Preocupados em preparar os alunos em relação aos conceitos de construção de identidade, respeito à diversidade e percepção de múltiplas temporalidades, consideramos que o trabalho com a História do Cotidiano seria útil na constituição de um tipo específico de conhecimento histórico em sala de aula. O presente estudo tem por objetivo compreender como a questão do Cotidiano foi tratada por historiadores e outros teóricos das Ciências Sociais em diferentes períodos, destacando-se as divergências e convergências entre eles. Para tanto, foi realizado um mapeamento do debate historiográfico a respeito da História do Cotidiano, o qual foi utilizado para análise de coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental II, na tentativa de entender como o Cotidiano é abordado nesses materiais e quais concepções teóricas os embasam. De acordo com os pressupostos de Jörn Rüsen, compreendemos que o papel do ensino de História seja o da formação e orientação para a vida.

Palavras-chave: Cotidianidade. Ensino de história. Historiografia. Livros didáticos.

MORALES, Elisa Red. **History of daily life and history teaching: theoretical concepts found in textbooks for elementary school II (1980-2000)**. 2012. 139 f. Dissertation (MA in Social History) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Concerned at preparing students for the concepts of identity construction, respect for diversity and perception of multiple temporalities, we believe that working with the History of Daily Basis approach would be useful in the development of a specific type of historical knowledge in classroom. The present study aims to understand how the issue of Daily Basis was addressed by historians and other Social Sciences scholars over different periods, highlighting the differences/similarities between them. In order to do so, we conducted a mapping of the historiographical discussion about the History of Daily Basis through Elementary School textbook collections in an attempt to understand how daily life is explored on these materials and what sort of theoretical concepts underline them. Based on Jörn Rüsen's assumptions, we understand that the role of History teaching must be regulated by orientative and educational terms.

Keywords: Daily life. History teaching. Historiography. Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Capas da coleção "Projeto Araribá"	100
Figura 2	– Estrutura organizacional da coleção "Projeto Araribá"	101
Figura 3	– Capas da coleção "História Geral" e "História do Brasil"	103
Figura 4	– Sessões complementares nos finais dos capítulos.....	104
Figura 5	– Sumário de um dos exemplares da coleção "Projeto Araribá"	105
Figura 6	– À esquerda: Página 159 do volume destinado à 5ª serie do Projeto Araribá	111
Figura 7	– À direita: Página 105 do volume destinado à 5ª série. "Box", comum em todos os volumes do Projeto Araribá.....	111
Figura 8	– Fragmento da sessão "Em foco" do volume dedicado à 6ª serie, Projeto Araribá	116
Figura 9	– Índice do volume "História Geral: o legado dos povos antigos e a formação da sociedade ocidental." 1º volume, 1º grau	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DO COTIDIANO: UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO	21
CAPÍTULO II – TENDÊNCIAS ATUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E POSSIBILIDADES ABERTAS PELA HISTÓRIA DO COTIDIANO	57
CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA DO COTIDIANO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	90
ANÁLISE DAS FONTES DIDÁTICAS	98
A) “PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA”, EDITADA EM 2006.....	99
B) ELIAN ALABI LUCCI, 1980.....	116
C) SOBRE AS COLEÇÕES ANALISADAS	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa nasceu de indagações a respeito da prática em sala de aula como professora de História no Ensino Fundamental II e da necessidade de repensar continuamente a prática docente. É comum professores afirmarem que as crianças e adolescentes são desinteressados dos conteúdos escolares. Se o professor atentar para as perguntas e interesses das crianças em sala de aula e relacioná-los aos conteúdos curriculares para a disciplina de História, pode-se observar certo descompasso.

Uma situação que exemplifica nossa afirmação ocorreu em uma sala de aula de 7ª série (8º ano), na qual explicávamos a respeito dos processos políticos vivenciados pelo Brasil após a volta de D. Pedro I a Portugal, situação na qual Pedro de Alcântara, que viria a ser anos mais tarde D. Pedro II, ficou no Brasil aos cuidados de empregados e um tutor, para que no momento oportuno assumisse o trono brasileiro. Boa parte dos alunos presentes, embora não apresentassem interesse pelo processo político que se desenrolava, ficou bastante comovida por essa criança, “o Pedrinho”, que se viu aos cinco anos de idade, órfão de mãe e de pai e herdeiro de um império.

Independente dos desdobramentos desta questão para o país, as crianças estavam preocupadas com possíveis traumas emocionais, diferenças nas relações familiares, entre outras questões mais cotidianas, que não eram abordadas pelo material didático em uso naquele momento. Esse privilegiava o processo político e as mudanças ocorridas nos cenários do Poder, mostrando que boa parte dos conteúdos trabalhados nas aulas de história geralmente não fala da vida diária e de realidades mais próximas do contexto de vida das crianças, mas de processos globais e acontecimentos distantes do conhecimento do aluno.

Nesse quadro é mais difícil para as crianças estabelecerem uma relação entre o que se ensina e a sua estrutura cognitiva, imaginar o narrado na sala de aula. De modo geral faltam às crianças elementos que lhes permitam estabelecer sentido e significado para conteúdos escolares. Em sua busca – dos conteúdos, significados e sentidos – é que frequentam a escola.

A literatura tem apontado essas contradições em diferentes épocas e sob diferentes perspectivas. Por exemplo, no início da década de 1990 e tomando

como base a afirmação de Murilo Mendes em 1935, Nadai (1993) reconhece que a História ensinada nas escolas ainda está distante das necessidades dos estudantes.

Por outro lado, pesquisas recentes apontam como objetivo do ensino de História na atualidade, desenvolver nos alunos estruturas mentais que lhes possibilitem entender a realidade social, os problemas enfrentados pelos seres humanos e os capacitem para a intervenção autônoma e responsável na vida em sociedade. (CAIMI, 2001). Também se destaca a necessidade de uma metodologia de ensino que possibilite ao aluno se perceber como sujeito da história, problematizando abordagens relacionadas tradicionalmente ao chamado positivismo e ao marxismo ortodoxo. (FONSECA, 2003).

Desde os anos 1990 as orientações governamentais para o ensino de História apontam as necessidades explicitadas acima. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, as diretrizes para o ensino de história para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental propõem que o aluno possa aprender a distinguir suas vivências pessoais dos hábitos de outros períodos (p. 47) e relativizar em parte, os padrões de comportamento de sua própria época (p. 29-43). Deste modo, pode-se desenvolver o respeito pelo diferente, pelo outro, mostrando a diversidade de formas de vida possíveis e os padrões que ainda permanecem, de modo que o aluno perceba a historicidade de seus próprios comportamentos.

No Paraná, desde 2008, estão em vigor as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História (DCEB-História) que critica a historiografia produtora de

“[...] grandes contextos espaço-temporais, [que] acabou reforçando a divisão quadripartite europeia e a fragmentação dos objetos, métodos e perspectivas teóricas ligadas ao pensamento histórico com poucas tentativas de articulação e organização de sínteses entre a história local e a história global”. (DCEB-História, 2008, p. 51).

Enquanto isso, o documento destaca a contribuição da história cultural e a concretização da sua proposta por meio da microanálise, pela redução da escala e dos recortes “[...] que valorizam sujeitos como indivíduos, famílias, comunidades que sofrem e enfrentam os condicionamentos do processo histórico mais amplo”. (DCEB-História, 2008, p. 51).

As orientações acima mencionadas, tanto em âmbito federal quanto estadual, pressupõem certa socialização dos debates acerca das mais recentes abordagens historiográficas. Como já afirmou Goodson (1997, p. 17), “[...] o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar objetivos humanos específicos.” E “[...] é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. (1997, p. 20). Nesse sentido é possível pressupor que as orientações disciplinares frequentemente são expressas nos livros didáticos e nas práticas docentes, porém, com “ajustes” determinados pelo lugar do professor no debate realizado e no sistema de ensino.

Cunha (2005, p. 50), ao investigar a prática docente com relação às “[...] apropriações das matrizes historiográficas presentes nas narrativas históricas escolares reinventadas em sala de aula”, observou a ausência de narrativas baseadas na matriz teórica conhecida como Nova História, porque os professores estabeleciam uma posição secundária para os saberes oriundos desta abordagem.

A respeito de sua prática, muitos docentes afirmavam que os elementos da Nova História eram inseridos como complementações, que “enriqueciam” as narrativas. O eixo norteador da interpretação histórica escolar ainda era o viés marxista, enquanto o cotidiano, as mentalidades serviam como “o recheio do bolo”, expressão utilizada por um dos professores entrevistados na pesquisa. Ou seja, esses elementos serviam como ferramentas para entretenimento dos alunos, mas não para pensar questões relativas à História “séria”.

Diante do contexto sumariado, destacamos neste trabalho a História do Cotidiano, que acreditamos ser carregada de possibilidades para o ensino de História. De acordo com Azanha, retomando Lukács, é preciso considerar que todo ser humano nasce, vive e morre numa cotidianidade e não há realidade humana desvinculada desta concretude. Diferente dos animais, o cotidiano humano não é marcado apenas por ações visando à pura e simples sobrevivência, mas “[...] extrapola os limites do físico e exhibe profundamente a marca do social e por isso do histórico”. (1992, p. 63).

Ainda que aparentemente marcado pela trivialidade, o cotidiano é, para Azanha, a possibilidade de um “[...] ponto de partida para a fundação de uma ciência do homem”, considerando-se que linguagem, hábitos, gestos, relações, são “[...] potencialmente reveladores do ser do Homem tanto individual como social”, desde que sejam teoricamente embasadas (1992, p. 65). O autor critica a tendência

de nossa cultura a menosprezar o cotidiano apenas como território das banalidades, reflexo da visão unilinear e teleológica do tempo histórico.

Trabalhando especificamente com a História da Educação, Azanha propõe o estudo do cotidiano escolar como forma de compreensão mais completa da realidade do ensino no país, pois estudar o tema baseado apenas nas leis e regulamentações levaria a uma compreensão extremamente empobrecida da questão. Podemos estender sua lógica de análise para a História de modo geral. Não se pode considerar a realidade econômica, política e social de uma determinada sociedade com base apenas em leis, documentos e discursos oficiais. Se não houver acesso à forma como a sociedade as recebeu, se relacionou com elas ou as rejeitou em sua vida cotidiana, teremos um conhecimento bastante parcial.

Pensando mais especificamente nas questões relativas ao ensino de História, Bittencourt (1995) afirma que a História do Cotidiano pode ser bastante útil, servindo como suporte fundamental para se reconsiderar o papel dos agentes sociais nas transformações históricas, levar à reflexão sobre a atuação dos sujeitos nesse processo e rever concepções de tempo histórico. Pode também ser utilizada como ferramenta para romper com a periodização clássica que consagra a idéia de evolução e de progresso, sequencia de eventos vitoriosos de determinados sujeitos, o que acaba por fomentar a existência de hierarquias de valor entre as sociedades humanas.

Não se trata de excluir da História enquanto disciplina escolar, processos políticos e econômicos. O que questionamos é se a chamada História do Cotidiano precisa continuar aparecendo na narrativa dos professores e nos materiais didáticos como meras curiosidades pitorescas que tornam a aula “divertida”. É importante ressaltar, contudo, que para não circunscrever-se no nível do anedótico, essa História do Cotidiano deve estar vinculada à “macro-história”. Essa preocupação encontra respaldo em Le Goff (apud DEL PRIORE, 1997), para quem o cotidiano só tem valor histórico e científico no interior de uma análise de sistemas históricos que contribuem para explicar seu funcionamento, não se tratando de uma simples descrição de determinada sociedade numa época qualquer, o que também é enfatizado por Azanha (1992), tampouco privilegiar histórias individuais.

O conceito de Cotidiano é tratado de diferentes maneiras por diversos autores, tratando-se de um conceito polissêmico. Entre esses autores

destacamos os clássicos Henri Lefebvre (1991), Agnes Heller (1992), Michel de Certeau (1994), Alf Lüdtke (1995), representante da *Alltagsgeschichte* alemã. No Brasil sobressaem as discussões de Del Priore (1997), Petersen (1995), Vainfas (1996), Mello e Souza (1997), Possamai (2001), Rocha Junior (2003), Guarinello (2004), entre outros. Alguns exploraram o cotidiano sem estabelecer, como observa Petersen (1995), um debate sobre o conceito, como por exemplo, Maria Odila Leite da Silva Dias em “Cotidiano e Poder” (1984) e Sidney Chalhoub em “Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*” (1986).

Considerando a diversidade de concepções verificada nesse debate, acreditamos que a forma mais fecunda de abordagem do cotidiano na sala de aula seja aquela que não abre mão de considerar os processos políticos e econômicos, mas os enfocam pelo ângulo do cotidiano dos sujeitos históricos, reconhecendo a importância destes indivíduos na construção da história humana, não apenas dos grandes homens e instituições. É necessário enfatizar que simples descrições não dão conta de tornar as práticas cotidianas verdadeiramente significativas, é preciso atribuir sentido às mesmas.

Observando-se que os professores de história da atualidade, de modo geral, não mais encontram justificativas para ensinar descrições de fatos políticos, datas e heróis da história, que “só serviriam como erudição vazia”, procurando ao invés disso, ensinar o aluno a pensar historicamente, compreende-se a necessidade de trabalhar com esse aluno a partir da realidade social, priorizando a experiência humana. (CAIMI, 2001, p. 133).

Esta experiência está vinculada em grande medida à vida cotidiana, na qual se insere a luta pela sobrevivência, as relações sociais e a incorporação de suas regras, dentre outras práticas próprias desta esfera da vida. O contato com essas experiências de modo mais sistemático, como a escola pode propiciar, poderia ser um facilitador para aquilo que Rüsen (1992) denominou como processo de mudança estrutural na consciência histórica. Segundo o autor, essa consciência histórica seria uma “operação do pensamento” de um indivíduo, que utiliza os conhecimentos sobre o passado para se situar no presente.

De acordo com o autor, é a consciência histórica que orienta o indivíduo em situações reais de sua vida e, por meio da compreensão da realidade passada, o auxilia na compreensão do presente. Essa orientação é efetivada com a mediação da memória histórica, chamada por Rüsen de “orientação temporal”, pela

qual o ser humano é capaz de perceber a relação entre passado e presente na vida cotidiana e pela qual ele se sente parte de um todo temporal mais extenso que de sua vida biológica. A partir da consciência histórica o indivíduo decide um curso de ação a ser seguido, orientado para o futuro.

Lee (2006) dialoga com o conceito de consciência histórica de Jorn Rüsen, demonstrando a importância do desenvolvimento dessa consciência para que o jovem possa ser considerado “historicamente alfabetizado”¹. O pesquisador detecta um sério problema no ensino de história em ambiente escolar, onde os professores ainda se preocupam com “o que” e “quanto” os alunos devem saber “sobre” o passado, privilegiando-se eventos e não processos. Essa situação leva os estudantes a encararem o estudo da História como atividade restrita ao acúmulo de fatos e itens descontínuos.

Para Lee (2006), uma forma de procurar reverter a atual situação da história enquanto disciplina escolar seria a adoção dos pressupostos de Rüsen e, particularmente, de sua matriz disciplinar que conecta a História e a vida prática do aluno. O autor também ressalta a importância de partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, pois se o professor de história não leva em conta a visão de mundo que o aluno carrega consigo para o ambiente escolar, é provável que tenha sucesso reduzido em ajudar o aluno a incorporar novos conceitos, resultando em uma aprendizagem mecânica.

Então, para pensar a importância do estudo do cotidiano no ensino de História, é necessário considerar também o lugar que o aluno ocupa nesse processo e, conhecendo as idéias prévias dos estudantes, facilitar a atribuição de significado e sentido. Ausubel (2003) nos ajuda a refletir sobre a questão. De acordo com o autor, a aprendizagem de um conteúdo é muito mais significativa à medida que um novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire para ele significado, a partir da relação com seu conhecimento prévio. Quando o estudante, em qualquer disciplina, não consegue ligar esse conteúdo escolar a algo já conhecido, ocorre uma aprendizagem mecânica, ou seja, as novas informações não interagem de modo adequado com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva da criança. Ora, especialmente para a criança iniciante na

¹ A expressão “alfabetização histórica” é a tentativa de uma maior aproximação do significado de *historical literacy* e expressa a relação entre a teoria de Rüsen e reflexão sobre o ensino de história, proposta pelo pesquisador Peter Lee, traduzida nos textos em português como *literacia histórica*.

experiência escolar, o até então aprendido situa-se na experiência familiar e grupal. Por qual razão não introduzi-la na experiência de pensar o cotidiano do ponto de vista da história?

É necessário que o professor trabalhe a partir deste conhecimento prévio, vinculando o que o aluno já sabe com os conhecimentos novos. Parte importante deste processo será empreender uma ampliação e/ou modificação das estruturas cognitivas do aluno, provocando conflitos cognitivos, contradições entre seus conhecimentos prévios e as novas informações que recebe que representem desequilíbrios, a partir dos quais o aluno busque reequilibrar-se construindo o conhecimento. Só assim podemos realmente afirmar que o aluno está aprendendo a aprender.

A construção desta aprendizagem significativa requer alguns pressupostos: disposição para aprender; materiais potencialmente significativos e algum conhecimento prévio relevante. Entre esses materiais potencialmente significativos, podemos incluir os livros didáticos, já que, de acordo com Silva (2006), estes representam no Brasil um dos principais pontos de apoio para professores e alunos no dia a dia escolar, podendo contribuir ou não para a construção desta aprendizagem.

O presente trabalho busca refletir sobre como o livro didático utilizado em sala de aula tem tratado os conteúdos referentes à História do Cotidiano e a quais matrizes teóricas esses conteúdos estão vinculados. Além disso, nosso intuito é perceber que importância se tem dado para essa abordagem nestes manuais, se ela está sendo tratada como uma ferramenta para aproximar a reflexão histórica sobre a experiência humana do jovem aluno, ou se aparece simplesmente como parte de curiosidades e/ou informações complementares aos conteúdos “válidos”.

Segundo Silva (2006, p. 86) os livros didáticos se tornaram fontes de pesquisa sobre o ensino há aproximadamente cem anos e após os anos 1960, pesquisas deste teor tornaram-se mais comuns. Atualmente, a bibliografia é vasta e nas últimas décadas verificou-se um considerável aumento de pesquisas que tem o livro didático como tema ou fonte.

Os manuais didáticos configuram-se como o que Chartier denomina “objeto em circulação”, portanto, veículos de circulação de idéias que traduzem valores e comportamentos que se deseja ensinar aos jovens nas escolas.

(CHARTIER apud CORRÊA, 2000, p. 13). No caso específico da disciplina de História, acreditamos que se trata de uma fonte fecunda para descobrirmos quais concepções e abordagens estão orientando o trabalho em sala de aula.

O norte que guia essa investigação vem de Ginzburg e do “método indiciário”: buscar ler o que está nas entrelinhas, investigar, descobrir e tecer a trama a partir do que se apresenta como menos aparente, como o autor fez na análise dos processos da Inquisição nos séculos XVI e XVII. (GINZBURG, 1989). Este “paradigma”, como prefere chamar o autor, emergiu no século XIX por meio das análises do médico italiano Giovanni Moreli, que costumava analisar obras de arte e descobrir falsificações através da observação de pequenos detalhes até então considerados insignificantes pelos analistas, como a forma com que o artista pintava lóbulos de orelhas e unhas. Moreli argumentava que, ao reproduzir um quadro, o pintor se preocuparia em “copiar” os traços visivelmente mais marcantes do artista, mas deixaria sua “marca pessoal” justamente nas partes da obra consideradas como menos importantes.

Esse método teve grande influência na psicanálise, embora tenha sido julgado como “mecânico e grosseiro” pelos pares de Moreli. Para a psicanálise, “[...] nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada [...]”. (WIND apud GINZBURG, 1989, p. 146). Esta metodologia aproxima-se do trabalho empreendido pelo caçador, pelo detetive e pelo próprio médico no momento do diagnóstico, para o qual o sintoma aponta para algo “maior” (a doença), sendo o sintoma apenas uma pequena parcela do quadro geral.

De acordo com Ginzburg (1989), o trabalho do historiador pode se assemelhar muito ao trabalho desses profissionais e muitas vezes precisam considerar metodologias que não descartam a intuição, já que esta não deve ser encarada necessariamente como algo oposto à ciência. Por meio de “pistas” e pequenos indícios, o historiador pode descobrir aspectos interessantes a respeito de determinado processo, fato ou sociedade sobre a qual se debruça em seu estudo. Muitas vezes, aquilo que está explícito não é tão revelador como aquilo que passa despercebido ou é visto como menos importância. Pelo método indiciário, esses sinais e indícios transformam-se na zona privilegiada por meio dos quais é possível buscar decifrar a realidade opaca.

Este método pode nos auxiliar a compreender como o livro didático tem tratado a abordagem da História do Cotidiano. Para isso, não bastaria investigar aquilo que o autor do livro informa a respeito nos discursos oficiais ou nas orientações metodológicas, ou mesmo no título da obra. Faz-se necessário prestar atenção aos detalhes aparentemente insignificantes, termos reveladores e mesmo nas ausências.

Para a execução do trabalho e auxiliando-nos a observar esses indícios e sinais, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Acreditamos que essa técnica favorece a explicitação daqueles dizeres que nas narrativas são relegados ao segundo plano e daqueles sinais que passam despercebidos quando as fontes têm muito a oferecer ao pesquisador. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1977, p. 42).

Em outras palavras, é um conjunto de procedimentos que possibilitam análises quantitativas e/ou qualitativas de determinada mensagem (textos propagandísticos e jornalísticos, cartas, livros, discursos) com o objetivo de desvelar sua significação profunda por trás de um discurso aparente, simbólico e polissêmico.

Desde o início do século XX até a década de 1940, a análise de conteúdo se desenvolveu nos Estados Unidos com o intuito de produzir estudos qualitativos relativos a conteúdos jornalísticos. Já nos anos de 1950, essa metodologia ampliou seu domínio de aplicação nas análises de discursos políticos e sua simbologia, livros e cartas. Entre essa década e a seguinte, surgiram novas perguntas no plano metodológico e diversas disciplinas, entre estas a História, passaram a empregar o método. Desde então a análise de conteúdo se disseminou como metodologia válida para as mais diversas áreas do conhecimento. (BARDIN, 1977).

Bardin afirma que a análise de conteúdo é útil para quem necessita compreender o sentido da comunicação e alcançar outra significação através da

mensagem aparente, visível em uma primeira leitura superficial. O interesse não está somente na descrição analítica dos conteúdos dessa mensagem, o que corresponde apenas à primeira etapa do processo, mas na interpretação desta, por meio das inferências que o analista faz após a enumeração das características textuais.

As fontes utilizadas são constituídas de livros didáticos, nos quais buscamos visualizar as concepções de cotidiano utilizadas em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. São analisadas duas coleções: uma delas, produzida na atualidade, “Projeto Araribá”, cuja primeira edição, pela Editora Moderna, é de 2006. Trata-se de uma das coleções mais bem avaliadas pelo Plano Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação de 2008², além de amplamente utilizada pelos professores das escolas do Paraná. De acordo com Miranda e Luca, a partir do PNLD,

“[...] é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada e os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História que se quer ver ensinada”. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134).

Para captar a diferença produzida no tempo acerca dos conteúdos propostos aos alunos foi selecionada outra coleção, produzida e utilizada durante a década de 1980, quando a reabertura política pós período militar e a disseminação no Brasil de debates relativos à Nova História favoreceram nessa década os questionamentos acerca dos conteúdos, materiais e práticas de ensino, trazendo para os materiais didáticos uma visão supostamente mais crítica da História. Estamos nos referindo à coleção para o ensino de História na 5ª a 8ª séries de Elian Alabi Lucci, publicada em 1985, em quatro volumes, editada pela editora Saraiva. Está dividida em: “História do Brasil – As origens a colonização e a independência” (1º volume), “História do Brasil – O império, a república e o Brasil contemporâneo” (2º volume), “História Geral – o legado dos povos antigos e a formação da civilização ocidental” (1º volume) e “História Geral – A expansão da civilização ocidental e sua contribuição para o mundo atual” (2º volume).

² A escolha norteadada pelo PNLD de 2008 deu-se pelo fato de que as edições posteriores não deixam claro na planilha, quais as coleções foram mais bem avaliadas. A planilha de 2008, da forma como foi organizada, permite comparar os resultados avaliativos entre uma coleção e outra.

A coleção reflete a sua época, na qual a distribuição dos conteúdos durante a década de 1980 era feita de forma diferente da atual. Hoje, grande parte das coleções didáticas para o Ensino Fundamental é organizada de acordo com a proposta da “história integrada”. Outros pela “história temática”, “história intercalada”, ou “história convencional” (PNLD, 2008). Anteriormente, era comum que os alunos estudassem a História do Brasil na 5ª e 6ª séries e a História Geral na 7ª e 8ª. Trata-se de uma coleção muito popular na época, considerando a quantidade de volumes em circulação. Seu autor ainda produz livros didáticos de geografia, considerando-se que esta é originalmente a sua área de formação.³

O contexto histórico brasileiro no período de publicação e circulação desta coleção abre-nos inúmeras possibilidades de reflexão. Neste período de reabertura política, a historiografia passa por um período de renovação e questionamento da história tradicional, o que se reflete também em novas propostas para o ensino de história no ensino básico. Nossa intenção também foi observar se já era possível visualizar indícios deste processo no material em questão, mesmo não sendo produzido por alguém diretamente ligado à área de História. Além disso, exemplares da coleção apresentada constam do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH) da Universidade Estadual de Londrina, o que nos facilitou o acesso às mesmas para o procedimento de análise.

A pesquisa realizada é aqui apresentada ao leitor por meio da seguinte estrutura: no primeiro capítulo, procuramos sumarizar a discussão a respeito da História do Cotidiano, buscando compreender como essa questão foi tratada por historiadores e outros teóricos das ciências sociais em diferentes períodos da História. Apresentamos um panorama sobre como as questões referentes ao cotidiano foram tratadas nos séculos XVIII e XIX, observando as mudanças trazidas pelo advento da historiografia francesa dos *Annales* a partir dos anos de 1930, mas sobretudo a partir da década de 1950. Por fim, destacamos

³ De acordo com as informações da Editora Saraiva, Elian Alabi Lucci é Bacharel e licenciado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da rede particular de ensino do estado de São Paulo. Especialista em História, Geografia e Turismo pela Faculdade e Colégio Dom Bosco (FAECA-SP). Diretor da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em Bauru, SP. Professor de Geologia nos cursos de Geografia e Biologia no Ensino Superior. Diretor da revista *Arvo Comunicación*, da Universidade de Salamanca, na Espanha. Secretário do conselho editorial dos Cadernos Personalistas do Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista (CIEEP). Membro fundador da Società Internazionale Tommaso d'Aquino (SITA). Editor da Revista *Ciência Geografia* AGB Bauru / CNPQ. Autor de livros didáticos e paradidáticos. Disponível em: <http://www.editorasaraiva.com.br/nossosAutoresDetalhes.aspx?autor=182>

aquelas discussões que no decorrer de nossas pesquisas mostraram-se mais consistentes e frutíferas, feitas entre os anos 1970 e 1980 por Agnes Heller (1972) e Michel de Certeau (1994), sem esquecer a influência da *Alltagsgeschichte*, História do Cotidiano alemã, representada por Alf Lüdtke (1995). A partir de um mapeamento, sem a pretensão de completude dessa discussão, buscamos compreender como a questão do cotidiano tem aparecido na historiografia brasileira.

No segundo capítulo, refletimos a respeito das propostas para o ensino de História na atualidade, destacando principalmente as contribuições de Rüsen (1992, 2006) e Lee (2006), relacionando-os com as produções nacionais a respeito do tema. Procuramos fazer uma ponte entre essas discussões e as possibilidades abertas pelo trabalho com a História do Cotidiano, indicando possíveis contribuições que o trabalho por esta perspectiva pode representar para a concretização das propostas para o ensino e aprendizagem da História indicadas pelos autores citados.

No terceiro capítulo, caracterizamos o debate a respeito do Livro Didático enquanto ferramenta de trabalho de alunos e professores em sala de aula e em seguida procedemos à análise dos materiais didáticos selecionados. Buscamos evidenciar como a discussão a respeito da História do Cotidiano se faz presente nessas produções, procurando visualizar os autores que servem de base para esta abordagem quando a detectamos nesses materiais. Por fim, tecemos nossas considerações finais a respeito do resultado das análises, buscando não apresentar conclusões taxativas, sempre deixando espaço para novos questionamentos futuros.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DO COTIDIANO: UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de revisitar o debate a respeito da História do Cotidiano, diferenciando-a da História da Vida Privada, buscando compreender como essa questão foi tratada por historiadores e outros teóricos das ciências sociais em diferentes momentos da História. Procuramos destacar as divergências e convergências entre os autores e as abordagens que utilizaram estas perspectivas como possibilidade de análise, sem a pretensão de esgotar o debate.

Primeiramente apresentamos um panorama de como as questões referentes ao cotidiano e à vida privada foram tratados nos séculos XVIII e XIX, destacando as mudanças trazidas pelo advento da historiografia francesa dos *Annales* a partir dos anos de 1930, mas sobretudo a partir da década de 1950. Destacamos também as discussões feitas entre os anos 1970 e 1980 por Agnes Heller e Michel de Certeau, respectivamente, sem esquecer a influência de outros teóricos, como os alemães Norbert Elias (embora este não tenha uma obra específica sobre a questão) e Alf Lüdtke. Do mesmo modo, procuramos verificar como o referido debate se coloca no Brasil e na América Latina.

De acordo com Guarinello, dentre os inúmeros estudos classificados como “História Cultural”, aqueles que se dedicam à vida privada e ao cotidiano merecem destaque, quando se pensa a respeito dos impasses da historiografia contemporânea. Embora alguns historiadores ainda discutam a respeito da pertinência do conceito de vida cotidiana para sociedades não europeias e a própria existência de um cotidiano que seja separado das demais instâncias da vida, o interesse pelo assunto é inegavelmente crescente e reflete um novo olhar sobre os indivíduos e sobre seu papel na História. Ainda assim, o autor afirma que os historiadores de forma geral, têm se dedicado pouco a esse debate. (GUARINELLO, 2004, p. 22).

Não apenas os historiadores, mas as diversas áreas das chamadas “Ciências Sociais” não tem aproveitado as potencialidades de análise do cotidiano no auxílio da compreensão da vida do homem em sociedade. Em seus estudos a respeito da História da Educação, Azanha (1992) argumenta a importância do enfoque na cotidianidade escolar como um caminho para se aproximar mais da realidade desta instituição, cujos estudos a partir de leis e documentos oficiais se

tornam bastante limitantes e incompletos. Recordando Guimarães Rosa, que afirma a tendência do ser humano em se preocupar com o insignificante, insinua que o essencial talvez esteja sendo negligenciado. Para Azanha, assim se procede com o Cotidiano, pois um pesquisador que esteja teoricamente engessado nas “malhas grossas da tipologia” pode deixar passar fatos ou peculiaridades que poderiam “revelar-se como indícios de relações insuspeitadas na trama da realidade” (p. 58).

Partindo do exemplo da instituição escolar, o autor estende a questão às múltiplas instituições sociais e “a vida que nela se desenvolve”, argumentando a respeito da importância do conhecimento da cotidianidade para o conhecimento do ser humano:

[...] é preciso que elucidemos as razões do interesse que pode ter para as ciencias humanas [...] o estudo dessa miríade de gestos, palavras, pequenos episódios, [...] desses fatos *sans prestige* (Lefebvre) que [...] constituem a própria substancia do cotidiano. (1992, p. 61).

De acordo com o autor, Lefebvre dizia que o cotidiano seria uma “[...] soma de pequenas insignificâncias pequenos episódios sem cor, marcados pela monotonia das repetições”. Embora pareça uma visão bastante pejorativa do cotidiano, Azanha garante que esta não foi a intenção de Lefebvre, já que este pode ser considerado um dos pioneiros na investigação sistemática da cotidianidade e da ideia de revolução como crítica da vida cotidiana, disseminada a partir dos anos 1920. Nessa perspectiva a cotidianidade, por mais rudimentar que possa ser, não é apenas uma luta pela sobrevivência, como para os animais, mas está inserida em uma trama de intersubjetividades que lhe confere heterogeneidade.

Del Priore, ao apresentar um quadro geral a respeito da “História do Cotidiano e da Vida Privada” (DEL PRIORE, 1997), coloca algumas questões que devem ser pensadas por aqueles que pretendem trabalhar com o Cotidiano da História: é possível historicizar a noção de vida cotidiana? Essa noção de cotidiano valeria para todas as épocas? De acordo com a autora, no sentido comum, cotidiano seria aquela esfera privada da vida humana onde ocorre a permanência e conservação de práticas culturais e rituais, sendo portanto, reprodutiva, excluindo-se os campos político, econômico e social. Estes, em oposição, fariam parte justamente da esfera produtiva, a vida pública, o lugar “onde a História acontece”. Guarinello também destaca essa diferenciação quando afirma: “[...] o cotidiano aparece quase

como um perfeito oposto da História, como o campo das estruturas permanentes, inconscientes, alienantes, quase naturais, sobre as quais as ações humanas são apenas banais, corriqueiras, sem efeito transformador.” (GUARINELLO, 2004, p. 21).

A dicotomização da vida humana em vida pública e vida privada, de acordo com Del Priore (1997), emergiu no século XVIII no seio da classe burguesa. Houve então uma profunda transformação nas relações sociais, mudança sentida até mesmo na arquitetura das casas, que passaram a ser construídas de maneira a separar o local de produção da vida material do local de reprodução da existência. Por esse motivo, alguns historiadores chegaram a cogitar a impossibilidade de se trabalhar com a noção de vida cotidiana em períodos anteriores ao século XVIII. Seria a partir deste período que ocorreria o fenômeno denominado por Richard Sennett como “o declínio do homem público”, ou seja, com o advento da sociedade industrial, essa esfera privada da vida humana ganharia uma importância nunca vista antes na História, principalmente se comparada à importância da vida pública para cidadãos gregos e romanos. (SENNETT, 1988). Para teóricos como Henri Lefebvre, a noção de vida cotidiana só seria possível após o advento do capitalismo. (GUARINELLO, 2004).

Para compreendermos as proposições de Henri Lefebvre (1991) a respeito da vida cotidiana, é preciso compreender o “lugar” e o período do qual provém o seu discurso, pois sua teoria está diretamente relacionada com o ambiente francês após as duas guerras mundiais, na primeira metade do século XX. Suas atenções estão voltadas especialmente para a França e o próprio autor se questiona:

É evidente [...] que falamos da França. A vida é a mesma em outros lugares? É diferente ou específica? [...] Onde ficam as resistências e as especificidades? Em escala mundial existe uma homogeneização do cotidiano e do moderno? (LEFEBVRE, 1991, p. 32).

Deste modo, salientamos que há alusões a debates e problemas que fazem sentido apenas no contexto daquele período e da localidade em questão. Enfatizamos também que sua discussão a respeito do cotidiano está vinculada a outra questão bastante específica, que é a vida na “modernidade”. Entretanto, algumas de suas proposições mais gerais podem nos auxiliar a pensar a respeito do trabalho com a cotidianidade. Ressalvamos um ponto particularmente importante

para o historiador: para Lefebvre, a vida cotidiana é um aspecto da modernidade, não sendo possível portanto, utilizar o conceito da mesma forma para compreender a Antiguidade, ou outro período histórico qualquer.

Podemos entender o período vivido por Lefebvre como um momento de crise dos antigos valores, chamados “burgueses”, criticados sobretudo pelos marxistas, cujas idéias o autor se associa. Embora Azanha, como já enfatizado acima, tenha creditado a Marx certo pioneirismo na preocupação com a vida prática aproximando-se do cotidiano, seus “herdeiros” o viam como um terreno obscuro. (BARREIRA, 2009)

Característica deste ponto de vista é a obra de Leon Trotsky, publicada em 1923 sobre o modo de vida operário. “Questões sobre o modo de vida”, segundo Barreira (2009) “permaneceu estritamente empírico; consistia [...] em uma descrição dos diferentes aspectos da vida operária fora do processo de produção, como [...] os lazeres, atividades culturais, os jornais, a vida familiar [...]”. A descrição do modo de vida operário para Trotsky tinha uma função específica:

Na perspectiva de Trotsky, a vida cotidiana enraíza-se na economia e é ao serviço desta que se deve mobilizá-la. Com base na racionalização econômica, os aspectos “atrasados” do modo de vida seriam extintos e o cotidiano modificado, tendo em vista um melhor aproveitamento do tempo (tanto da produção ‘racionalizada’ quanto das atividades culturais). (BARREIRA, 2009, p. 71)

Deste modo, podemos compreender que para muitos marxistas, a análise do cotidiano poderia ser uma ferramenta útil na superação do mesmo, ou como afirma Barreira, “uma revolução contra o cotidiano” (p. 72). Uma perspectiva semelhante, embora não tão radical, podemos encontrar na filósofa marxista Agnes Heller. Para a autora, o homem jamais poderá fugir completamente do seu cotidiano, mas deve buscar meios para realizações humano-genéricas, por meio da ciência e da arte (como sugere Lucáks, sua maior influência teórica).

Barreira destaca que o ponto de vista oferecido por Lefebvre a respeito da cotidianidade é diametralmente oposto, pois “ele nos apresenta uma leitura do caráter trágico da vida cotidiana – a tensão entre os seus diferentes elementos e potencialidades [...] ambiguidade é o aspecto central do cotidiano.” (p. 72).

Lindon, ao comentar a obra de Henri Lefebvre, especialmente “A vida cotidiana no mundo moderno”, afirma que o autor já destacava entre os anos de 1940 e 1970 a pluralidade de sentido que é a marca do cotidiano: “[...] a vida do ser humano desdobrada em uma pluralidade de sentidos e simbolismos, em espaços que o moldam, mas que são moldados por ele também, dentro do fluxo de vivência do tempo”. (LINDON, 2003, p. 8).

Lefebvre dialoga com a filosofia e seus conceitos para pensar a cotidianidade. Recuando ao século XIX, o autor retoma a mudança de perspectiva sofrida pela filosofia no período, deixando a especulação filosófica para se aproximar da realidade prática e tornando a reflexão a respeito do cotidiano algo possível. Este é o contexto no qual Marx se insere, no qual se destaca o surgimento das chamadas ciências sociais. (LEFEBVRE, 1991)

Ainda assim, o autor detecta um problema: para a filosofia, o cotidiano é justamente o terreno do não filosófico. Mas ao mesmo tempo em que esta se pretende superior, se descobre “vida abstrata e ausente, distanciada e separada”. (LEFEBVRE, 1991, p. 18). A filosofia possui um projeto que remonta a Sócrates, o de construir um ser humano “livre, completo, plenamente realizado, racional e real ao mesmo tempo [...] [ou seja,] total”. (p. 17). Talvez por este motivo a filosofia compreenda o homem em sua cotidianidade como um ser alienado; pois nele imerso, “o homem cotidiano se mostra [...] entravado, preso por mil laços, às voltas com mil probleminhas minúsculos”. (p. 23).

Criticando a postura de alguns filósofos, o autor provoca:

[O Cotidiano] Seria uma coleção de objetos fúteis, indignos de entrar na esfera da Physis, do Divino, do Humano profundo, temas sérios da filosofia moderna? – Não deixaremos escapar nenhuma ocasião de protestar contra os filósofos que mantêm assim a tradição filosófica e fazem de sua filosofia uma barragem; elas interditam qualquer projeto de transformação desse “mundo”, [...] elas apartam definitivamente, de um lado, o Ser, a Profundidade, a Substância e, de outro, os fenômenos, o superficial, as manifestações. [...]. (LEFEBVRE, 1991, p. 19)

A crítica ao desdém pelo cotidiano se estende ao longo de seu texto, aos cientistas sociais de sua época:

Cada um à sua maneira [...] recortam os fatos; eles os classificam de acordo com categorias às vezes empíricas ou abstratas; atribuímos a setores diferentes: sociologia da família, psicologia do consumo, antropologia [...] estendidas às sociedades contemporâneas, descrição dos hábitos ou dos comportamentos. [...] desdenham dos fatos cotidianos como se não fossem dignos de conhecimento: os móveis, os objetos e o mundo dos objetos, os empregos do tempo, as banalidades, [...] eles se juntam, assim, aos filósofos [...]. (LEFEBVRE, 1991, p. 33)

Apesar das críticas, Lefebvre escolhe pensar a cotidianidade exatamente a partir da filosofia, de seus conceitos e linguagem, com a intenção de mostrar sua dualidade. O próprio conceito de cotidiano, segundo o autor, provém da filosofia, designando exatamente aquilo que está fora dela, o “não filosófico”, exprimindo [...] “a transformação do cotidiano vista como possível [...]”. (p. 19). Ao que tudo indica, a principal preocupação do filósofo que pensa o cotidiano é encontrar formas de transformá-lo ou superá-lo, em nome daquele projeto filosófico do “homem total”.⁴

Lefebvre procura ainda definir as potencialidades deste cotidiano:

Não constituiria ele uma primeira esfera de sentido, um domínio no qual a atividade produtora (criadora) se projeta, precedendo assim, criações novas? [...] um campo e uma renovação simultânea, [...] um momento composto de momentos (necessidades, trabalho, diversão – produtos e obras – passividade e criatividade – meios e finalidade etc.), [...] da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis). (LEFEBVRE, 1991, p. 20)

Neste sentido, o autor compreende o cotidiano como espaço para realizações. Diferente da perspectiva do cotidiano como palco da alienação absoluta, há para o autor, possibilidade de atividade criadora, ainda que seja este um terreno de repetições:

Não se trata [...] de explorar o repetitivo. Em sua trivialidade se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos [dos corpos, das peças] [...] horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e [...] cíclicas [...]. O estudo da atividade criadora [...] conduz à análise da re-produção, [...] das condições em que as atividades produtoras de objetos ou de obras se re-produzem elas mesmas, re-começam, re-tomam seus

⁴ Podemos encontrar estes aspectos no discurso de Agnes Heller e G. Luckács.

elos constitutivos ou, ao contrário, se transformam [...].
(LEFEBVRE, 1991, p. 24)

Para Martins (1998), na compreensão de Lefebvre, a reprodução social é também “reprodução ampliada de contradições”. (p.6). Seria justamente no fragmento de tempo deste processo repetitivo que o cotidiano é produzido pelo capitalismo, que as contradições emergiriam, fazendo “saltar fora” o momento da criação, da inovação, o “tempo do possível”. Isto revelaria ao homem cotidiano que é neste espaço da vida que se instalam as condições de transformação da realidade. Por isso, Lefebvre enxerga o processo revolucionário como uma ruptura com o cotidiano, quando este se torna insuportável. Enquanto as pessoas suportam sua realidade cotidiana, ela será reproduzida, bem como suas relações.

Assim, o autor ressalta aquilo que ele denomina “dualidade do cotidiano” (1991, p. 42): miséria e riqueza da cotidianidade, marcada tanto pelo enfadonho, pelo repetitivo, pelas necessidades, quanto pelo espaço no qual a vida se perpetua, a reprodução das relações essenciais, o local onde se dá a mediação entre a cultura e a atividade produtora, entre a base e a superestrutura, lugar de nascimento das contradições, da luta entre os sexos, gerações, grupos, ideologias.

Para pensar o território do cotidiano o autor destaca duas questões essenciais: a necessidade de postura crítica e a vinculação do cotidiano ao macrosocial. Sobre a necessidade de uma postura crítica, afirma: “é impossível captar o cotidiano como tal, aceitando, “vivendo-o” passivamente, sem fazer um recuo. Distância crítica, contestação e comparação caminham lado a lado”. (LEFEBVRE, 1991 p. 34).

Além disso, pensar o cotidiano como um aspecto parcial da realidade impõe a necessidade de vinculá-lo a teses e hipóteses a respeito do conjunto da sociedade: “a crítica da vida cotidiana implica [...] concepções e apreciações em escala de conjunto social”. (LEFEBVRE, 1991, p. 34). Deve-se considerar que essa preocupação está presente em boa parte dos autores que trabalham com a análise da cotidianidade, buscando vinculá-lo às macro-teorias, com exceção, segundo Cárcamo, de alguns teóricos vinculados à microsociologia. (CARCAMO, 1995).

Lefebvre ainda considera que o cotidiano pode ser utilizado como um “fio condutor” em análises a respeito da sociedade moderna, afirmando:

Não existem mais fatos sociais ou humanos sem ligação (conceitual, ideológica ou teórica) do que grupos sociais que não estejam reunidos por relações, num conjunto. Tratando-se do cotidiano, trata-se, portanto, de caracterizar a sociedade em que vivemos, que gera a cotidianidade (e a modernidade). Trata-se de defini-la, de definir as suas transformações e suas perspectivas, retendo entre os fatos aparentemente insignificantes, alguma coisa de essencial, e ordenando os fatos. Não apenas a cotidianidade é um conceito, como podemos tomar esse conceito como fio condutor para conhecer a “sociedade”, situando o cotidiano no global: o Estado, a técnica [...] a cultura (ou a decomposição da cultura). [...] Eis, ao nosso ver, [...] o procedimento mais racional para captar nossa sociedade, penetrá-la e defini-la. (LEFEBVRE,1991, p. 35)

Depois desta afirmativa, a respeito de como a cotidianidade pode ser um fio condutor para a compreensão da sociedade moderna, Lefebvre contrapõe este tipo de pesquisa ao trabalho de “uma coleção bem conhecida” (seria a famosa coleção editada pela Hachette?) que se dedicou a estudar a vida cotidiana em diferentes períodos da História. Para o autor, o que este trabalho demonstra é como a sociedade das outras épocas não teve vida cotidiana, confundindo a especificidade da vida cotidiana após o advento do capitalismo com as épocas anteriores. Estas podem (e devem) ser estudadas, segundo Lefebvre, por meio da pesquisa a respeito da cultura material, da qual sua própria pesquisa difere (p. 36).

Ao procurar delinear a história do conceito de “Cotidiano” e “Vida Privada”, Del Priore (1997) remete a Heródoto, mostrando-nos que a vida privada não é um campo novo de interesse. O historiador grego já descrevia em sua época, detalhes dos costumes de povos inimigos, buscando explicar o conflito entre seu povo e os “bárbaros”, aqueles que não compartilhavam com o historiador a cultura grega.

Durante a idade moderna e o início da contemporânea, o interesse pelo cotidiano e a vida privada ficaria restrito a um tipo de literatura que explorava o pitoresco, o anedótico de culturas consideradas exóticas, não europeias. A autora cita Le Goff, lembrando que tal problemática remonta a uma produção literária do século XVIII em torno dos chamados “usos e costumes” de povos que, devido ao afastamento no espaço e no tempo em relação aos europeus, era impossível conhecê-los diretamente. Mas esses saberes, segundo a autora, em nada explicavam a História, constituindo-se um saber visto como marginal.

Para sair definitivamente do nível do anedótico, o estudo do cotidiano contou com a contribuição decisiva dos historiadores pertencentes ao

grupo da Escola dos *Annales*, (sobretudo dos historiadores pertencentes à segunda e terceira gerações) que associariam a análise do cotidiano a uma história antropológica, facilitada pelo estudo da cultura material através da arqueologia. Por meio desta, os historiadores se viram impelidos a estudar a cultura material das populações investigadas, instrumentos de trabalho, restos alimentares, utensílios e móveis presentes na vida diária. (DEL PRIORE, 1997). Deste modo, aos poucos se foi desfazendo a noção de história da vida cotidiana como “enfeite” da “grande história”.

É preciso deixar claro que “História Antropológica” e “História do Cotidiano” não são sinônimas, mas a primeira abriu possibilidades para que o cotidiano emergisse enquanto objeto de estudo dos historiadores. De acordo com André Burguière, o que ocorreu com o advento da Escola dos *Annales* foi, na realidade, um renascimento da “História Antropológica”. Burguière argumenta que durante o século XVIII viajantes, médicos e eruditos já lançavam olhares antropológicos sobre suas sociedades, procurando definir suas identidades a partir da reconstituição de sua história, dos seus costumes, de suas maneiras de viver. Neste grupo se encontra Legrand D’Aussy, mencionado também por Vainfas. Seus estudos nada tinham a ver com os compêndios de curiosidades a respeito do cotidiano de povos “exóticos”. Datada de 1782, “*Historie de la vie privée des Français*”, D’Aussy não tratava de povos longínquos, mas dos próprios franceses. Contra uma história totalmente apegada aos feitos dos reis e generais, valorizada em sua época, o autor buscava divulgar “[...] os burgueses em sua cidade, o camponês em sua cabana... o francês, por fim, no seio de sua família, com seus filhos”. (VAINFAS, 1996, p. 15).

Para Burguière,

O estudo das formas da vida cotidiana fez parte do pensamento histórico enquanto esse teve como preocupação principal reconstituir o itinerário e os progressos da civilização. Tornou-se supérfluo a partir do momento em que os Estados-nações, recentemente constituídos, recrutaram a memória coletiva a fim de justificar pelo passado sua dominação sobre determinado território e sua maneira de organizar a sociedade. (1993, p. 127)

De fato, a partir do século XIX, os Estados Nacionais passaram a incentivar pesquisas a respeito da História dos Estados e das Instituições,

constituindo arquivos públicos, os quais proporcionavam aos historiadores meios de pesquisa. Assim, esses profissionais passaram a se concentrar no registro da vida pública e nas vidas de homens cujas realizações se cruzam com as realizações do Estado, já que o homem só adquiriria dimensão social na prática da vida pública.

Uma exceção, segundo Burguière, é o caso de Jules Michelet, que imbuído se seu projeto de “ressurreição integral do passado” abordava a realidade histórica do ponto de vista etnográfico: modas alimentares, as grandes fomes e seus efeitos na atmosfera social do século XVIII. Ignorado pela chamada “História Positivista”, foi retomado pelos *Annales* e seu projeto de sair do gabinete e observar “ao vivo” os grupos sociais e as estruturas econômicas.

Para Burguière, um dos problemas que se pode encontrar na defesa da “história antropológica” por parte dos historiadores dos *Annales*, é certo “populismo”, presente na concepção de que esta abordagem poderia “conceder” voz aos humildes:

A posição dos *Annales* veicula [...] certo populismo: é preciso conceder direito de cidadania à história dos humildes, ao lado da história dos poderosos. [...] No entanto, mais profundamente, ela se baseia numa concepção multidimensional da realidade social, tendo cada dimensão, ou antes, cada nível, vocação ao mesmo tempo para esboçar sua própria história, e para encontrar um modo de articulação com os outros, a fim de construir o movimento de uma sociedade. Para os [...] *Annales*, a história da vida cotidiana era apenas uma maneira de abordar a história econômica e social. (BURGUIÈRE, 1993, p. 130).

O autor se pergunta se é possível que essa história anteriormente chamada de econômica e social, no desejo de “modernizar-se”, passou a reivindicar o título de “história antropológica”, sem se tratar, de fato, de um novo domínio da história. De acordo com Burguière, se sua definição estiver “no estudo do habitual por oposição ao factual” ou “a descrição do contexto de vida de uma época”, voltar-se-a a mais tradicional história da vida cotidiana, que a concebe como o cenário da “grande história”. (p. 130)

Para o autor, a antropologia histórica não é um domínio, mas um procedimento. E diferencia aquilo que ele considera realmente um estudo de antropologia histórica de um compêndio descritivo de vida cotidiana. Com efeito, as temáticas podem ser as mesmas: alimentação, habitat, vestuário, família e parentesco, corpo. O que muda é a análise, que busca não apenas descrever, mas

compreender como esses elementos influenciam a trama social, a economia, o comportamento, a mudança ou a permanência de costumes. Para ilustrar sua diferenciação, Burguière cita como exemplo a obra de Fernand Braudel.

Entre os historiadores dos *Annales* que contribuíram decisivamente para o avanço da discussão a respeito do cotidiano, Braudel se destaca, insistindo na importância de códigos alimentares e de vestuário como mais determinantes na vida dos grupos sociais do que as instituições políticas e regras jurídicas. Em sua obra publicada em 1967, “Civilização material, economia e capitalismo”, Braudel dedicou um primeiro volume inteiro às “Estruturas do Cotidiano”. Para ele o cotidiano deveria ser tratado na perspectiva da história-problema, não devendo ser meramente descritivo.

Braudel, no prefácio da obra, admite trabalhar com aspectos que costumam ficar à margem dos relatos históricos tradicionais: demografia, vestuário, alimentação, habitação, técnicas. Sente-se na obrigação de justificar a utilidade da introdução desses elementos para alcançar seu foco, a vida material daquele tempo e espaço em questão.

A maneira de comer, de vestir, de habitar [...] nunca é indiferente. E estes instantâneos afirmam também, de uma sociedade para outra, contrastes e disparidades nem todos superficiais. [...] é ao longo de pequenos incidentes que uma sociedade se revela. (BRAUDEL, 1992, p. 13).

Embora tenha sido considerado inovador, Braudel recebeu críticas, tendo sido acusado de não explicitar de forma clara o que compreendia por “civilização material” e por condicionar o estudo desta ao estudo sobre o capitalismo. De acordo com Guarinello, Braudel era,

[...] historiador das ‘estruturas do cotidiano’: a demografia, os alimentos essenciais, o luxo, a técnica, as unidades sociais. Tempos longos, estruturais, menos extensos que as determinações geográficas, porém mais estáveis que o universo das trocas. Tempos quase naturais dentro da economia e da existência humanas. A visão de Braudel reforça a ligação entre cotidiano e tempo histórico [...]. (GUARINELLO, 2004, p. 24).

A definição de Braudel, segundo Guarinello, mantém a separação clássica entre o tempo do cotidiano (e da vida) e o tempo do acontecimento (e da

História), reproduzindo a distinção entre o acontecimento histórico, cheio de significados e a vida comum, repetitiva, estéril:

A cotidianidade são os fatos miúdos que quase não deixam marca no tempo e no espaço. Quanto mais se encurta o espaço da observação, mais aumentam as oportunidades de nos encontrarmos no próprio terreno da vida material. Os grandes círculos correspondem habitualmente à grande história: ao comércio longínquo, às redes das economias nacionais ou urbanas. (BRAUDEL, 1992, p. 13).⁵

Embora para Braudel o cotidiano refira-se aos “fatos miúdos”, este seria um conceito útil para apreender o funcionamento do que ele chama de “vida material”, uma espécie de “infra-economia”, trocas e serviços num raio de ação mais curto. Del Priore (1997) afirma que das proposições de Braudel, deve-se reter que a cultura material a ser estudada deve ser aquela das maiorias e que a vida material e a vida econômica são estreitamente ligadas, embora sejam bastante distintas.

Mesmo com todas as ressalvas que possam surgir, Burguière afirma que a antropologia histórica,

[...] conquistou a história por baixo [...] pelas expressões mais anódinas, menos formuladas da vida cultural: as crenças populares, os ritos que impregnam a vida cotidiana ou se prendem a vida religiosa, as culturas minoritárias ou clandestinas [...] Os comportamentos menos discutidos de uma sociedade – como os cuidados com o corpo e a maneira de se vestir, a organização do trabalho e o calendário das atividades cotidianas – refletem um sistema de representação do mundo, que nos vincula [...] com as formulações intelectuais mais elaboradas, como o direito, as concepções religiosas, o pensamento filosófico ou científico. (1990, p. 148)

Para Le Goff (1993), a aproximação da História e da Antropologia também pode ser útil ao historiador na medida em que contribui para modificar a sua perspectiva de cronologia. Aproxima o pesquisador daquilo que é próprio da longa duração, ou seja, que se modifica com menos velocidade nas sociedades humanas, em especial as mentalidades, ao mesmo tempo em que se enfoca cada vez menos o factual. Também pode acelerar o abandono do ponto de vista eurocêntrico,

⁵ A perspectiva de Braudel se diferencia daquelas de outros interlocutores, como, por exemplo, Lucien Febvre, que enxergou na História do Cotidiano uma oportunidade de inserir o “homem comum” enquanto ator social na História.

empobrecedor das análises históricas. Para isso, o autor destaca a relação do historiador com fontes diversificadas, já que “o homem cotidiano não se preocupa com papeladas”, destacando-se a arqueologia (não a do monumento, mas a do cotidiano, da vida material), a iconografia e, com ressalvas pessoais, a tradição oral.

Segundo Benatte (2007), o renascimento da história antropológica está ligado a um movimento denominado “guinada antropológica” ou “culturalista”. Seu ápice se deu entre as décadas de 1960 e 1970, influenciando diretamente a historiografia, sobretudo com a chamada “História das mentalidades”. A aproximação com a antropologia fez emergir o cotidiano na História e a cultura passou a ser cada vez mais investigada pelos historiadores. Contudo, a partir de então, se considerou uma visão antropológica do termo e não mais a cultura como “erudição”. Dentro deste conceito antropológico de cultura, “emergem da opacidade” temas como a família, parentesco, alianças conjugais, sociabilidade doméstica, ritos e crenças, hábitos coletivos, dentre outros, observados em escala reduzida, dando origem à chamada “microhistória”.

Exemplificando as pesquisas que seguiram essa linha de trabalho, o autor cita Le Roy Ladurie, em *Montaillou*; *O queijo e os vermes*, de Ginzburg; *O grande massacre de gatos*, de Darnton; *A formação da classe operária inglesa*, de E.P. Thompson. Como podemos notar, os métodos e os modelos explicativos advindos da antropologia foram e são utilizados por historiadores representantes de variadas correntes historiográficas, praticando o que Benatte denomina “ecletismo vagabundo”, adaptados aos interesses de sua pesquisa.

A dificuldade seria, segundo o autor, administrar os descompassos e desencontros que podem ocorrer na fronteira entre o domínio da História e o da Antropologia, já que no plano epistemológico, trata-se de duas áreas muito diversas no tocante aos seus sujeitos e aos seus objetos. Apesar das dificuldades na conciliação entre duas epistemologias diferentes, tanto Burguière, quanto Le Goff e Benatte concordam que a aproximação entre a História e a Antropologia trouxeram bons frutos à historiografia. Entre elas, podemos destacar a aproximação do historiador com a cultura material e as práticas cotidianas dos homens e mulheres do passado, trazendo novas possibilidades e novos ângulos de análise para a pesquisa histórica.

Partindo para contribuições de áreas diversas da história no debate a respeito do Cotidiano, podemos destacar, entre as décadas de 1970 e 1980, a

filósofa húngara Agnes Heller, defendendo dentro de sua matriz teórica marxista, que seria pouco proveitoso ao historiador perceber a história senão permeada pelos acontecimentos do cotidiano. (ROCHA JUNIOR, 2003).

Nos anos de 1980, os franceses destacam-se no debate, especialmente Michel de Certeau que, segundo Souza Filho (s/d, p. 130), constituiu boa parte de sua obra analisando as “maneiras de fazer das massas anônimas”. Certeau contribui para que a vida cotidiana deixe de ser pensada como esfera onde não ocorrem transformações e onde portanto, não haveria História, passando a ser compreendida como território de atuação no qual essa massa anônima age a partir de resistências microscópicas em relação à ordem estabelecida.

Um pouco mais tarde se comparada à produção francesa, a História do Cotidiano ganhou adeptos também na Alemanha Ocidental, principalmente durante a década de 1980, sendo reconhecida pelo termo *Alltagsgeschichte* (correspondente ao termo em inglês, "*the history of the everyday life*"). Contudo, devido à forte influência que as universidades brasileiras recebem da historiografia francesa, a menção a historiadores alemães não é muito comum nos trabalhos acadêmicos da área em questão. Tivemos acesso apenas a uma obra publicada em inglês, organizada pelo historiador alemão Alf Lüdtke, "*The history of everyday life: reconstructing historical experiences and ways of life*" e um artigo espanhol, publicado na Revista Ayer, intitulado "*De los heroes de la resistencia a los coautores: Alltagsgeschichte em Alemania*". (1995).

No Brasil, trabalhando na perspectiva de Lüdtke, encontramos o trabalho de Possamai a respeito da vida cotidiana na Colônia do Sacramento durante o século XVIII. De acordo com Possamai, Lüdtke defende que o historiador que trabalha com a perspectiva da História do Cotidiano deve situar os trabalhadores no seio de suas pesquisas, pois a sua intenção é reconstituir o “[...] dia-a-dia dos pequenos, dos que não tem voz na história oficial e são tratados como meras cifras numéricas pela história econômica”. (POSSAMAI, 2001, p. 15).

Referindo os teóricos alemães, não se pode esquecer também a influência da obra “O Processo Civilizador: uma história dos costumes”, do sociólogo Norbert Elias. Publicada em 1939, não foi devidamente valorizada por seus contemporâneos, o que ocorreu somente a partir dos anos de 1970 e 1980, como assinala Burke, reiterado por Vainfas. Este último considera a obra de Elias um “esboço de uma história da vida privada”. (BURKE apud VAINFAS, 1996, p. 16).

Elias contribui para o debate buscando enxergar na modificação de costumes e atividades cotidianas relacionadas ao comer, vestir-se, portar-se socialmente e no âmbito privado, a construção do que ele chamaria de “processo civilizador”. O autor chama a atenção para o fato de que as práticas cotidianas não são apenas repetições vazias, mas possuem significados muitas vezes simbólicos, para os quais o historiador deve permanecer atento se quiser compreender determinada época.

Também em meados dos anos 1980 na França, a publicação de uma coleção denominada “História da Vida Privada”, organizada em cinco volumes por Philippe Ariés e Georges Duby, contemplando um intervalo histórico bastante ousado (do Império Romano à atualidade), trouxe à tona outro debate. Trata-se da diferenciação entre “História do Cotidiano” e “História da Vida Privada”, que até o presente ainda provoca confusões.

Como veremos mais adiante, Heller já diferenciava o Cotidiano da Vida Privada de forma clara. Para a autora, não se tratam de sinônimos, pois embora a maioria das atividades que garantam a reprodução do indivíduo (atividades estas consideradas pela autora como pertencentes à esfera do cotidiano) seja feita no âmbito privado, não se pode fazer essa generalização.

Guarinello (2004) afirma que embora não representem exatamente o mesmo objeto, ambos têm sido considerados quase equivalentes pela historiografia, pelo menos no Brasil. Como pudemos observar, quando mapeia a trajetória dos conceitos, Del Priore (1997) não busca diferenciá-los de maneira clara. Contudo, de acordo com Vainfas (1996), Duby fez questão de distingui-los em seu prefácio ao primeiro volume de “História da Vida Privada”, afirmando que estes termos designam objetos diferentes de investigação:

Opondo-se ao público e distinguindo-se da vida cotidiana, a vida privada seria, portanto [...] o objeto histórico de uma área particular, ‘uma zona de imunidade oferecida ao recolhimento, onde todos podemos abandonar as armas e as defesas das quais convêm nos munir ao nos arriscarmos no espaço público.’ Este lugar [...] é o da familiaridade, ‘doméstico, íntimo’. (DUBY apud VAINFAS, 1996, p. 11).

Para Duby, enquanto a vida privada seria o lugar da familiaridade, do doméstico e do íntimo, a vida cotidiana seria uma noção identificada “[...] a uma visão microscópica da história”, para Le Goff, seria “[...] rejeitar um conceito mais

descritivo de cotidiano, em favor de um mais explicativo e globalizante [...]”. (VAINFAS, 1996, p. 13-14).

Vainfas concorda com os autores a respeito da diferenciação dos conceitos acima, pois não seriam de fato, intercambiáveis. Para o autor, cotidiano diz respeito ao tempo, sobretudo da longa duração, “[...] mais passível de ligar-se às estruturas e ao social global, como indica [...] parte da historiografia que o adota” (1996, p. 14), enquanto vida privada é um conceito mais claramente ligado à vida doméstica, ao âmbito familiar. No entanto, não se deve pensar esses conceitos como excludentes entre si, uma vez que é possível perceber na cotidianidade a dimensão da familiaridade e da intimidade.

Na realidade, as questões teóricas a respeito da História do Cotidiano como um todo não parecem estar ainda plenamente estabelecidas. Como veremos mais adiante, Petersen (1995, 1996) localiza muitos problemas nos trabalhos inseridos nesta temática e Azanha (1992), ao trabalhar especificamente com o cotidiano na História da Educação, também salienta essa problemática.

E não apenas no Brasil encontramos essa crítica. Na Espanha, Castells citando Burke, admite que a História do Cotidiano é um dos campos de crescente importância dentro da História Social. Contudo, haveria um problema de definição e delimitação dos contornos de tal abordagem. O autor chega a afirmar que fora os alemães, não há nenhum grupo de historiadores que se apresente sob o título de “historiadores do cotidiano”. De acordo com Castells

[...] no existe uma corriente que se englobe tras esta denominación, con la excepción de Alemania, donde el movimiento *Alltagsgeschichte* se ha constituido como un referente de aquella historiografia. Buena parte de sus problemas a la hora de precisar lo que se entiende por historia de La vida cotidiana deriva de su imprecisión, de sus vagos contornos, así como de su escasa teorización. [...] Muchos de sus problemas están vinculados, sin embargo, con la propia situación de la historia social [...]. (1995, p. 11, grifo nosso).

Castells compreende essa imprecisão e os “vagos contornos” como uma continuação da imprecisão que gira em torno do termo “História Social”, domínio ao qual o autor vincula a abordagem da História do Cotidiano (percebe-se aqui outra indefinição: seria a História do Cotidiano um domínio específico da História ou apenas uma abordagem dentro da História Social?). Para o autor, é

necessário delimitar as fronteiras a respeito de que campo abarca, vinculação a um centro intelectual consistente ou adoção de um marco estabelecido que lhe confira maior homogeneidade, impedindo a fragmentação crescente.

Para o autor, seria importante que a “História do Cotidiano” se firmasse enquanto abordagem teórica, pois acredita que

[...] la historia de la vida cotidiana puede ser un terreno privilegiado para el estudio de los comportamientos sociales y de las redes que em diferentes ámbitos se establecen, permitiendo, además, acercarse a las fuerzas profundas que recorren la sociedad y la configuran. Pero asimismo, desde su inherente perspectiva micro, este enfoque historiográfico puede también arrojar luz sobre los grandes procesos, poniendo al descubierto, por ejemplo, lo que supone el cambio social cómo se concretaba éste en la vida de las gentes y lo que para ellas implicaba, proporcionando, en suma, una imagen con rostro humano de la evolución histórica. (CASTELLS, 1995, p. 12).

Como se pode notar, muitos teóricos admitem a importância da História do Cotidiano para o estudo de comportamentos sociais e o impacto de certos processos históricos na vida da grande maioria da população. Contudo, falta um esforço teórico em direção a uma maior definição dos contornos dessa abordagem. Na falta de um sólido suporte teórico, a História do Cotidiano cresce, mas sem conseguir firmar seu lugar entre os outros domínios e/ou abordagens históricas, causando desconfiança nos mais “ortodoxos” e padecendo de um complexo de inferioridade.

Cárcamo, ao analisar a relação entre trabalhos sociológicos e historiográficos a respeito da vida cotidiana, observa que em seu país de origem, a Espanha, entre os anos de 1980 e 1990 houve uma progressiva relevância de temas relacionados ao cotidiano na historiografia, sobretudo nas áreas de representação, cultura popular, micro-história. (CÁRCAMO, 1995). Ainda assim, o autor identifica esse “complexo de inferioridade” entre os praticantes da História do Cotidiano devido às constantes críticas e desconfianças por parte de historiadores adeptos de outras abordagens, que sempre esperam encontrar nas obras relacionadas ao cotidiano, algo nos moldes da antiga publicação da Hachette⁶. (CÁRCAMO, 1995, p. 190).

Cárcamo acredita, assim como Petersen, que o problema da História do Cotidiano é a forte presença de conceitos do senso comum nesta abordagem. O

⁶ Famosa coleção publicada no fim da década de 1930 na França.

senso comum considera as práticas cotidianas como banais e aproblemáticas, tendo a historiografia se aproximado muito desse conhecimento do senso comum, voltado ao empírico. (1995). Todavia, o autor enfatiza que estudos das últimas décadas tanto da sociologia quanto da História, mostram que o cotidiano, longe de ser transparente e aproblemático, é extremamente complexo, integrado por rituais, estratégias, táticas, representações, ficções teatrais, hábitos, tramas narrativas. (1995).

Outro ponto argumentativo de Cárcamo que se aproxima das afirmativas de Petersen, é o fato observado de que alguns trabalhos historiográficos relacionados ao cotidiano não buscam referencial teórico em outras áreas das ciências sociais nas quais existe também um debate, como no caso da sociologia. O autor identifica nesta área uma “rixa teórica” entre os chamados “sociólogos do cotidiano” (adeptos da chamada microssociologia) e os sociólogos que se dedicam aos estudos das instituições e classes sociais ao nível “macro”.

Para o autor, os sociólogos do cotidiano, em uma preocupação de afirmar a legitimidade de seus estudos, negaram as contribuições de outras correntes sociológicas consideradas hegemônicas, argumentando que estas seriam simplistas demais para abarcar a complexidade da cotidianidade, “[...] já que estas escapavam do olhar racionalista” e jamais seriam apreendidas pelo reducionismo cientificista. (1995, p. 196).

Azanha identifica um comportamento que ele denomina de “movimento pendular”, no qual os cientistas sociais oscilam entre o menosprezo pela temática do cotidiano, sua total negligência e a apologia excessiva. Citando Franco Crespi, o autor identifica possíveis razões para essas opções extremas:

[...] há uma tendência geral em nossa cultura, em recusar ou empobrecer o cotidiano, escamoteando sua dimensão autêntica e reduzindo-o à banalidade. Esta tendência estaria [...] ligada à interpretação unilinear e teleológica do tempo histórico e à perspectiva da redenção final das contradições que se manifestam no presente. Em face deste mundo [...] do repetitivo e do banal, alguns se refugiam [...] [na] “lógica de espera”, segundo a qual o momento presente [...] nada mais é do que [...] uma ‘cisão’ na linha da evolução histórica que conduzirá à plena realização humana. [...] - o presente cotidiano – é, pois, em si próprio despojado de qualquer significado. (AZANHA, 1992, p. 71).

Em contraposição à “lógica da espera”, estaria aquilo que o autor denomina “lógica da atenção”, que

[...] ao invés de considerar o cotidiano como domínio da banalidade irrelevante, reconhece nele o lugar privilegiado da revolução do social [...] a partir [...] da ideia de que a [...] cotidianidade é uma região de indeterminação e de imprevisibilidade [...] dificilmente apreensível pelo aparato conceitual das macro-teorias. (AZANHA, 1992, p. 71).

Para Cárcamo, posturas como esta são prejudiciais para os próprios sociólogos do cotidiano que, na preocupação em se estabelecer enquanto portadores de uma abordagem legítima e relevante, estão impedindo que o diálogo com outros pontos de vista teóricos auxiliem a microssociologia a superar muitas de suas limitações. Mais do que uma disputa teórica, consideramos que os adeptos das mais variadas correntes teórico-metodológicas deveriam investir no diálogo e na troca de experiências, pois trabalhando em conjunto, seria muito mais fácil alcançar uma visão mais ampla da realidade que se quer investigar.

Para a análise desta realidade tão complexa, a sociologia do cotidiano possui várias vertentes, enfoques diferentes, nem sempre articulados entre si. Para Cárcamo (1995) seria a essência heterogênea do cotidiano que determinaria essa diversidade de enfoques. Essa diversidade seria uma prova da vitalidade da abordagem e interesse por um assunto que por muito tempo foi desprezado pelas ciências sociais.

O autor cita que no século XIX alguns teóricos comportaram-se de certa forma como pais fundadores da discussão a respeito do cotidiano, mas não encontraram continuidade. Cita como exemplo Simmel (na sociologia) e Freud (na psicologia). De acordo com os macrossociólogos (sociologia clássica, tradicional), na segunda metade do século XX o interesse pelo cotidiano veio crescendo de alguma forma relacionado ao auge da ideia de privacidade e pelo advento da classe média em várias instâncias sociais. Este grupo estaria mais preocupado com os fenômenos cotidianos que a alta burguesia.

Para Cárcamo (1995) a discussão sobre a vinculação existente entre a História e a Sociologia do Cotidiano conduz ao problema central nos estudos das ciências sociais: a relação entre o micro e o macrossocial. O autor critica a má vontade da microssociologia em aproximar-se de um enfoque histórico, que segundo

ele, seria muito frutífero. Por isso, louva as iniciativas de teóricos do cotidiano de inspiração marxista, como Agnes Heller, que reconhece que a vida cotidiana está no centro da história e não fora dela. Considerando as afirmações de Petersen (1995) de que os historiadores não se dedicam ao conhecimento de teóricos de outras Ciências Sociais que trabalham com a perspectiva do Cotidiano, compreende-se que se trata de um desconhecimento mútuo.

Segundo Cárcamo, geralmente salvo por casos isolados, os microssociólogos do cotidiano procuram fazer essa vinculação entre o “micro” e o “macro”. Citando um exemplo do próprio autor, o estudo das relações interpessoais ajuda a conhecer o funcionamento de movimentos coletivos, reivindicações que surgem no seio cotidiano, como por exemplo, a falta de alimentos. Enquanto isso, os sociólogos “do macro”, boa parte das vezes, não reconhecem os estudos “do micro”. Para o autor, as grandes escolas sociológicas do século XX desprezam essa relação do macro com os fenômenos cotidianos e diante deste desprezo, muitos sociólogos do cotidiano rejeitam as correntes sociológicas hegemônicas e com elas não dialogam. Como exemplo cita Maffesoli, que rejeita as perspectivas quantitativas, estruturalistas, funcionalistas e positivistas, argumentando que estes paradigmas são simplistas e não dão conta da complexidade do cotidiano, que não seria apreensível por meio de olhares puramente racionalistas.

O autor critica posições como a de Maffesoli, afirmando que as investigações a respeito do cotidiano devem necessariamente estar vinculadas ao macrossocial. Mesmo assim, não desmerece os êxitos de correntes microssociológicas que destacam por exemplo, a importância de assumir uma perspectiva antropológica nos estudos sobre o cotidiano. (CARCAMO, 1995). Ao mesmo tempo, contudo, critica a antropologização excessiva e a ideia de que o cotidiano possui um caráter metafórico, além de autores que se colocam como seguidores de novos paradigmas epistemológicos, para os quais o paradigma clássico da ciência encontra-se superado. Também critica a concentração na ideia de “imaginário”, que chegaria a um “nihilismo teórico”, não auxiliando em nada o pensamento a respeito da vida cotidiana.

Cárcamo afirma que abordagens como a de Certeau (embora não cite nomes, apresenta a questão das táticas) pode contribuir bastante, embora critique a visão da cotidianidade como local de “anti-poder” por excelência. Para o autor, essa abordagem pode ser simplesmente uma tentativa de reabilitar a

pertinência dos estudos sobre a cotidianidade, redimindo essa esfera da vida do estigma da trivialidade.

Mucho más atrayentes son las argumentaciones que destacan cómo la cotidianidad «burla» con sus tácticas sutiles, ingeniosas y flexibles -que son patrimonio de la cultura popular- las estrategias anquilosadas de las instituciones que representan a los diversos poderes . Pero resaltar el interés de esta clase de reflexiones no supone aceptar automáticamente los análisis en los que la cotidianidad se presenta como el antipoder por excelencia, que surge con fuerza en los estudios sociológicos al estimar que se han derrumbado los grandes paradigmas de la Sociología científica, que habrían colaborado supuestamente en la defensa ideológica de unos «Buenos poderes» en los que ya cada vez es más difícil creer. (CARCAMO, 1995, p. 201).

O autor cita alguns trabalhos historiográficos de História do Cotidiano publicados na Espanha que consideram e dialogam com as análises sociológicas, dedicando-se a analisar as contribuições e carências de correntes historiográficas que tem investigado comportamentos cotidianos e contribuem para uma “reconceitualização” da História do Cotidiano, mesmo que não citem a palavra “Cotidiano” nos seus títulos. Fala sobre a História das Mentalidades, das representações, da História da Cultura Popular e da micro-história, enfocando a historiografia francesa, já que a mesma publicação que continha este artigo, trouxe outros autores abordando a historiografia inglesa, alemã e italiana.

Considerando a afirmação de Castells e Petersen, buscamos a partir de agora, apresentar os principais referenciais teóricos a respeito do Cotidiano, que podem abrir caminho a historiadores interessados em discuti-lo de forma consistente. A primeira referência importante é a filósofa Agnes Heller, a qual se debruçou sobre o tema do cotidiano buscando compreender sua estrutura e vinculando ao debate questões diversas: a respeito dos preconceitos, da importância da vivência em comunidade, da construção histórica dos valores sociais.

Devemos inserir o debate proposto pela filósofa em seu próprio contexto social e político, a Hungria da década de 1970, sob influência do projeto socialista e da União Soviética. A filósofa integra a “Escola de Budapeste”, formada em torno de G. Lukács. Sua inspiração é marxista, um marxismo crítico que não se enquadra no grupo dos estruturalistas. Na realidade, Azanha (1992) atribui a Marx o pioneirismo à ênfase na concretude da vida como base para uma ciência do homem,

embora os autores marxistas posteriores não tenham levado adiante as discussões a esse respeito. Isso porque Marx incorporou a ideia de Feuerbach, de que o material básico do qual a História se compõe são os homens históricos reais e não o “Homem” enquanto categoria abstrata. Marx apontava a necessidade de relacionar aspectos concretos da vida humana com aspectos mais duradouros da cultura.

Podemos inserir Agnes Heller em um pequeno grupo de marxistas que fugiram à regra dos herdeiros de Marx, sendo estimulada por Lukács, para o qual “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade [...] até mesmo as vidas [...] inteiramente comprometidas (no sentido lukacsiano) com os valores mais elevados da humanidade tem a sua base no mundo concreto do cotidiano”. (Azanha, 1992, p. 62)

No capítulo “A estrutura da vida cotidiana”, da obra “O Cotidiano e a História”, Heller afirma que o cotidiano não está fora da História, mas no centro do acontecer histórico, sendo “a verdadeira essência da substância social”. As ações não cotidianas que são objeto de estudo da História partem e retornam para a vida cotidiana. É o efeito na vida cotidiana que dá importância a um fato histórico.

De acordo com Duarte (2007), Agnes Heller compreende como “cotidiana”, toda atividade feita com o propósito de garantir a reprodução do indivíduo (o homem singular, em sua particularidade, lutando por seus interesses e sua sobrevivência), enquanto atividades “não cotidianas” são aquelas ligadas à reprodução da sociedade (progresso ontológico-social, desenvolvimento do humano-genérico). Embora haja essa diferenciação, é preciso compreender que não há uma divisão estanque entre essas duas esferas da vida.

Também é preciso deixar claro que, segundo Duarte (2007), Heller não compreende o cotidiano como sinônimo de dia-a-dia. Atividades feitas todos os dias não são necessariamente cotidianas. Também não é sinônimo de vida privada, já que embora a maior parte das atividades que garantam a reprodução do indivíduo seja feita no âmbito privado, não se pode fazer essa generalização. O que define se uma ação é cotidiana ou não é se ela está no campo das objetivações genéricas em si ou para si⁷.

⁷ Para o comentador de Heller, Newton Duarte (2007), “objetivação genérica em si” indica tudo o que o ser humano realiza em vista da própria sobrevivência. E a “objetivação genérica para si” é aquilo que o ser humano realiza para toda sociedade de modo consciente.

Todo ser humano está inserido na vida cotidiana, não importando seu lugar social. É nessa cotidianidade que o ser humano expõe todos os aspectos de sua personalidade e individualidade: capacidades, paixões, ideias, ideologias. Mas neste cotidiano não é possível realizar essas capacidades por inteiro. Isso porque o ser humano é ao mesmo tempo ser genérico e ser particular. O primeiro é produto e expressão de suas relações sociais, o ser humano na coletividade. O segundo está preocupado com a satisfação “das necessidades do Eu, expressando sua individualidade”. No cotidiano há um embate, ou uma relação entre essas duas “faces” do ser humano. O ser particular é o que age na esfera do cotidiano.

Para ser considerado adulto, em qualquer sociedade, o indivíduo deve mostrar-se capaz de viver por si mesmo sua cotidianidade. O adulto deve dominar a assimilação da manipulação das coisas e assimilar as relações sociais, sendo que essas habilidades estão relacionadas entre si. Esses elementos da cotidianidade os quais devem ser absorvidos pelo homem são aprendidos no grupo no qual o indivíduo se insere, através da mediação que fazem entre o indivíduo e os costumes, as normas, a ética de outras integrações maiores (esferas mais amplas de convivência). Segundo Heller, na vida cotidiana a maior parte da humanidade é “muda unidade vital de particularidade e genericidade”; o fato de nascer já inserido na cotidianidade significa que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente.

Os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana, pois ambas submetem-se sucessivamente uma à outra. Quando a particularidade vence o embate, abre-se caminho para se colocar os interesses individuais acima das necessidades da coletividade. Isso tornou necessária a ética: as exigências éticas obrigam o indivíduo a submeter sua particularidade ao genérico e converte essa obrigação em motivação interior (moral).

A autora caracteriza a estrutura da vida cotidiana como dotada de algumas características, como a espontaneidade, pragmatismo, economicismo, pensamento orientado pela analogia ultrageneralização, mimese e entonação⁸. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem

⁸ Os conceitos acima elencados são mais detalhadamente explicados em:
ROSSLER, João H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004.
PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16: pp. 119-141, 1993.

se cristalizar em absolutos. Se essas formas se absolutizam, nos encontramos diante da alienação da vida cotidiana. Deve-se afirmar que alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade.

Para Heller, a vida cotidiana, de todas as esferas de realidade é a que mais se presta à alienação. O homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado destes. A assimilação espontânea das normas consuetudinárias pode converter-se por si mesma em conformismo. Mas embora a estrutura da vida cotidiana seja um terreno propício para a alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada. As formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem deixar ao indivíduo margens de movimento, assim não há necessariamente uma alienação no cotidiano.

Heller afirma que a vida cotidiana está carregada de escolhas. Estas podem ser indiferentes do ponto de vista moral ou estar moralmente motivadas. Quanto maior a importância da moralidade, do compromisso pessoal na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, pelo humano-genérico, tanto mais sua particularidade se elevará, através da moral, à esfera da genericidade.

Mas a elevação ao humano genérico não significa a abolição da particularidade. As paixões e sentimentos orientados para o Eu não desaparecem, mas se dirigem para o exterior, convertem-se em motor da realização do humano genérico. Ainda assim, não se pode distinguir de modo rigoroso e inequívoco entre as decisões e ações cotidianas e aquelas moralmente motivadas. A maioria das ações e escolhas possui motivação heterogênea: motivações particulares e genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular individual jamais se produz de maneira completa, mas ocorre em maior ou menor medida.

Também não se pode separar de forma estanque as esferas da cotidianidade e da moral porque em alguns períodos e sociedades, as exigências morais revelavam-se ao homem até mesmo nos usos e normas consuetudinárias (costumes) da cotidianidade, cuja assimilação pode se produzir de modo inteiramente espontâneo, sem nenhuma motivação moral.

Além de estar carregada de escolhas, a vida cotidiana para Heller está carregada de preconceitos, que nascem dos juízos provisórios que fazemos na tentativa de transitar pelas situações que a vida cotidiana nos impõe. Por ser o pensamento cotidiano ultrageneralizador e empírico, fixado na experiência, ele favorece o nascimento do preconceito. Essa ultrageneralização pode ser alcançada quando o indivíduo assume estereótipos e analogias feitas por outras pessoas por conta própria, mas pode também ser algo colocado ao ser humano forçadamente, pelo meio no qual ele vive, sem que ele se dê conta disso durante muitos anos.

Para a autora, o preconceito está baseado na fé (não na confiança) porque os indivíduos não aceitam questioná-los, evitando assim conflitos morais. Haveria uma fixação afetiva ao preconceito, porque muitas vezes ele satisfaz uma particularidade individual. Quando o indivíduo se depara com quem não crê nos mesmos valores e verdades que ele, age com intolerância.

Heller, que nos parece propor a superação da vida cotidiana como forma de escapar à alienação por meio do desenvolvimento da esfera do “humano-genérico”, propõe também por esta mesma via, a superação do preconceito, pois todo o preconceito segundo a autora, impede a autonomia do homem, diminui sua liberdade relativa no ato de escolha. Para isso, seria necessária a construção de uma sociedade na qual os interesses individuais dos seres humanos não se chocassem, não funcionassem de forma desconectada deste desenvolvimento “humano-genérico”.

Embora reduza as alternativas do indivíduo, Heller ressalta que o preconceito é também um objeto de alternativa. Por mais difundido e universal que seja, depende-se de uma escolha relativamente livre se apropriar deles ou não, sendo cada ser humano responsável por seus preconceitos. Para se libertar deles, a autora defende que o indivíduo deve controlar seus interesses movidos apenas pelo interesse particular e escolher “o caminho mais difícil”, aprendendo o que é diverso ao invés de “crer juntamente com a multidão”, obviamente com o cuidado de não abrir mão de suas convicções.

É claro que as reflexões teóricas da autora a respeito do cotidiano não podem ser analisadas fora do seu contexto social e político e sem considerar sua adesão ao pensamento marxista. O que gostaríamos de enfatizar no pensamento de Heller são a seriedade e respeito com a qual a autora discute um tema que, para alguns teóricos do seu círculo, não era sequer digno de nota. Isso

não significa que estamos fazendo uma opção teórica por ela, apenas apresentamos aqueles autores cujas reflexões podem ser úteis para quem trabalhe com a temática do cotidiano.

Heller merece destaque por produzir uma definição clara daquilo que ela entende por cotidiano. É isso que muitas vezes sentimos faltar nos demais autores com os quais tivemos contato durante esta pesquisa. Sendo, como pudemos notar um conceito polissêmico, o leitor sente dificuldades, quando percebe que se utiliza o conceito sem especificar o que se entende por ele.

Entretanto, não é preciso adotar as concepções teóricas de Heller integralmente, como as sugestões dadas ao longo de sua reflexão, de que o cotidiano é algo que deve ser superado (embora poucos sejam capazes de abandoná-lo por completo) na batalha contra a alienação. Michel de Certeau por exemplo, possui uma compreensão bastante diversa desta questão.

Contrapondo a ideia de Heller, Michel de Certeau enfatiza a vida cotidiana como espaço de resistência (e não apenas de alienação). Segundo Souza Filho (s/d, p. 130-134), Certeau constituiu boa parte de sua obra analisando as “maneiras de fazer das massas anônimas”, contribuindo para que a vida cotidiana deixasse de ser pensada como esfera onde não ocorrem transformações e onde portanto, não haveria História, passando a ser compreendida como território de atuação no qual essa massa anônima age a partir de resistências microscópicas em relação à ordem estabelecida.

A obra de Certeau, ainda que não possua essa intenção, parece uma crítica à ideia defendida pelos teóricos que analisam a chamada “Indústria Cultural”. Este termo é utilizado pela Escola de Frankfurt em substituição ao termo “cultura de massa”. Isto porque “cultura de massa” pode dar a equivocada impressão de que esta seria uma cultura vinda espontaneamente do povo, das massas, sendo algo equivalente à chamada “cultura popular”.

Contudo, a cultura de massa seria algo que viria “do alto”, da elite produtora de cultura, sendo veiculada pelos meios de comunicação de massa para ser consumida enquanto produto. Na Indústria Cultural a arte é transformada em produto de consumo rápido, para geração de lucro aos seus produtores. Entre as características desses produtos culturais (música, cinema, literatura, entre outros) estariam a padronização, a estereotipação, a baixa qualidade e consumo prescindível de reflexão. Para os teóricos da Escola de Frankfurt, a massa recebe e

consome esses produtos culturais, se apropriando facilmente da ideologia veiculada por eles (seja ela explícita ou subliminar), aderindo acríticamente a valores impostos. Essas análises foram feitas, sobretudo entre os anos de 1940 e 1950. (MATOS, 2006).

Parece-nos que a intenção de Michel de Certeau no primeiro volume de “A invenção do Cotidiano” (1990), seja tentar derrubar essa posição, de que o consumo dos produtos culturais por parte da massa seja tão passivo. Na introdução geral, o autor questiona a ideia de que as “operações dos usuários”, ou seja, a experiência do consumo por parte da maioria silenciosa da população em seu cotidiano seja marcada realmente pela passividade e disciplina. Sua proposta é tornar essas operações, esses “modos de fazer” cotidianos passíveis de serem tratados e analisados, para que deixem de ser vistos como o lado obscuro da vida social. Contudo, Certeau não defende a retomada da ideia do atomismo social, compartilhando da mesma preocupação dos historiadores dos *Annales*, o receio de se privilegiar no estudo do cotidiano, análise de indivíduos isolados ou histórias individuais.

A hipótese do autor é que se constitui um grande erro pensar que o consumo de idéias, valores e produtos da chamada “cultura de massa” pelos sujeitos anônimos da sociedade seja uma prática passiva, marcada pelo conformismo em relação às imposições do mercado e dos “poderes sociais”. Isto porque, quando os sujeitos consomem determinado bem cultural, este sempre sofre um processo de ressignificação imprevisível, diverso das pretensões previstas de origem e que não são registradas em lugar nenhum.

Essas ressignificações, “criações anônimas” presentes no cotidiano dos “mais fracos”, podem revelar ao pesquisador as “microrresistências”, espécie de subversão silenciosa das massas contra as imposições sociais e a ordem estabelecida. Essas táticas e astúcias empreendidas pelo homem comum estariam de acordo com o autor, enraizadas no inconsciente coletivo dos homens, acompanhando-os através da História. Caberia ao pesquisador desvendar essas táticas, as criatividade dispersas da massa anônima, a bricolagem de grupos que, não podendo travar um embate de frente com o sistema, jogam com ele nas sombras, fugindo dele sem sair.

Embora sua intenção não fosse discutir a questão do cotidiano na História e seu foco não fosse discutir a importância do cotidiano para a compreensão

das sociedades de séculos anteriores (inclusive, seu foco é a sociedade contemporânea), podemos afirmar que o posicionamento de Certeau pode ser útil ao historiador, na medida em que rejeita a possibilidade de enxergar o cotidiano como uma dimensão estática e alienante da vida, repetição de imposição das estruturas da vida sobre os indivíduos, que estão inconscientes e incapazes de reagir para alterar sua realidade. (GUARINELLO, 2004).

A análise que Certeau faz das microrresistências da massa anônima poderia ser aplicada a outras épocas, ainda que as “táticas” possam variar de acordo com o contexto histórico. O desafio seria encontrar formas de colocar as ações, pensamentos, sentimentos dessa massa anônima em evidência na história, já que o autor pontua como maior dificuldade de sua pesquisa, o acesso a essas ressignificações da massa, cujos registros são escassos.

Colocar os anônimos em evidência parece ser também a proposta da História do Cotidiano Alemã. De acordo com o historiador Alf Lüdtke, transformar os anônimos em atores sociais. Em sua introdução para a obra “*History of everyday life*”, Lüdtke afirma que a História do Cotidiano continua sendo alvo de intensos debates, mesmo depois de se ter assistido a uma explosão de publicações a respeito do tema, geralmente bem recebidas pelo público em geral.

Lüdtke não nega que o próprio termo “História do Cotidiano” é alvo de muitas controvérsias. Empregado por falta de um nome mais explicativo, “mantém sua utilidade como uma fórmula breve e sucinta”, embora muito criticada por uma tradição historiográfica que de acordo com o autor, tem excluído a cotidianidade de sua alçada. Inclusive, seu artigo parte das críticas feitas por opositores a tal abordagem, para explicitar aspectos a respeito da mesma, refutando-as.

A História do Cotidiano foi se inserindo na reflexão histórica na Alemanha, a partir de meados dos anos 1970 e início dos anos 1980. Há uma questão política que deve ser levada em conta quando se pensa no advento dessa abordagem naquele país: a divisão da Alemanha no pós Segunda Guerra Mundial em República Democrática Alemã - RDA (socialista) e República Federal Alemã - RFA (capitalista). Na Alemanha oriental o marxismo de inspiração leninista de certa forma impediu o desenvolvimento das abordagens do cotidiano, pois naquele momento considerava,

[...] que eran decisivos para la conducta de los actores históricos aquellos elementos del modo de producción que eran visibles en las relaciones de propiedad, así como el dominio de los productos sociales. Lo influyente eran las estructuras y las elites que sacaban provecho de ellas, [...] Desde este punto de vista eran importantes los terratenientes, los capitanes de la industria, los directivos, los altos funcionarios o los generales. La otra cara de la moneda era que la resistencia o incluso las actividades revolucionarias se realizaban solamente de forma organizada y únicamente obtendrían éxito si superaban la aparente insignificancia de la vida cotidiana. [...] Como acontecimiento fundamental de la vida cotidiana de las masas veía sólo trabajo, comida y relaciones sexuales. (LÜDTKE, 1995, p. 66-67).

Já na RFA surgiu no final da década de 1960 a chamada “Ciência Social Histórica” que em contraposição a uma tradição historiográfica anterior, focada nos estados nacionais e nas elites de poder, possuía uma abordagem estrutural, destacando os grandes processos socioeconômicos da modernidade. Temas como os processos de urbanização, estratificação e mobilidade social, formação de classes, eram os enfoques da nova vertente. A crítica de Lüdtke à abordagem da Ciência Social Histórica se dá na medida em que

Para la *Historische Sozialwissenschaft* (Ciencia Social Histórica) la dinámica histórica se situaba en las elites tradicionales o modernas, pero sobre todo en procesos anónimos socioeconómicos. La masa de hombres aparecía como mera cifra estática o como destinatarios anónimos de exigencias o estímulos. Se excluía de escena a los actores en sus múltiples y en parte contradictorias situaciones, en la mezcla de yuxtaposiciones de sentimientos y cálculos, experiencias e intereses. ¿Pero era la multitud de verdad un mero agente de unos poderes que se expresaban e imponían a sus espaldas? (LÜDTKE, 1995, p. 53).

De acordo com Welskopp (1998), a chamada Ciência Social Histórica também conhecida como História Social pode ser vista enquanto paradigma historiográfico dominante na Alemanha na atualidade. E embora o autor se preocupe em destacar as boas contribuições advindas desta abordagem, admite que esta deixou de ser tão aberta ao debate e autorreflexão teórica e metodológica quanto no momento em que tentava se estabelecer em face à História Política tradicional. Assim, o diálogo frutífero com as abordagens diversas, como a “história do cotidiano” e a “história cultural” é quase inexistente.

Entre os anos de 1970 e 1980, em crítica a essa abordagem da Ciência Social Histórica⁹, fortalecia-se a “História vista de baixo”, com enfoque na história das insurreições populares, movimentos de trabalhadores, sobretudo estudos relacionados ao cotidiano dos trabalhadores nos anos referentes ao domínio do partido nazista. O enfoque era tanto nas vítimas do regime (judeus e outros perseguidos) quanto os trabalhadores e pessoas comuns. De certa forma, queriam mostrar a resistência dos alemães comuns às práticas do regime. Entretanto, as pesquisas e entrevistas colhidas para análise, mostravam algo bem mais delicado: “[...] aqueles que supostamente eram apenas engrenagens na máquina, [...] tornaram-se cúmplices ativos. [...]”. (LÜDTKE, 1995, p. 61).

Nem sempre houve resistência, nem as vítimas eram completamente vítimas. Muitos trabalhadores da indústria, em suas memórias, viam o período como um bom momento econômico (entre 1938 e 1939, 1942 e 1943). Não havia resistência em massa contra o fascismo alemão, o que o autor chama de “ilusões acadêmicas ou político-sectárias”.

Embora o enfoque destes estudos tenha necessitado de uma revisão, essa situação demonstra a afirmação de Lüdtke: o historiador não pode supor que pessoas comuns são meros fantoches ou vítimas indefesas. Aqui a ponte com Certeau é clara, quando este aponta as apropriações e ressignificações, bem como as táticas das quais os homens e mulheres lançam mão em seu cotidiano.

Para Lüdtke (1995) o enfoque da História do Cotidiano é exatamente a prática da multidão ou do povo (o texto, em espanhol, usa o termo *multitud*). Essa prática seria as “formas que os homens se apropriam das condições em que vivem, produzem experiência, utilizam modos de expressão e interpretação”. Nesse processo de apropriação, essas pessoas se converteriam em atores. Lembrando a máxima “os homens fazem sua história em condições dadas”, acrescenta que o foco da História do Cotidiano é: fazem em condições dadas, mas eles mesmos o fazem.

O autor afirma que a História do Cotidiano não é uma disciplina, mas um enfoque específico do passado. Um ponto de vista que não se limitaria às ações dos dirigentes, homens de Estado, os chamados “grandes homens” da antiga História Política e Militar. Mas que se centra na “conduta diária dos homens”, tanto

⁹ Para maiores informações a respeito dos embates travados no âmbito da historiografia alemã, ver WELSKOPP, Thomas. Limites e perspectivas da ciência social histórica. **História da historiografia**. 2011.

os proeminentes quanto os supostamente anônimos, considerando-os igualmente enquanto atores sociais, pois “cada homem e cada mulher faz história diariamente”. Mundo do trabalho, hábitos alimentares, habitação, lutas, associações de ajuda mútua, sentimentos humanos, ou seja, a vida e sobrevivência daqueles que permanecem, em grande parte, anônimos na História. Aqui estes emergem como “atores sociais”. Ele enfatiza que não é simplesmente mudar o enfoque e produzir novamente uma visão unilateral. História do cotidiano não enfoca apenas os anônimos, esquecendo aqueles que foram considerados “importantes”.

O autor ainda comenta a respeito de algumas orientações conceituais de quem trabalha com cotidiano dividindo-os em dois grupos. Os primeiros são aqueles que consideram o cotidiano como algo estático e repetitivo, separando de forma estanque o cotidiano do não cotidiano, hierarquizando as duas esferas. Para esse grupo, o cotidiano seria inferior. Embora a perspectiva de Heller (1992) discuta que é preciso que o homem se distancie do seu cotidiano para analisá-lo e busque a esfera do humano-genérico, entendendo o cotidiano como uma esfera na qual a alienação é uma possibilidade, a autora não o considera como algo estático e repetitivo. Portanto, não a consideramos como parte deste grupo teórico.

O segundo grupo é formado por aqueles que consideram o cotidiano como uma esfera dinâmica e vinculam a transformação histórica à produção e reprodução da vida. Ao que tudo indica, o autor se coloca como parte dessa parcela na qual também vinculamos, cada um a seu modo, Heller e Certeau. Fazer história do cotidiano, de acordo com Lüdtkke, é mais do que elaborar uma nova abordagem para a pesquisa histórica, mas é parte de um esforço mais abrangente de fundar uma nova perspectiva sobre a forma como os historiadores veem os feitos da era moderna. Está em questão a “outra metade” de um processo que abrange toda a sociedade. O autor cita alguns desses processos: desenvolvimento desigual das forças de produção, expansão de produção de mercadorias, expansão do Estado e da burocracia e como isso foi vivido pelas pessoas.

Para Lüdtkke, não se trata de analisar os processos sociais dos últimos séculos (relações de mercado, divisão do trabalho) a partir do individual, mas entender as mudanças a partir da ação concreta dos grupos e indivíduos – o ser humano enquanto prática social é colocado à frente, é o foco da pesquisa histórica.

Os problemas apontados com relação à abordagem da História do Cotidiano no mundo pode ser estendido também ao Brasil. A indefinição de contornos, a imprecisão de conceitos e o pouco diálogo entre as várias áreas das ciências sociais também são visíveis na historiografia brasileira, como por exemplo, a falta de diferenciação mais precisa entre Cotidiano e Vida Privada, já comentada acima.

Este debate é protagonizado por Mello e Souza e Novais, responsáveis pela organização de uma obra equivalente à “História da Vida Privada”, publicada no Brasil na década de 1990 e intitulada “História da Vida Privada no Brasil”, em quatro volumes.

[Eles] “afirmam que ‘cotidiano’ e ‘vida privada’ assumem contornos específicos em situações históricas específicas’, relacionando o cotidiano ao espaço público e a vida privada com o espaço privado, ressaltando que a diferenciação entre o público e o privado ultrapassa os limites da familiaridade, pois ‘o âmbito privado deve ser associado ao indivíduo e simultaneamente oposto ao âmbito público onde se espraia o Estado”. (POSSAMAI, 2001, p. 14).

No entanto, esses autores ressaltam que no caso do mundo pré-capitalista e nas sociedades onde não havia um Estado definido, esses dois conceitos se relacionariam mais intimamente.

Coleções comparáveis à acima citada, foram publicadas em diversos países da América Latina nos anos de 1990 (SEMPOL, 2001, s/d). Primeiramente, Argentina, Chile e Uruguai publicaram suas “Historias de la vida privada”, organizados por autores oriundos dos países em questão: Fernando Devoto e Marta Madero, Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri e José Pedro Barrán, Gerardo Caetano e Teresa Porzecanski, respectivamente na segunda metade da década de 1990. Por último, publicou-se obra idêntica no México, entre 2004 e 2005, organizada por Pilar Gonzalbo Aizpuru.

No Brasil, além da coleção “História da vida Privada”, destacam-se outros trabalhos que trazem discussões a respeito dos conceitos em questão neste artigo. Mary Del Priore aborda temas como mulheres, infância, festas, no cotidiano do Brasil colonial, enquanto autores como Nicolau Sevcenko tratam do cotidiano e da cultura no século XX. Não se pode deixar de destacar também um dos próprios organizadores da coleção acima citada, Novais, que migrou da História Econômica

para temas relacionados ao cotidiano e à vida privada, sendo inclusive um dos organizadores da coleção “História da Vida Privada no Brasil”. (SANTOS, 2005).

Especificamente sobre o cotidiano dos operários e suas famílias, dos pobres e dos marginalizados, também se destacam os trabalhos de Margareth Rago e Sidney Challoub, que também abordam o cotidiano dos escravizados nas décadas que antecederam a abolição da escravatura. Isto apenas para citar os historiadores vinculados a universidades do sudeste do país, como USP e Unicamp.

Entretanto, Petersen produz uma crítica bastante contundente a respeito das produções historiográficas que trabalham com o conceito de História do Cotidiano no Brasil. Petersen observa que os historiadores muitas vezes se utilizam do termo “Cotidiano” sem problematizá-lo, sem concebê-lo teoricamente, aproximando-se das definições do senso comum. A autora observa ainda, em comentário ao já citado texto de Ronaldo Vainfas, o desconhecimento, por parte dos historiadores, de contribuições teóricas de autores de outras áreas do conhecimento.

De acordo com Petersen, a partir dos anos de 1980, a adoção de novas abordagens, novos objetos e novos problemas, não foram acompanhadas de uma construção teórica mais elaborada a respeito dessas questões, mantendo as investigações no âmbito da apropriação empírica, já que segundo a autora, o grupo responsável pelas pesquisas vinculadas a esses novos problemas e objetos, a chamada “Nova História”, não fez da reflexão teórica o seu ponto forte. Ela cita os historiadores Georges Duby e Paul Veyne, como exemplos que consideram a objetividade do conhecimento histórico como mito.

A autora vincula essa discussão a uma questão maior que é a do próprio *status* do conhecimento histórico. Para Petersen, o objeto imediato do conhecimento histórico tem existência real, é cognoscível através de respostas a perguntas, adquire sentido, atribuído pela intervenção do historiador. Assim, para que o significado não dissolva o real inteiramente na consciência subjetiva, opinativa, tem extrema importância a pergunta que se formule. Não seria a questão de eliminar a subjetividade do conhecimento, o que a autora concorda, é impossível. Mas sim de utilizar a mediação de instrumentos analíticos (conceitos, categorias, hipóteses) para conduzir a investigação. Caso não se construa teoricamente o objeto, afirma a autora, o resultado da pesquisa não ultrapassará o nível do senso comum, que é insuficiente para compreender os complexos processos sociais.

A mesma ressalva feita pela autora pode ser encontrada também na argumentação de Azanha (1992). O autor compreende a cotidianidade como terreno fértil de investigação na busca de uma maior compreensão da realidade humana. Considerando, assim como Heller, que o processo de socialização do homem é o processo de sua inserção na cotidianidade, é nele que se encontram os fatores potencialmente reveladores do ser do homem individual e social: linguagem, relações, hábitos, rituais, artefatos e seus usos. (pg. 65) Deste modo, este cotidiano pode ser visto como uma possibilidade de ponto de partida para uma ciência do homem. No entanto,

[...] o acesso ao conhecimento do homem (enquanto ser social e individual) a partir de sua cotidianidade – não goza de nenhuma evidência apriorística – e a sua pressuposição aqui não significa [...] o estabelecimento (ou a retomada) de uma ideia reguladora da investigação empírica dos fatos humanos. Contudo, a simples admissão de uma tal ideia seria insuficiente para orientar investigações que sejam mais do que meros colecionamentos arbitrários dos fatos [cotidianos] [...] A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada. [...] é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual. (AZANHA, 1992, p. 66).

Para Azanha, a necessidade de uma discussão teórica a respeito do cotidiano enquanto objeto de investigação é essencial “[...] para que se desfaça a ilusão de que basta admitir a importância da cotidianidade e então buscar a metodologia adequada para o seu estudo, na esperança de que assim se obteriam resultados [...] interessantes.”. (1992, p. 66). E ainda: “O atual modismo da temática do cotidiano [...] pelo menos no Brasil, perde-se em investigações empíricas que são apenas o registro de trivialidades [...]” (1992, p. 120).

A hipótese de Petersen, que nos ajuda a compreender por que a História do Cotidiano é tão pouco explorada (ou tão mal explorada) no ensino de história, é que a cotidianidade é reduzida na historiografia brasileira ao seu sentido mais comum: a vida de todo o dia, algo tão genérico que não possui qualquer utilidade analítica. Ou então, é tratada como “palco” onde algumas tramas se desenrolam. Assim, não se constituiria como uma categoria útil para desvendar a própria trama, não se desdobraria em uma rede de relações analíticas que pudessem auxiliar a ultrapassar a representação meramente fenomênica do

cotidiano. Para Azanha, o problema pode estar na preocupação excessiva com o método de recolhimento dos dados de pesquisa e pouca preocupação teórica a respeito do Cotidiano, da qual derivaria esse posicionamento de senso comum dos pesquisadores. (AZANHA, 1992).

Ao analisar alguns trabalhos que diziam tratar do cotidiano, Petersen detectou, o que a autora considerou um problema: trabalhos que traziam no título e mesmo no texto o termo “cotidiano”, mas que desaparecia no interior da análise que possuía na realidade, outro eixo norteador. Como exemplo, cita um texto de Laura de Mello e Souza, cujo eixo é mentalidades e imaginário, mas apresentava-se como “Notas sobre a vida cotidiana das degradadas da inquisição no século XVIII.”.

Petersen também aponta aqueles que traziam referências a respeito do cotidiano e que supostamente norteariam a análise, mas na qual não se via esforço de abstração destinado a ultrapassar o que a autora chama de “visão fenomênica da cotidianidade” como a obra de Francisco M. Paz, *História e cotidiano: a sociedade paranaense do século XIX na perspectiva dos viajantes*. Outros, como Boris Fausto, em obras como “Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)”, embora o termo “cotidiano” aparecesse no título com a mesma ênfase de “crime”, a ênfase da obra está nos crimes e a questão do cotidiano não é discutida, aparecendo apenas como palco onde essas ações ocorreram.

As obras que de acordo com Petersen, trabalharam o cotidiano de forma mais proveitosa, mesmo sem inserir uma discussão específica a respeito do cotidiano são: “A vida fora das fábricas”, de Maria Auxiliadora Guzzo Decca, “Trabalho, lar e botequim”, de Sidney Chalhoub e “Cotidiano e poder”, de Maria Odila Leite da Silva Dias. Isso porque, na análise da autora, é possível perceber que os autores citados atribuem um caráter político à vida cotidiana, na qual se podem perceber tensões existentes nas relações de poder aí estabelecidas.

De acordo com Petersen, para esses autores, o cotidiano é considerado local de algumas práticas de dominação, do exercício de mecanismos disciplinares e de algumas dimensões da luta de classes, da resistência organizada, de confrontos com o sistema, da criação de papéis informais e de redes de solidariedade. Percebemos que a argumentação da autora vai ao encontro da afirmação de tantos outros autores, como Braudel, Le Goff e mesmo Lüdtkke, de que não se pode estudar o cotidiano de forma desvinculada do macrossocial.

Atualmente, a História do Cotidiano parece ter se fragmentado em vários outros domínios de pesquisa. As referências ao cotidiano mais atuais encontradas estão, em grande medida, relacionadas à perspectiva da Antropologia Histórica e também da Nova História Cultural. Podemos encontrar trabalhos e artigos a respeito da História da Alimentação (que conta com um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Paraná)¹⁰, história do corpo, da sexualidade ou trabalhos específicos sobre a mulher, família, morte, festas, entre outros. Embora algumas dessas temáticas estejam presentes nos estudos de Antropologia Histórica, a expressão “História do Cotidiano” não está necessariamente vinculada a eles. Na própria Associação Nacional de História (ANPUH) não há um grupo de trabalho que se apresente nesta perspectiva.¹¹

Deste modo, acreditamos que a História do Cotidiano inseriu-se em um movimento mais amplo na historiografia, em curso nas últimas três décadas do século XX. Este movimento parece seguir em direção à “fragmentação extrema” (BARROS, 2001), aquilo que Dosse (2003) denomina “História em migalhas”.

Assim, é cada vez mais difícil falar em uma abordagem delimitada denominada “História do Cotidiano”, já que aqueles que passaram a se dedicar a ela nos últimos anos buscaram um afinamento maior do seu campo de pesquisa, como os temas abordados no parágrafo acima. A preocupação é que, ao se desenvolver a produção historiográfica com base neste movimento de fragmentação, a história perca de vista suas especificidades epistemológicas e que a História do Cotidiano não consiga definir seus contornos, abrigando pesquisadores que trabalham com temáticas cuja amplitude dificultam a constituição de um respaldo teórico comum, como já sinalizou anteriormente Castells (1995) não podendo ser compreendida como um domínio da História, nem como uma abordagem ou procedimento, já que não há uma coesão interna.

¹⁰ Para maiores informações, acessar: <http://www.historiadaalimentacao.ufpr.br/index.html>. A edição nº. 54 (2011) da revista “História: questões e debates”, editada pela UFPR, trata-se de um dossiê sobre a temática.

¹¹ Os grupos de trabalho filiados à ANPUH são: Ensino de História e Educação, Estudos de Gênero, História Antiga, História Contemporânea, História da Ciência e Tecnologia, História da Saúde e das doenças, História das relações internacionais e da política externa brasileira, História das Religiões e da religiosidade, História dos Partidos e movimentos de esquerda, História e Marxismo, História Política, Mundos do Trabalho, História Cultural, Índios na História e Patrimônio Cultural. (<http://www.anpuh.org/gt/public>)

CAPÍTULO II

TENDÊNCIAS ATUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E POSSIBILIDADES ABERTAS PELA HISTÓRIA DO COTIDIANO

Neste segundo capítulo tecemos uma reflexão acerca do que se espera do ensino de história na atualidade, em especial no contexto que alguns autores denominam pós-modernidade. Procuramos articular a discussão mais geral com a realidade brasileira, além de relacionar as questões apresentadas à proposta de trabalho com a História do Cotidiano. Estamos considerando que esta abordagem pode auxiliar o professor e o aluno na construção de um tipo específico de conhecimento histórico, que seja útil no contexto atual.

Devemos ter em mente que o professor de História da atualidade lida com questões próprias do momento em que se vive, denominado por alguns teóricos de “pós-modernidade”. Segundo Rüsen,

[A pós-modernidade] [...] aponta para um sentimento generalizado de que o contexto da vida contemporânea sofreu modificações fundamentais. Ela expressa uma ideia de nosso próprio modo de vida, segundo a qual ele abandonou suas formas normais, tradicionais e familiares da auto-compreensão. A discussão sobre a cultura pós-moderna e as peculiaridades pós-modernas de nossa situação de vida, é um indício de uma profunda crise no processo de modernização. (RÜSEN, 1997, p. 80)

Essa pós-modernidade traria ao ensino de história a necessidade de lidar com algumas novas questões, como a crise de identidades e a perda de referências, que discutiremos brevemente com o auxílio de Stuart Hall e que, por motivos que serão explicitados mais adiante, são bem características deste momento. Consideramos que um dos papéis atribuídos ao professor de História neste momento seja o de auxiliar o jovem a conviver com essa crise de identidade e de valores, ao mesmo tempo em que também o ajude a construir sua própria identidade (ou identidades) neste novo mundo onde as identidades tradicionais, como as nacionais, por exemplo, não mais se sustentam.

Para problematizar essas novas questões e necessidades no ensino, buscamos amparo em Rüsen (1992; 1997; 2009) e Lee (2006). Rüsen discute a importância do desenvolvimento de uma consciência histórica que situe os indivíduos no tempo e em relação ao passado, capacitando-os a tomar decisões no

presente, visando o futuro. Baseado nos pressupostos de Rüsen, Peter Lee apresenta e discute seu conceito de “literacia histórica”, (aqui utilizado como “alfabetização histórica”), trazendo para o campo do ensino de história as formulações teóricas de Rüsen. Por meio delas, Lee discute a necessidade de um ensino de História que realmente contribua para uma formação histórica útil ao jovem, apresentando o que estaria embutido nesta ideia de “formação histórica útil”.

Dialogando com Rüsen e Lee, Michel Pollak discute o papel da memória individual e coletiva na formação das identidades e da consciência histórica, na medida em que lida com a experiência acumulada daqueles que construíram a sociedade na qual os indivíduos, e mais especificamente os alunos, vivem. Dialogamos também com Bittencourt (1995, 2003) a respeito da construção da memória, em especial a memória nacional. A autora critica a história ensinada nas escolas, calcada nos feitos dos heróis e nas experiências e memórias da Elite, com a qual a grande maioria dos estudantes brasileiros não se identifica.

Aqui procuramos considerar a História do Cotidiano como ferramenta de aproximação da história às experiências dos alunos, na medida em que ela pode auxiliar na construção de uma história alternativa ou complementar à que considera a caminhada humana como um processo linear rumo ao progresso, enfocando experiências e o ponto de vista de outros sujeitos até então desconsiderados pela História, como afirma Lüdtké.

Procuramos relacionar estas discussões com aquelas afins produzidas no Brasil, buscando apreender o que se espera do ensino de história no país por parte daqueles que pensam a respeito de sua prática. Destacamos, entre as mais variadas questões, aquela que consideramos mais expressiva para a discussão que empreendemos. Esta diz respeito à designação da realidade social como objeto primordial da história ensinada, por meio da qual seria possível ensinar o aluno a pensar historicamente, por meio da priorização da experiência humana. Sobre este tema dialogamos com Caimi (2001), Bittencourt (1995) e Galzerani (2008).

Relacionada a esta discussão, refletimos sobre a necessidade de mudança no trabalho do professor, a respeito de questões relativas ao uso de múltiplas temporalidades, com o objetivo de romper com a imagem evolucionista da História, destacando a existência de sociedades vivendo em múltiplas realidades. Sobre esta questão dialogamos com Siman (2003), segundo a qual o uso da

cronologia tradicional reduz as potencialidades de trabalho do professor de História, dificultando a problematização entre passado e presente, condição essencial para que os alunos percebam a historicidade de suas próprias vidas e da sociedade as quais pertencem e dificultando também o desenvolvimento do “pensar historicamente”. O desenvolvimento desta forma específica de pensamento seria essencial para que os alunos pudessem construir uma identidade sociocultural, ao mesmo tempo em que adotassem uma postura tolerante com relação à pluralidade de culturas, essencial na pós-modernidade.

Por fim propomos considerar exemplos de experiências que pressupõem a abordagem do cotidiano por diferentes caminhos: estudos da história local, memória da cidade e histórias de vida. Neste tópico destacamos especialmente o trabalho com a História Local, a História Oral e a Memória. Lembrando contudo, que o trabalho com as variadas vertentes historiográficas da chamada “Nova História” não podem mudar a realidade do ensino de história no país, se não for modificada a concepção de conhecimento e a relação entre aluno, professor e o conhecimento histórico. Enquanto o aluno for considerado sujeito passivo do processo de ensino e aprendizagem e o conteúdo abordado como Verdade emitida por seu detentor, o professor, sem a adoção de uma perspectiva mais dialógica, não importam as vertentes historiográficas mais atualizadas e a adoção de técnicas e recursos de ensino. (CERRI, 2009).

Pensar o ensino, não só de história, mas de qualquer disciplina escolar na pós-modernidade, leva a considerar que as necessidades dos alunos na atualidade são diferentes daquelas de algumas décadas anteriores. Zigmunt Bauman (2008), ao tratar da questão, retoma os conceitos de George Bateson sobre a aprendizagem: o proto-aprendizado e o deuteroaprendizado. De acordo com Bauman, o que Bateson denomina proto-aprendizado ou aprendizado de primeiro grau, seria a transmissão de conteúdos e recepção de informações, algo que pode “ser visto a olho nu, monitorado [...]” (p. 159), enquanto o deuteroaprendizado seria o “aprender a aprender”, um “processo subterrâneo quase nunca notado conscientemente e menos ainda monitorado”. (p. 159). Sem o deuteroaprendizado, as informações adquiridas no proto-aprendizado não seriam capazes de se tornar informações úteis para que os indivíduos agissem a partir delas no seu dia a dia.

Segundo Bauman, Bateson foi ainda mais longe ao complementar a ideia de deuteroaprendizado (que ele também denomina aprendizado de segundo

grau) com o conceito de aprendizado terciário, ou de terceiro grau quando “o sujeito adquire habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a prever e lidar no curso do deuteroaprendizado” (p. 159). Bauman afirma que para o indivíduo que vive a pós-modernidade, o aprendizado terciário adquire um valor adaptativo. Esse indivíduo só vai conseguir se situar relativamente bem nesta sociedade se for capaz de se livrar de antigos hábitos e padrões.

Esses nossos tempos se sobressaem por dismantelar marcos e liquefazer padrões sem aviso prévio. Sob tais circunstâncias, o aprendizado terciário – aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e prevenir a habitualidade, a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora não familiares, [...] longe de ser uma distorção do processo educacional e um desvio de seu verdadeiro objetivo, [...] se torna crucial para o que é o indispensável ‘equipamento para a vida’. (BAUMAN, 2008 p. 161).

Bauman acredita que nosso modelo de educação, herdeiro do Iluminismo, não é adequado às novas necessidades dos homens e mulheres que vivem a pós-modernidade, já que foi forjada com base em valores da modernidade. Por isso a sociedade sente que a instituição escolar está em crise. Trazendo a questão especificamente para o ensino de história, podemos acompanhar também esta mudança e esta crise.

Quando foi estruturada enquanto disciplina escolar, a história estava a serviço da estruturação dos Estados Nacionais e tinha como uma de suas metas a criação da identidade nacional nas crianças e jovens que a estudavam. Tratava-se sobretudo de eventos políticos, heróis nacionais, sendo importante para essas crianças e jovens o quanto eles sabiam sobre este passado nacional, por meio do qual eles se sentiriam pertencentes a esta nação. Atualmente esse tipo de conhecimento não pode trazer aos alunos um tipo de aprendizagem realmente útil.

Comparando os conceitos de Bateson, podemos afirmar que em algumas situações, o aprendizado histórico ainda está preso ao proto-aprendizado, à recepção de informações prontas, enquanto nossos alunos necessitam de ferramentas para lidar com essas informações em um contexto onde a realidade é extremamente fragmentada e é necessária a construção de um sentido que não está pré-estabelecido.

Rüsen (1997) afirma que este momento é um desafio para a Ciência Histórica, na medida em que está relacionado à insatisfação com os padrões

culturais da modernidade que está sendo questionada. Desafio, porque a nossa disciplina enquanto ciência, consolidou-se com base nos valores dessa mesma modernidade. O questionamento desses valores criou a necessidade de uma nova orientação histórica, pois nas orientações históricas até então, os padrões culturais da modernidade eram endossados, devendo-se dar continuidade a eles. Entre os exemplos mais clássicos que se pode dar está a ideia de progresso.

Com o advento da crítica ao progresso, por meio da observação de seu “outro lado”, que trouxe o aumento da exploração do homem pelo homem, além da exploração da própria natureza por meio da ciência e tecnologia, exaurindo-se recursos indispensáveis à vida em nome de um crescimento “eterno”, cresceu o desencanto com os valores iluministas, que previam a construção histórica de um mundo racional marcado pelo progresso constante. Junto com o questionamento desses valores, a História vem perdendo a capacidade de ser uma ferramenta por meio da qual as sociedades constituem uma imagem de si e agem para o futuro, pois onde antes havia a crença no progresso, se vê apenas a desilusão com a racionalidade capaz de melhorar o mundo.

Segundo Rüsen, vem desaparecendo a força orientadora da História, que via nos processos de mudança uma direção orientada para a ação futura. Na realidade, esta perda da capacidade orientadora da História está relacionada a uma crise mais profunda, na qual se questiona a própria possibilidade de um conhecimento a respeito do passado ou a existência de um processo denominado “História”.

De acordo com Assis (2010) a perspectiva teórica de Rüsen é herdeira de Droysen, que no século XIX visava delimitar e fundamentar as especificidades do conhecimento histórico. Para este teórico, o historiador deveria ser capaz de reconstruir eventos e decifrar significados do passado que eram pouco evidentes ao olhar de seus contemporâneos.

Segundo Assis, Rüsen pretende “atualizar” Droysen, em resposta a duas mudanças que marcaram a prática historiográfica durante o século XX: a primeira trata da ampliação do objeto de estudo da História, do quase estritamente político ao econômico, social e cultural, multiplicando-se com isso as estratégias de pesquisa. A segunda está relacionada com o fenômeno da “Virada Linguística”, a partir da qual teóricos (chamados de pós-modernos) passaram a defender que a realidade é uma construção da linguagem, assim como o passado. Dentro desta

perspectiva teórica, o conhecimento produzido pelos historiadores seria mais proveniente das estruturas do enredo de uma narrativa do que de pesquisas em fontes documentais.

Rüsen endossa a importância da narrativa na constituição do conhecimento histórico. No entanto, sua visão difere-se daquela defendida pelos chamados “pós-modernos”, na medida em que, para o autor,

[...] as narrativas históricas estabelecem com a “realidade histórica” de que pretendem dar conta, uma relação de referência diversa daquela observada em outros tipos de narrativas [...] ressaltando que as narrativas históricas revelam uma forma de realismo distinta do realismo literário. [...] Segundo ele, o fato de as narrativas históricas rememorarem a experiência do passado por meio de representações da continuidade temporal, [...] confere à historiografia uma característica específica. (ASSIS, 2010, p. 12)

Rüsen procura equilibrar os impasses teóricos a respeito do conhecimento histórico em curso a partir dos anos de 1980, buscando “superar uma concepção estreita de objetividade”, na qual os métodos de pesquisa descortinariam as verdades inquestionáveis das fontes, mas sem pender para uma visão puramente narrativista da História. O autor o faz por meio da constituição daquilo que chama de matriz disciplinar, na qual podemos encontrar uma descrição dos fundamentos da ciência histórica e ideais normativos implícitos. Os cinco princípios dessa matriz disciplinar seriam: carências de orientação, perspectivas diretoras da interpretação histórica do passado, métodos de pesquisa empírica, formas de apresentação e funções de orientação.

O traço mais marcante do pensamento de Rüsen é sua veemência em afirmar que a História possui uma tarefa de orientação cultural da vida humana, por meio da constituição de um sentido para o passado. Pensar historicamente seria então, uma forma de responder às carências existenciais de orientação cultural que surgem nas ações e sofrer humanos, seria administrar essas experiências temporais humanas. Porém, os produtos da pesquisa histórica – as obras historiográficas (que possuem suas raízes na experiência cotidiana do viver no tempo) – só podem se tornar um produto cultural repleto de significado para um povo ou grupo social, por meio da narrativa e a capacidade de se orientar no tempo a partir destas pode ser denominada de “competência narrativa”.

A ferramenta que nos auxiliaria a utilizar esse conhecimento, essa narrativa histórica enquanto orientação temporal no presente, de acordo com Rüsen (1992) é a consciência histórica. Aquilo que o autor denomina consciência histórica seria a operação do pensamento de um indivíduo, que utiliza os conhecimentos sobre o passado para se situar no presente. Rüsen compreende a consciência histórica enquanto um tipo específico de memória histórica¹², que conecta passado, presente e futuro, dando sentido ao passado por meio de sua interpretação, que auxilia o indivíduo na compreensão de seu próprio presente e, em certo grau, na projeção de um futuro. Para que isso ocorra, deve-se ocorrer quatro procedimentos mentais básicos.

Primeiramente, deve-se ter a percepção “de um outro tempo” como diferente daquele em que se vive. Em seguida, a interpretação deste tempo como processo ou como movimento que gera rupturas e permanências na vida no presente. A partir desta interpretação, pode-se utilizá-la para orientar ações, tanto internamente, na constituição de uma identidade, quanto externamente, uma intervenção na vida prática. Essa orientação deve gerar motivação para a ação no presente, visando um futuro que se quer construir.

A partir da consciência histórica, o indivíduo decide um curso de ação a ser seguido, orientado para o futuro. Essas ações dependem de valores e princípios que funcionam como guias de comportamento e estão relacionados ao tipo de consciência histórica que cada indivíduo coloca em ação nas suas situações cotidianas.

Para Rüsen, é possível distinguir vários tipos de consciência histórica, dependendo do modo como as pessoas se relacionam com o passado. Essas maneiras de se orientar no tempo não estão necessariamente posicionadas em uma escala evolutiva. São tipologias, podendo o indivíduo lançar mão de várias delas ao longo de sua vida, dependendo da situação na qual se encontra.

Para quem age influenciado pelo tipo tradicional de consciência histórica, as ações do passado testificam a validade das ações no presente, sem possibilidades de contestação. A percepção acerca da moral, nestes casos, seria

¹² Para Rüsen, é possível distinguir a memória em níveis e tipos diferentes, como a Memória Comunicativa e a Memória Coletiva, além da diferenciação entre a Memória Responsiva e a Memória Construtiva. A consciência histórica é um dos tipos de memória histórica. Para maiores informações, ver: RÜSEN, JÖRN. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da historiografia**. Universidade Federal de Ouro Preto, nº. 2, março de 2009.

estável e não passível de questionamentos. “A consciência histórica exerce a função de recordar as origens e a repetição das obrigações, demonstra o atributo de validade e obrigatoriedade de determinado sistema de valores”. (RUSEN, 1992).

Já os indivíduos motivados pelo tipo exemplar são aqueles que buscam no passado modelos de comportamento a serem seguidos ou refutados, aprendendo com os acontecimentos históricos para repetir sucessos e evitar fracassos no presente ou futuro. Ao que tudo indica, é o tipo de consciência que atribui um valor mais prático ao conhecimento histórico, ligado à ideia de “História como mestra da vida”.

Na ação referenciada pelo tipo de consciência histórica crítica, o indivíduo atua negando a obrigatoriedade de determinados comportamentos (ou valores) ainda praticados em nome de uma tradição. Sua argumentação utiliza as “contra-narrativas” para demonstrar que determinado comportamento moral visto como natural ou óbvio, que se perpetua no presente pelo peso da tradição poderia ter sido imposto às pessoas pelos detentores do poder dentro daquela sociedade. Portanto, essas tradições deveriam ser desmascaradas. Esse tipo de consciência histórica reconhece a relatividade dos valores morais ou culturais, rejeitando a tentativa de homogeneização dos mesmos, os quais não poderiam ser vistos como atemporais.

Por último, o indivíduo embasado no tipo genético de consciência histórica, reconhece a pertinência de determinadas formas de agir em épocas passadas, mas sabe que não pode perpetuar indefinidamente esse comportamento com a justificativa da tradição. Apesar de não lançar mão das contra-narrativas para simplesmente negar o passado, esse indivíduo é capaz de admitir que não se pode agir da mesma maneira que se agiu no passado, pois o tempo passou e a realidade mudou. Essa forma de pensamento é capaz de visualizar a complexidade da vida social e é capaz de aceitar diferentes pontos de vista, pois possuem uma perspectiva de mudança no tempo. (RUSEN, 1992).

Essas orientações práticas para as situações da vida são feitas com a mediação da memória histórica, pela qual o ser humano é capaz de perceber a relação entre passado e presente na vida cotidiana e pela qual ele se sente parte de um todo temporal mais extenso que de sua vida biológica. É também por meio desta memória histórica que o ser humano pode construir para si uma identidade, individual e coletiva. De acordo com Pollak, “podemos dizer [...] que a memória é um

elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual, quanto coletiva [...] um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (POLLAK, 1992, p. 204)

O interessante da memória individual e coletiva, é que ela é construída tanto por meio dos acontecimentos vividos por determinado indivíduo e suas próprias experiências pessoais, quanto por uma memória herdada do grupo no qual se situa. Muitas vezes, tal acontecimento é tão relevante para o grupo em questão, que mesmo tendo ocorrido fora do âmbito da sua existência, ele o toma para si, como parte de sua memória, por meio da socialização. Deste modo, compreendemos que o ensino de história nas escolas é um fator preponderante na construção e perpetuação desta memória.

Considerando este fato, é necessário que o professor de história esteja sempre refletindo a respeito dos embates que o campo da memória pode trazer. Pollak afirma que a memória é objeto de disputa política, principalmente a memória nacional. Os diversos grupos sociais disputam a perpetuação de suas próprias experiências como a experiência da nação como um todo. Bittencourt nos mostra que no Brasil, durante muitas décadas se privilegiou no ensino de história a memória das Elites, cujas experiências e realidades não encontravam ressonância entre boa parte dos alunos brasileiros, em especial das escolas públicas, tornando a aprendizagem da história vazia de significados, incapaz de produzir de fato uma identidade e orientações para o presente ou futuro, como proposto por Rüsen.

Levando a discussão empreendida por Rüsen no campo da Teoria da História para o campo do Ensino de História, Peter Lee (2006) forja o conceito de “literacia histórica” (no nosso texto, preferimos o termo “alfabetização histórica”). Segundo o autor, esta “alfabetização histórica” seria o desenvolvimento, por parte dos alunos, de “estruturas históricas”, que permitiriam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos e até mesmo readaptarem essa estrutura ao entrar em contato com um novo material. Para ser considerado “historicamente alfabetizado”, seria necessário que esses alunos entendessem algo a respeito do que seja a História: de que as explicações dadas pela história podem ser contingentes e condicionais, não tratando o conhecimento histórico como “cópia do passado”. Que compreendessem como o conhecimento histórico é possível e conhecessem o conceito de evidência.

O problema para Lee está em que as sociedades estão muito mais preocupadas com o quanto crianças e adolescentes sabem sobre o passado, privilegiando-se o acúmulo de fatos, de eventos e não processos. Seus dados de pesquisa nas escolas britânicas revelam algo que não parece estar tão distante da realidade brasileira: os alunos estão construindo idéias sobre a História que fazem com que seu estudo pareça fútil, pois o conhecimento histórico escolar não está dialogando com a vida prática.

Por estarem presos a eventos, os alunos não conseguem organizar um quadro, uma “estrutura histórica útil”. Por isso, metade dos estudantes britânicos afirmou que a História não ajudaria na hora de pensar as questões do presente: escolher um partido político, refletir sobre questões raciais, entre outras. Ou seja, os estudantes não estão tendo, a partir do estudo da História nas escolas, a oportunidade de formar sua consciência histórica, de usar o conhecimento histórico para compreender o momento vivido como resultado de permanências e rupturas com o passado e a partir disto, se orientar e se motivar em ações para o futuro.

Isto nos remete à questão anteriormente citada sobre os tipos de aprendizagem citados por Bauman. Estamos ainda presos ao proto-aprendizado, ao acúmulo de informações, enquanto nossos alunos precisam desenvolver competências mais complexas para se situarem com relação às questões de seu próprio contexto histórico, social e político, marcado, entre outros processos, pela globalização.

Lee afirma que o estudo da história não pode ser só um processo de aquisição de fatos objetivos, mas deve estar relacionado com a vida do aluno, deve auxiliar na construção de ferramentas mentais que o aluno possa utilizar em sua vida prática, entre elas a consciência histórica. Por meio desta, o jovem poderá situar-se em seu presente e planejar ações futuras. Para o autor, só assim o aprendizado da história pode fornecer um senso de identidade que estimule e facilite a cooperação com o outro: pessoas, nações e culturas diferentes, ou seja, um senso de identidade que deve ser compatível com as características do momento em que se vive.

A questão da formação da identidade nos parece particularmente importante neste contexto definido pelos teóricos como pós-modernidade. De acordo com Hall (1992), a perda das referências tradicionais próprias da modernidade é um traço característico deste momento. Teóricos acreditam que a pós-modernidade

seria marcada pela crise das chamadas “velhas identidades”, estreitamente ligada a um processo mais amplo de crise das instituições, estruturas valores da sociedade moderna. Isso porque o sujeito do Iluminismo, ou sujeito moderno, era visto como dotado de uma identidade interna própria, “um indivíduo totalmente centrado, unificado”, dotado de razão, consciência e capacidade de ação. (HALL, 1992, p. 2). Essa identidade estava pronta, autônoma, autossuficiente.

Essa visão da identidade do indivíduo passou a ser questionada a partir de estudos sociológicos que demonstravam o papel da interação do sujeito com a sociedade que o cerca na construção dessa identidade individual, uma concepção “interativa”, formada e reformulada no diálogo do “eu” com o mundo exterior.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 1992, p. 2)

Na pós-modernidade, essa construção da identidade está se esfacelando, juntamente com as mudanças estruturais da sociedade e a crise das instituições, que muitas vezes eram o suporte para essas identidades, como o Estado, por exemplo. Essa questão está relacionada ao caráter de mudança própria deste período, particularmente ao processo denominado globalização, que tem produzido impacto sobre a questão da identidade cultural. As mudanças constantes, o intercâmbio cultural, o encurtamento de distâncias por meio da tecnologia, levam a uma realidade na qual

[...] na medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra — e a natureza das instituições modernas. [...] Essas últimas ou são radicalmente novas, em comparação com as sociedades tradicionais (por exemplo, o Estado-nação ou a mercantilização de produtos e o trabalho assalariado), ou têm uma enganosa continuidade com as formas anteriores (por exemplo, a cidade), mas são organizadas em torno de princípios bastante diferentes. Mais importantes são as

transformações do tempo e do espaço e o que ele chama de "desalojamento do sistema social" — a "extração" das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo. (GIDDENS apud HALL, 1990, p.3).

Essa experiência traz a sensação de que os referenciais históricos que anteriormente embasavam as ações humanas no presente não são mais válidos. Diferente das sociedades tradicionais, para as quais o passado representava a experiência acumulada de gerações e um norteamento para suas próprias ações ("historia como mestra da vida"), nas sociedades pós-modernas o ritmo acelerado das mudanças e a crise das instituições, transforma noções de tempo e espaço, e nas quais "as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter." (GIDDENS apud HALL, 1992, p. 3). Deste modo, a experiência dos antigos não é mais vista como válida, já que o indivíduo pós-moderno, pelo próprio fenômeno o qual assiste e do qual participa, é incapaz de se reconhecer como continuidade daqueles que viveram no passado.

Apesar disso, Rüsen continua acreditando ser possível utilizar a História enquanto ferramenta de orientação e construção de identidade, sem ignorar as críticas dos pós-modernos ao conhecimento histórico e as demandas trazidas por esta nova realidade. O historiador deve ter em mente que o seu trabalho é alimentado justamente por questões surgidas em sua própria época. Para Rüsen, é impossível aos historiadores não pensarem a respeito dessas críticas, já que elas colocam em dúvida os princípios da ciência histórica. Por isso, cabe ao historiador examinar sua prática, buscar compreender onde estão as falhas e como pode proceder para cumprir de forma mais adequada àquilo que para Rüsen continuará sendo a função da história: fornecer orientação para a vida. Para o autor, negar essa função e aderir ao pensamento da chamada "*pos-historie*", seria como um retorno à barbárie.

Segundo Rüsen, apesar da necessidade de uma crítica à racionalidade moderna ser algo inevitável, o abandono por completo desta mesma racionalidade não trará resultados positivos. Da mesma forma, não seria muito útil continuar se apegando ao tradicionalismo (como por exemplo, à ideia de Nação e identidade nacional) para satisfazer a busca por orientação, sendo mais útil o "desenvolvimento de novas formas de identidade histórica coletiva que ultrapassam

o âmbito nacional” (1989; p. 315). Também a ideia de progresso deve ser submetida à crítica, contanto que essa crítica não seja uma negação completa de todos os pressupostos construídos por nossa sociedade até então.

Rüsen discute a respeito de como o pensamento histórico pode ser ainda útil para lidar com as questões relacionadas à formação das identidades e combater problemas como o etnocentrismo. O autor afirma que o processo pelo qual o mundo está passando exige uma nova relação com a experiência histórica. De acordo com o autor, o século XX foi palco de inúmeras experiências históricas dolorosas para os europeus e para os demais povos envolvidos nesses processos, como as duas guerras mundiais, as dominações de cunho imperialista na África e Ásia e o Holocausto judeu na Alemanha nazista. Estes acontecimentos geraram profundas marcas na memória coletiva, exigindo que se forjasse uma interpretação que explicasse de forma mais coerente possível essas catástrofes. Nestas explicações é natural que surjam embates de memória entre dominadores e dominados e vencedores e vencidos. Estes embates, estas tentativas de forjar explicações coerentes podem muitas vezes, enveredar para o etnocentrismo, para a depreciação do outro enquanto ser humano portador de uma cultura que deve ser respeitada.

Por isso, Rüsen enfatiza o papel do historiador neste momento de crise, que deve buscar mecanismos de comunicação intercultural para superar ou pelo menos manter domado o etnocentrismo, que, segundo o autor, é quase como uma característica inerente à identidade humana, forjado no reconhecimento da diferença em relação ao outro. Para o autor, é possível trabalhar a partir de uma “multiperspectividade” e de um “policentrismo”. Rüsen destaca que a solução para estes embates está no princípio de humanidade e de equidade, da empatia e do reconhecimento do outro. Integrar experiências históricas negativas na nossa própria narrativa histórica pode ajudar a quebrar o maniqueísmo que vê o “Nós” como bons e os “Outros”, como maus.

Assim como os historiadores devem buscar esses valores em suas interpretações historiográficas, estes valores devem estar também presentes no ensino da história. A consciência histórica que se propõe construir com os jovens e, a partir dela, uma identidade e orientações de ação no presente, deve estar pautada nestes valores de equidade, de reconhecimento do direito à diferença e das diferentes vozes e diferentes interpretações possíveis do processo histórico.

Pensando especificamente no caso do ensino de História do Brasil, Bittencourt (2003) discute também a utilização do ensino de história enquanto ferramenta de constituição de uma identidade, afirmando que o ensino de História do Brasil nas escolas ainda está ligado à constituição de uma identidade nacional. Criticando essa “história patriótica”, denuncia o caráter dogmático e distante do que seria um conhecimento real (ou pelo menos mais aproximado do real) a respeito do país, seu povo e sua diversidade.

Para a autora, há um sentido ideológico nesta forma de ensinar História do Brasil, que o professor precisa identificar, criticar e buscar meios de superar. Dentre as críticas apresentadas pela autora a respeito de como se trabalha o conteúdo de História do Brasil nas escolas, destaca-se o fato do Brasil aparecer como apêndice da história do capitalismo, a pouca atenção dada ao Brasil nos livros didáticos de abordagem integrada, a pouca atenção ao estudo da história regional e local, dentre outros. Essas características do ensino de História nos primeiros anos de seu estabelecimento nas escolas brasileiras em meados do século XIX, prevaleceram de alguma forma, durante muitas décadas do século XX. A respeito disso, endossa Nadai:

[...] a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira história da civilização. A História pátria surgia como seu apêndice [...] ocupando papel extremamente secundário. [...] consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p. 146).

A crítica que relacionamos às questões discutidas no presente capítulo é a que se trata diretamente a utilização do ensino de história enquanto ferramenta para a construção de uma identidade nacional coesa, una e harmoniosa. Este empreendimento, segundo Bittencourt, é de interesse das elites dirigentes e foi feito de forma mais sistemática em períodos de governos autoritários, como o de Vargas, nos anos de 1930 e 1940 e o período militar, entre as décadas de 1960 e 1980. Para a autora, ainda que em menor escala, esta continua sendo a função do ensino de História do Brasil.

Ainda que não seja mais um compêndio de biografias ilustres e batalhas, a História do Brasil se faz à custa do silenciamento de muitos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, minimizando-se diferenças regionais,

reproduzindo a memória de um número muito reduzido de brasileiros e impondo-a como memória coletiva. Essa memória não é compartilhada por grande parte dos alunos das escolas públicas do país, com a qual não possuem qualquer identificação real. Chegamos ao mesmo problema identificado por Lee em suas pesquisas: o aluno não enxerga o conteúdo da disciplina como algo que se relaciona com sua realidade e suas experiências. Além disso, em nome de uma identidade nacional única, dificulta-se a possibilidade da formação de identidades múltiplas e da valorização da diversidade.

De acordo com Bittencourt:

A ausência de indígenas ou escravos e seus descendentes, assim como trabalhadores em geral na História ensinada, é decorrente de uma visão política e ideológica [...] referendada por uma concepção de História. Entre nós, tem prevalecido a ideia de que esses grupos populacionais não possuem História e, nessa perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil. (2003, p. 199).

Para superar isso, a autora propõe o estudo mais sistemático das populações indígenas (não como “índios” simplesmente, mas como etnias diversas entre si), a ênfase no estudo da história local e regional, sempre articulada ao macro, ou seja, articular o regional ao nacional, trabalhar a partir de problemáticas do presente, com objetos significativos, selecionados a partir dos problemas e experiências dos alunos.

Acrescentamos a essas propostas a observação de Sergio Buarque de Hollanda, citado pela própria autora na epígrafe de seu artigo:

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, [...] é preciso fazer falar a multidão imensa de figurantes mudos que enchem o panorama da História, e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes que os outros, os que apenas escrevem a História. (HOLLANDA apud BITTENCOURT, 2003 p. 185)

Esta proposta está muito relacionada à proposta da História do Cotidiano, em especial de Michel de Certeau e de Alf Lüdtke, cujos trabalhos se dedicam a buscar compreender as experiências da multidão, ou das massas anônimas, o que, obviamente, não deve excluir a história das elites. O ideal seria

haver espaço para que os diversos grupos pudessem expressar a sua visão dos fatos ocorridos.

Quando não apenas um grupo hegemônico for o foco da história ensinada em sala de aula, é possível que haja uma maior identificação do aluno com o conteúdo estudado, pois ali estão seus antepassados, com seus problemas, suas táticas, suas experiências e realidades. Somente a partir desta aproximação, podemos começar a pensar na história como nos apresentam Rüsen e Lee. Somente então se poderá ver no ensino da história uma ferramenta para construção de identidades, que fuja ao conceito moderno de identidade nacional (que não é um problema em si mesma, mas sim a identidade nacional que nivela e sufoca as diferenças) difícil de ser aplicado no período vivido pela sociedade atual, denominado por alguns autores, como pós-moderno.

Devemos considerar que o conhecimento histórico pode ser adquirido e/ou construído de várias maneiras, não sendo privilégio da escola esta formação. A escola é apenas uma das vias pelas quais esse conhecimento pode chegar até a criança e o jovem. Quando ingressa no universo escolar, a criança já traz consigo concepções históricas adquiridas anteriormente e isso deve ser levado em consideração. (GARCIA, 1998)

Observamos porém, que devido ao alto grau de democratização do ensino básico no Brasil a partir dos anos de 1980, (não discutindo aqui a qualidade dessa expansão) a escola tornou-se um local privilegiado de contato das crianças brasileiras com o conhecimento histórico. Diante desta realidade, questionamos: atualmente, após tantas mudanças nas concepções historiográficas, na produção e distribuição de livros didáticos, estaria o ensino de história das escolas brasileiras auxiliando na formação da consciência histórica dos alunos? Estariam essas instituições promovendo de fato uma “formação histórica” por meio da qual essas crianças e jovens pudessem construir sentido para o seu presente e buscar orientação para o futuro? O uso de abordagens como a História do Cotidiano poderia auxiliar-nos neste sentido? Para pensar estas questões, procuramos apresentar a seguir o que tem sido discutido e pesquisado a respeito do ensino de história nas universidades do país, buscando articulá-los, na medida do possível, às discussões até então apresentadas e à proposta do presente trabalho.

De acordo com Flavia Eloisa Caimi (2001), importantes transformações vêm ocorrendo no ensino de História nas últimas três décadas,

embora essas mudanças não sejam representativas da realidade nacional, “marcada pelas diferenças regionais, sobretudo no que se refere à formação de professores”. (p. 132). Um exemplo de que essas modificações não alcançaram a totalidade das escolas brasileiras, segundo a própria autora, é a reclamação de alunos a respeito da inutilidade de se “decorar os nomes dos reis franceses [...]” em pleno fim da década de 1990. (p. 131)

Essa realidade com certeza destoa das propostas e questões levantadas a respeito do ensino de História até então apresentadas no presente trabalho, bem como das discussões acadêmicas que têm sido empreendidas no sentido de tornar o ensino e aprendizagem da História mais produtivos para crianças e adolescentes brasileiros. Analisando essas discussões acadêmicas das décadas de 1980 e 1990, Caimi apresenta algumas das tendências para o ensino de História, concentrando-se em cinco eixos principais que se resumem no seguinte propósito:

[...] Fazer do ensino de História um instrumento de desenvolvimento da consciência social dos jovens pela apropriação significativa do passado, contribuindo para a constituição de um presente e de um futuro de melhores possibilidades para todos. Em suma, ao conhecimento histórico escolar é atribuída uma função social [...]. (CAIMI; 2001, p. 133)

Que a História possui uma função social e cultural, já foi discutido acima por meio da apresentação das idéias de Rüsen, no âmbito da Teoria da História e Lee, a respeito da História ensinada. Nosso objetivo neste momento é direcionar a discussão para a realidade brasileira, de como esta questão está sendo tratada no Brasil pelos acadêmicos que discutem o ensino de História.

Dentre as mudanças observadas nos trabalhos a respeito do ensino e aprendizagem em História, gostaríamos destacar, dentre as abordadas por Caimi, as três perspectivas que nos parecem mais relevantes para o estudo que empreendemos.¹³ Destacamos a compreensão da realidade social como objeto e objetivo do estudo da História, o trabalho com múltiplas temporalidades por meio das quais se questiona a própria ideia de progresso, a incorporação das experiências coletivas, trazendo a valorização da pluralidade cultural em detrimento da identidade

¹³ Para informações mais completas a respeito do tema ver CAIMI, Flavia Eloisa. Da identidade nacional à pluralidade cultural: perspectivas, propostas e tendências atuais de pesquisa e ensino de História. 2001.

nacional, além do crescimento do papel da memória nas experiências em sala de aula.

Como a crítica já apresentada por Bittencourt atesta, até o fim da década de 1970, o ensino de História no Brasil servia a uma causa nacionalista, à formação do cidadão político, patriota. A partir dos anos de 1980, com todas as mudanças políticas e sociais advindas da reabertura política, as discussões a respeito do ensino de História passaram a girar em torno da necessidade de formação do cidadão crítico apto a participar ativamente da sociedade democrática.

Tanto na academia quando no discurso escolar, aprender história passou a ser visto, com influência do pensamento marxista, não mais como um acúmulo de informações, mas como possibilidade de contato com a experiência humana. O objetivo seria formar cidadãos críticos, ativos, conscientes do seu papel de sujeitos históricos, reflexivos e intelectualmente autônomos, capazes de interpretar essa realidade e os problemas vivenciados pelo ser humano em sociedade, utilizando para isso seus conhecimentos históricos. Percebe-se claramente a preocupação de partir da realidade do aluno e atribuir um caráter instrumental à História, compatível com o contexto político e social do país na época.

Com o decorrer da década de 1980 e início de 1990, surgiu uma questão delicada com a qual os professores tiveram que lidar e, através da autocrítica, rever suas posturas em sala de aula. Muitas vezes, a instrumentalização do ensino de História transformou-se em militância política, em doutrinação. Deste modo, alguns autores fizeram questão de lembrar que a função do professor de história seria problematizar, mostrar a complexidade das relações sociais, sem entrar em um esquema maniqueísta ou discurso de classe.

A disciplina de História constitui um meio privilegiado, não para transmitir valores, mas para fazer compreender aos alunos que não há valores absolutos. Considerando que a História, na condição de disciplina escolar não pode deixar de tematizar os valores subjacentes aos princípios e práticas sociais e que a ação humana é sempre influenciada por interesses e valores, o papel do professor [...] é [...] de oferecer aos alunos condições para uma escolha livre e consciente, diante das inúmeras possibilidades. (PROENÇA apud CAIMI; 2001, p. 139)

Além da mudança com relação ao objeto de estudo da História, um outro diálogo pode ser destacado entre aqueles que pensam a respeito do ensino de

história na atualidade: a necessidade de rever concepções de tempo histórico. A partir também dos anos de 1970, como consequência de um movimento maior já apresentado anteriormente, de crítica de uma concepção linear de tempo, da ideia de progresso e da razão histórica moderna, o ensino de história começa a repensar questões análogas, como o modelo quadripartite europeu, a história ensinada dentro de uma cronologia rígida, como progressão linear e a concepção teleológica da história.

A partir das influências dos *Annales*, da Nova História e da Nova Esquerda Inglesa, autores como Nadai passam a redimensionar questões relativas à temporalidade e periodização histórica, deixando de contemplar apenas o tempo cronológico, “admitindo-se a coexistência de diferentes experiências humanas no mesmo tempo cronológico”. (p. 153). Alguns autores passaram defender inclusive, o abandono da cronologia em sala de aula e o polêmico trabalho por eixos temáticos, que ainda não foi bem aceito e é praticado com uma série de ressalvas. Janotti, por exemplo, como afirma Caimi (2001), acredita que o ensino de História por eixos temáticos, se não trabalhado adequadamente, pode cair naquilo que ele denomina de “presentismo”. A autora enfatiza o posicionamento de Nadai, que admite a necessidade de trabalho com uma nova perspectiva de temporalidade, criticando a concepção evolutiva da sociedade, mas sem abandonar a ideia de história enquanto processo.

A autora cita também colegas como Schmidt (1997) e Bittencourt (1988; 1997), entre outros, que insistem na ruptura do binômio causa e consequência no ensino de história, enfatizando a importância de levar o aluno a perceber as permanências e rupturas no processo histórico, além da importância de continuar a trabalhar com noções de tempo cronológico. Há também autores, como Leite (1984), Neves (1985), Gagliardini (1989-1990) e Whitaker (1984), que compreendem que a reflexão histórica em sala de aula deve ser feita de forma regressiva, refletir a partir do presente, do mais concreto, a respeito do homem no passado.

[...] não se trata [...] de trabalhar com atualidades, [...] [mas] de 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. (CAIMI; 2001, p. 157)

Para Siman, o professor de história deve ensinar o aluno a pensar historicamente, o que inclui pensar as experiências humanas levando em consideração a perspectiva da temporalidade. Trabalhar com a questão da temporalidade é, segundo Siman (2003), um desafio para o professor de história. Desafio porque o próprio conceito de tempo é polissêmico, variando de acordo com as sociedades e havendo muitas formas de abordá-lo. Há um tempo dos calendários e relógios, o tempo astronômico, mas há também o tempo psicológico (do vivido) e o tempo histórico.

Para a autora, a sociedade não foi educada para perceber a dimensão temporal das ações humanas no presente. E isso, de acordo com Siman (2003), dificulta muito a problematização da relação entre passado, presente e futuro, que é imprescindível para o aprendizado histórico. Essa situação é ainda mais visível nas sociedades atuais, nas quais parece se viver em um presente contínuo. Enquanto nas sociedades tradicionais se possuía uma relação orgânica com o passado, os jovens da atualidade crescem em “presentes contínuos” (HOBBSAWM apud SIMAN, 2003, p. 116). Por isso, o ofício do historiador, segundo os autores, mais importante do que nunca, é lembrar o que a sociedade esquece. Para Siman, “reconhecer [...] a historicidade do presente constitui-se em um grande desafio para os historiadores e para os professores de História.” (p. 116).

Embora haja propostas diversas para o trabalho com a temporalidade no ensino de História, Siman acredita que não se deve abrir mão da cronologia, ainda que não se possa estabelecer uma relação simplista e direta de causa e consequência entre os eventos históricos ocorridos em sequência temporal:

O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem em um determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos. (SIMAN, 2003, p. 110)

Isso não significa que o professor deva privilegiar em sala de aula o ensino de datas ou trabalhar com uma perspectiva linear e estanque de tempo, mas sim que marcos temporais ou cronológicos são necessários à memória, pois

segundo Bosi, retomado pela própria autora, as datas são pontos de luz “sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos causaria um tal negrume que seria impossível[...] vislumbrar [...]os vultos das personagens e as orbitas desenhadas pelas ações”. Contudo, a autora reforça que a cronologia só tem valor “quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe imprime sentido”. (BOSI apud SIMAN, 2003, p. 112).

Segundo Siman, é importante que este sentido dado ao tempo não esteja relacionado apenas a eventos de ordem política institucional, mas que abra espaço para a polifonia de eventos e as várias formas de vivenciá-los e lembrá-los, dando sentidos diferentes aos mesmos acontecimentos. Isto, de acordo com a autora, caminha ao lado da expansão dos objetos e dos métodos de produção de conhecimento histórico, que inclui, entre outros, o estudo do cotidiano.

Para a autora, além de auxiliar o jovem a produzir um sentido para o passado e uma orientação para o presente e futuro, o papel da história enquanto disciplina escolar é ensinar o aluno a pensar historicamente, que supõe trabalhar com a temporalidade, identificar permanências e rupturas entre passado, presente e futuro, relacionar acontecimentos, identificar a simultaneidade destes no tempo cronológico, identificar em seu próprio cotidiano e nas relações políticas e sociais, a continuidade de elementos do passado:

[...] é apenas na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomarem consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-las à historicidade de sua coletividade que se estará propiciando o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que acolherão a complexidade da temporalidade histórica. (SIMAN, 2003, p. 119)

Como já observado por Bittencourt (2003), a partir da reabertura política no Brasil durante a década de 1980, tornou-se comum falar em democracia, cidadania e diversidade cultural nas escolas do país. Podem-se relacionar esses discursos a um contexto mais global de desencanto com as injustiças sociais, concentração de riquezas, consumismo e individualismo. O projeto de construção de uma identidade nacional homogênea, que acabava por sufocar as diferenças culturais presentes na realidade histórica da sociedade brasileira, foi substituído por debates que buscavam o reconhecimento das diferenças e da pluralidade, tanto no

que diz respeito à etnia, classe social e cultura, quanto de gênero, linguagem e opção sexual.

No ensino de história, houve aproximação com a antropologia, por meio da qual se criticou o etnocentrismo e o eurocentrismo presente nos livros didáticos. Preocupou-se em fornecer aos alunos uma compreensão mais crítica das relações culturais e étnicas presentes na sociedade brasileira. Buscou-se um ensino que retratasse a história como palco de lutas, criticando-se a tão propagada ideia da harmonia social e da democracia racial, problematizando as diferenças que compõem a realidade do país.

Para alcançar um ensino de história que possa auxiliar alunos e professores na construção de um conhecimento histórico com essas características, Caimi enfatiza o resgate ao direito à memória histórica dos grupos que, por muitas décadas, não deixaram muitas marcas na historiografia oficial. Para uma história realmente democrática, na qual se percebem os embates, as divergências de interesse e as lutas dos mais variados grupos que compõem a sociedade brasileira, o direito à memória é essencial: “O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representam o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua História.” (FERNANDES apud CAIMI, 2001, p. 166).

De fato, como já demonstrado por Pollak, a memória é a matéria-prima para a construção da identidade social coletiva e pessoal dos seres humanos. Sendo assim, trata-se de um instrumento político e a História está povoada pelos seus embates. Aqueles que perpetuam sua memória, sua visão dos fatos históricos, são aqueles que realmente possuem o poder. Por isso, Galzerani (2008) discute a importância de valorizar as memórias na produção do saber histórico, inclusive em sala de aula. A autora critica a tendência surgida no momento de constituição da história enquanto disciplina, de hierarquizar os saberes: a história enquanto ciência e a memória como mero objeto da história, sendo esta responsável por lançar luzes sobre aquela. Por outro lado, também critica aqueles que, em uma louvável tentativa de aproximar história e memória, acabam por não considerar questões como os esquecimentos, questões afetivas e involuntárias, que devem ser levadas em consideração quando se trabalha com ela.

Embora reconheça a dificuldade de produzir encontros frutíferos entre a história e a memória em sala de aula, a autora esclarece que este pode ser

muito útil na tentativa de estabelecer diálogos entre diferentes sujeitos e suas experiências diversas, contribuindo para a constituição de um conhecimento histórico mais abrangente, que considere a experiência de diversos grupos sociais. Buscando este diálogo, Galzerani retoma Benjamin, para o qual,

[...] lembrar [...] é um ato político, com potencialidades para produzir um despertar dos sonhos, [...] para a construção de utopias. [...] possibilita trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca [...] relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo no presente. (GALZERANI, 2008, p. 230).

Galzerani afirma que Benjamin articula o conceito de memória ao de narrativa, destacando a importância desta como transmissora dos saberes entre as gerações, das tradições e sensibilidades coletivas. Ainda que abordando a questão de forma diferente, recordamo-nos de Rüsen e da importância da narrativa enquanto instrumento de produção de sentido e orientação no tempo que o autor também reconhece.

Para que as narrativas produzidas por estas memórias tenham seu valor reconhecido e possam ser utilizadas em favor da construção de um ensino de História comprometido com a emancipação dos sujeitos, Galzerani afirma ser necessário repensar a questão da hierarquização de conhecimentos históricos em sala de aula, abrindo espaço para as diversas narrativas, fazendo dialogar as diferentes experiências históricas, não só de alunos e professores e seus grupos de origem, mas de toda a comunidade escolar:

[...] podemos nos inspirar para retomar as possibilidades de diálogo entre os saberes historiográficos, educacionais e os saberes experienciais ou os de memória. Diálogo capaz tanto de problematizar os abusos da memória como de trabalhar (historiográfica-educacionalmente) as memórias, beneficiando-se de suas contribuições cognitivas, sensíveis. [...] relativas à ampliação [...] da concepção de ser sujeito (portador de racionalidade/sensibilidade, consciência/inconsciência, memória e esquecimento). Ainda, a concepção de produção de conhecimento histórico muito mais articulada à vida, [...] como experiência que sempre parte do presente, abrindo possibilidades de futuro [...] que se propõe como um exercício dialógico, aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas [...]. (GALZERANI, 2008, p. 234)

Considerando as discussões presentes no meio acadêmico, o que se considera como o papel da história na atualidade e o que se espera do ensino de História no Brasil, procuramos apontar a seguir, como a História do Cotidiano, na visão de alguns dos teóricos apresentados no primeiro capítulo, poderia ser útil no caminho para a efetivação dessas propostas.

Acreditamos que a análise proposta por Heller empresta uma dignidade à esfera do cotidiano e aos seus atores, por considerá-lo enquanto espaço onde a história acontece por meio do trabalho humano e no qual se gestam os valores sociais, permitindo que o aluno compreenda a historicidade desses valores. E não só como lugar onde se gestam os valores, mas os próprios preconceitos, considerados por Heller uma característica do pensamento cotidiano, dado ao seu caráter ultrageneralizador. Lembrando que a reflexão de Heller a respeito dos preconceitos coloca que, embora este seja uma característica própria do pensamento cotidiano, há sempre uma escolha que todo ser humano pode fazer, por mais difundido e universal que seja um preconceito, depende de uma escolha relativamente livre, se apropriar dele ou não. (HELLER, 1992).

Com relação à abordagem da História do Cotidiano alemã, é possível considerá-la como embasamento para focar a prática social das pessoas comuns. Essas práticas seriam as “formas que os homens se apropriam das condições em que vivem, produzem experiência, utilizam modos de expressão e interpretação”, como afirma o próprio Lüdtkke. Nesse processo de apropriação, essas pessoas se converteriam em atores. Pessoas comuns não são meros fantoches ou vítimas indefesas, mas através das táticas, como afirma Certeau, produzem ressignificações da realidade em que vivem e daquilo que recebem. Neste sentido, o cotidiano não seria um espaço privilegiado de alienação, mas suas ações seriam de conteúdo político.

Trabalhando com a perspectiva da História do Cotidiano, acreditamos que a História se torna mais acessível às crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais – História (1998) propõe que o aluno possa aprender a distinguir suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizar, em parte, os padrões de comportamento de sua própria época. Deste modo, pode-se desenvolver o respeito pelo diferente, pelo outro, mostrando a diversidade de formas de vida possíveis e os padrões que ainda permanecem, de modo que o aluno perceba a historicidade de seus próprios

comportamentos. Lidar com conhecimentos históricos pelo viés do cotidiano poderá deixar mais evidente para o aluno a importância das ações das pessoas comuns no desenrolar do processo histórico.

Há muitas maneiras de inserir o trabalho com a História do Cotidiano em sala de aula, ainda que não se trabalhe diretamente com as perspectivas dos autores elencados acima. A exploração de elementos da História Oral, da memória, cuja importância já se destacou acima, perspectivas como da História Local e Regional permitem que o professor insira o cotidiano de variadas formas em sua prática diária em sala de aula. Assim, apresentamos abaixo autores que trabalham a partir destas propostas.

Vilma de Lourdes Barbosa (2006), no artigo a respeito do trabalho com a perspectiva local no ensino de história, acredita que por mais que tenha havido mudanças, o ensino da disciplina nas escolas brasileiras e nos materiais utilizados por elas, ainda trabalha com marcos temporais europeus, mesmo para a própria História do Brasil. Entretanto, recorda que não é possível explicar a realidade da sociedade brasileira tomando por base outro modelo de sociedade e tentar encaixar, moldar uma à outra, enfatizando a necessidade de referenciais próprios.

A autora afirma que ênfase em marcos temporais e episódios da história europeia é uma das responsáveis pela compreensão do aluno a respeito da disciplina de História, como algo sem sentido e sem relação com a sua própria vida ou a vida de sua comunidade, demonstrando que é preciso libertar o ensino de História da europeização e do quadripartismo, se os profissionais da educação quiserem transformar esse quadro e transformar a história em uma disciplina na qual o aluno se enxergue como sujeito participante.

Entre os complicadores elencados por Barbosa (2006) para a mudança dessa realidade, destaca-se a demora com que algumas das renovações historiográficas chegam às escolas, a deficiência na formação do professor, que muitas vezes elege o livro didático como único e exclusivo parâmetro de trabalho, empobrecendo possibilidades de trabalho fora do que está ali proposto, além do descompasso existente entre o que é proposto pelos Parâmetros, diretrizes e currículos oficiais e a realidade da sala de aula nas diversas regiões do país. Barbosa afirma que os resultados desta realidade podem ser muito preocupantes, “conformação de um professor limitado em sua prática docente e alunos submissos, passivos, individualistas, negadores do seu caráter social e histórico”. (p. 61)

Com relação ao trabalho com a História Local, Barbosa aponta que há algumas dificuldades com as quais o professor disposto a trabalhar nesta perspectiva irá se deparar. De acordo com a autora, tomando por base sua própria região, o estado da Paraíba, faltam materiais adequados para o estudo das localidades, mesmo que os documentos oficiais prevejam sua abordagem tanto no Ensino Fundamental quanto Médio. Geralmente, os materiais utilizados para o estudo da história local, são de caráter memorialista, decorativo, muitas vezes bairristas e folclóricos, exaltando um pequeno grupo de “pioneiros” desbravadores ou construtores da região.

Por isso, Barbosa atenta para a necessidade de estimular a produção de materiais que auxiliem o professor de história a trabalhar com qualidade a história local, uma abordagem que incluísse todos aqueles que efetivamente fizeram a história de uma determinada comunidade, que contemplasse de fato a participação popular, fazendo história no seu dia a dia, considerando o uso de instrumentos como a História Oral. Para a autora, a inexistência da participação do povo nos materiais de história pode prejudicar a formação do aluno oriundo das camadas menos favorecidas em sua cidadania. Se ele não aprende a dar valor ao seu passado, às memórias do seu grupo, acaba por subestimar o seu papel no presente e na constituição de um futuro, adotando uma postura fatalista e, tomado por um sentimento de impotência, acabando por enxergar nas elites dirigentes as responsáveis pelas decisões dos rumos da comunidade ou da nação. Por outro lado, Barbosa acredita que o conhecimento da história local e do cotidiano de sua coletividade potencializa uma práxis social.

[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nela que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então começemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; começemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação. (RODRIGUES apud BARBOSA, 2006, p. 67)

Para Barbosa, o ensino da história local está de acordo com as propostas para o ensino de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que este prevê para o ensino da disciplina a função de constituição de uma identidade individual e coletiva no aluno. A questão da identidade social aparece mais forte, de acordo com a autora, por serem os PCN's frutos de uma era marcada pela globalização. Entretanto, ainda que pressuponha certa homogeneização social, também estimula a busca pelo particular, pelo local, pelas peculiaridades de indivíduos e grupos, pois ainda que o mundo seja globalizado, vive-se em uma realidade local.

Os Parâmetros, defendendo a multiplicidade de identidades, mas também a devida relação e articulação entre espaços históricos distintos propõe “ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial” [...] criar a identidade e preservar a memória social deve contribuir para desenvolver no aluno o sentimento de ser individual mas também de pertencer a um grupo, a um local, a uma nação, distinguindo as diferenças e as semelhanças, as continuidades e as permanências, superando assim, uma visão de história homogeneizadora de identidades relacionadas à pátria e à civilização. (BARBOSA, 2006, p. 80-81)

A autora afirma que é importante destacar o aluno, não como receptor passivo dos conteúdos históricos, mas como construtor de saberes, capaz de desenvolver ações práticas em sua comunidade. A partir do conhecimento de sua realidade, recuperar, por exemplo, a memória de seus constituintes que, inclusive, também é plural, já que não há uma comunidade que seja completamente homogênea. Barbosa enfatiza também outras sugestões, dadas pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para a construção de um conhecimento a respeito da história local pelo aluno, que inclui o uso de técnicas como o estudo do meio, análise de documentos oficiais ou não, visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos na medida do possível, além de pesquisas no local de vivência.

A autora ainda destaca a necessidade de elaboração e disponibilização de materiais didáticos “que possam não só referenciar as indicações e orientações inscritas nas propostas curriculares [...] mas, suprir as necessidades de resgate da memória e história local” (2006 p.84) Estes materiais, segundo Barbosa, devem colaborar para a ampliação do conceito de documento histórico e

para as múltiplas leituras que deles possam ser feitas, além de tirar do livro didático oficial o *status* de único material disponível no processo de ensino, já que este, como observado, não consegue abarcar as múltiplas realidades regionais e locais brasileiras.

Trabalhando mais especificamente com cotidiano e memórias urbanas, Almeida (2011) discute o potencial educativo da cidade, considerando-a como “lugar de memória” e seus usos e práticas pelos seus moradores “ordinários”, utilizando-se dos conceitos de Nora e Certeau, respectivamente. A autora se propõe a descrever e analisar a cidade (em seu caso, Juiz de Fora, Minas Gerais), refletindo a respeito das relações sociais que ela comporta, associando elementos do passado, presente e futuro a partir da fala dos moradores, investigando as influências das experiências urbanas cotidianas no aprendizado histórico dos alunos fora do ambiente institucional da escola, pensando em alternativas educacionais para a construção de competências necessárias para a aprendizagem da História.

Almeida inspira-se em Benjamin, pois, embora a cidade esteja presente na história humana desde a Antiguidade, marcando o advento daquilo que se entende por “civilização”, é apenas com o advento do capitalismo que a questão urbana se intensifica. Benjamin escreve sobre essas transformações, como as alterações nas relações sociais e a exigência da regulação do Estado nesta forma de vida. Segundo a autora, Benjamin trabalha sua análise da cidade de Paris a partir do surgimento de um novo espaço, as “passagens”, ou galerias comerciais de luxo, que não alteraram apenas o espaço físico da cidade, mas também suas relações humanas (das pessoas entre si e das pessoas com a cidade).

Ainda que se trate de um contexto bastante específico, a autora compara o surgimento das “passagens” ao advento dos *shoppings centers*, representativos de um novo tempo, de modernidade, alterando a percepção sensorial dos habitantes com o uso do vidro e da iluminação artificial, além de materiais que remetem à solidez e ao luxo. Estes locais, segundo Almeida, exibem um estilo de vida que passa a ser visto como ideal, ao mesmo tempo em que evidencia a exclusão daqueles que não podem circular ou comprar o que estes locais oferecem, restringindo assim os usos da cidade. Por isso, Almeida destaca que pensar a cidade atualmente é analisar, “novos modos de estar juntos, a partir dos quais os cidadãos experimentam a heterogênea trama sociocultural da cidade, a

enorme diversidade de estilos de viver, de modos de habitar, de estruturas do sentir e do narrar”. (ALMEIDA, 2011, p. 4)

Almeida dialoga com Rüsen (1992) a respeito importância do desenvolvimento de uma competência narrativa por meio do estudo da História, como meio de produção de sentido para as experiências do passado e na busca de uma orientação para a vida (para dentro, na construção de uma identidade e para fora, na motivação de uma práxis). A competência narrativa seria essencial para compreender a cidade enquanto possuidora de historicidade, na constituição de narrativas urbanas pessoais ou coletivas que sempre se renovam.

De acordo com a autora, que retoma Certeau,

A cidade se faz de diversas narrativas, que se renovam sempre. O patrimônio urbano, por sua vez, não é congelado, e só se mantém vivo através de seus habitantes. A cidade é feita de pessoas, não de objetos, [...] Assim, a cidade que interessa, a meu ver, é coletividade refeita cotidianamente por seus *praticantes ordinários*, utilizando o termo de Certeau. Pode-se dizer, dessa forma, que *‘a cidade é sua permanente e móvel exposição: mil modos de vestir-se, de circular, de decorar, de imaginar traçam as invenções nascidas de memórias ignoradas’*. (ALMEIDA, 2011, p. 10)

Segundo Almeida, Benjamin afirma que o homem da contemporaneidade perdeu sua afinidade com a narrativa porque ela está relacionada à troca de experiências, a um contexto marcado pelas relações pessoais, pois, “a cidade ensina através de seus monumentos, prédios, espaço físico; mas pode-se aprender sobre o urbano através de experiências pessoais, coletivas [...], vividas pelo outro.” (p. 9). Por isso, a cidade, para a autora, pode ser um ambiente ideal para fomentar nos estudantes a competência narrativa.

Se nossa função seja como historiadores ou como professores de História é fomentar essas habilidades em nossos alunos, uma nova visão da vida urbana cotidiana pode colaborar para tal. [...] acredito ser possível discutir Ensino de História numa pesquisa que o cotidiano da cidade como foco. [...] A experiência urbana, com o diferente, com os pares, com os objetos, enfim, com tudo aquilo que a cidade apresenta pode funcionar como dispositivos de aprendizagem para a História formal e para formação humana. (ALMEIDA, 2011, p. 11)

Almeida destaca o potencial da cidade como local de aprendizagem histórica por meio, tanto de seus lugares e monumentos físicos, quanto da

experiência cotidiana daqueles que a habitam. Com uma proposta parecida, Marques (2009) propõe o estudo da história a partir de histórias de vida, de narrativas do cotidiano, organizando um estudo do meio na região gaúcha colonizada por imigrantes italianos.

Embora sua proposta de trabalho esteja destinada ao trabalho com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nada impede que sua proposição seja levada, com as devidas adaptações, aos alunos do sexto ao nono ano e até mesmo ao Ensino Médio. Sua intenção seria intervir na percepção dos alunos a respeito de sua identidade étnica e cultural.

O contexto cultural do estudo é a região serrana do Rio Grande do Sul, de colonização italiana, no qual traços dessa cultura podem ser vistos em festas, como a da uva, nas quais se expõe uma série de características tidas como “tipicamente italianas”, fomentando o turismo e a indústria local. Segundo o autor, essas características “típicas” da cultura italiana, seriam representações folclóricas, fragmentos simbólicos da cultura, que não corresponderiam necessariamente à totalidade da cultura desses imigrantes, já que estes vinham das mais variadas regiões da Itália. Considerando se tratar de um país de unificação tardia, não seria possível identificar uma cultura italiana forjada de maneira homogênea, destacando-se, inclusive, que a criação de algumas destas manifestações culturais já teriam sido construídas em solo brasileiro, numa tentativa de agregação e identidade em terras estranhas.

Marques discute a importância de se diferenciar a ideia de folclore da ideia de cultura, enfatizando que, nas escolas da região, o que se trabalha na escola fica, na maior parte das vezes, restrito ao folclórico, ao simbólico, não sendo considerado que a cultura desses descendentes de imigrantes não está naquilo que se apresenta nas festividades, mas nos seus modos de falar, de ser, de interagir, no seu cotidiano de trabalho e na vida em comunidade. Além disso, não há a preocupação de se apresentar essa cultura como algo em constante recriação, como é próprio de toda cultura.

Investigando a forma como a escola, por meio de seu principal material de apoio, o livro didático, trabalha estas questões, Marques constata que se destacam na maioria das vezes os aspectos simbólicos destas manifestações culturais, como a religiosidade católica, o consumo de massas e polenta, danças e canções, além de aspectos econômicos como a agricultura, produção de vinhos e

artesanato. Somando-se a isso, há produções didáticas que sequer mencionam as manifestações culturais dos imigrantes. Entrevistados por Marques, professores afirmavam que a falta de informação a respeito do tema nos materiais didáticos, a escassez de produções que pudessem auxiliá-los, além da demora com que as pesquisas acadêmicas chegam às escolas, eram as principais dificuldades encontradas para o estudo do tema com os alunos. Por isso, eles buscavam utilizar materiais como fotografias antigas, canções, filmes e memória popular.

Diante disso, o autor propôs um trabalho nos quais os alunos, por meio do estudo dessa cultura local pudessem compreender

[...] a relação que se estabeleceu entre sociedade e o meio natural onde vivem e do qual retiram sua subsistência, os hábitos de trabalho, as práticas com o manejo e o cuidado com a preservação dos elementos do espaço [...] perceber, em relação ao espaço, que o “hoje” vivenciado foi diferente em outros tempos; que a sociedade conhecida e compartilhada já teve outras feições, outro cotidiano [...] que há formas diferenciadas de como as pessoas, famílias e comunidades vivem e/ou viveram e que as relações são estabelecidas em torno das atividades de trabalho [...] diferentes formas de como se identificam as lideranças locais, as autoridades constituídas e o poder delegado pelo povo, e de como elas construíram o passado e realizam conquistas no presente [...] as relações dos grupos formadores da sociedade local e regional e de suas múltiplas formas de convivência social, [...] manifestações da cultura inerente a cada um dos membros do grupo [...] as manifestações culturais vivenciadas no cotidiano do espaço familiar e comunitário através de seus hábitos, costumes e sentimentos que prestam identidade ao grupo. (MARQUES, 2009, p. 222)

O autor destaca que o estudo foi dividido em temas geradores e subtemas, pesquisados pelos próprios alunos divididos em pequenos grupos e de acordo com seus interesses e de seus professores. Os alunos contaram com apoio bibliográfico ou de informações obtidas por meio da História Oral, adequados às suas faixas etárias e séries, compondo ao final, relatórios, cujos resultados foram apresentados à comunidade escolar por meio de diferentes linguagens, como desenhos, maquetes, painéis e dramatizações. Queremos destacar que a proposta de Marques trabalhou realmente com a ideia da produção de conhecimento pelo próprio aluno, que tiveram a oportunidade de divulgar o conhecimento adquirido.

Segundo Marques, o estudo foi considerado produtivo pelos professores, que constataram o grande interesse dos alunos, por estarem trabalhando com algo que faz parte de sua realidade, além do trabalho com a

autoestima da comunidade por meio da valorização de sua história, das experiências e saberes da localidade. Marques acredita que é necessário integrar o saber escolar com o saber do povo, despertando nos alunos a curiosidade pelo conhecimento da construção e evolução das sociedades em que eles estão inseridos, utilizando o conhecimento do cotidiano como ferramenta para que os alunos visualizem as transformações realizadas pelos homens comuns, ultrapassando, segundo sua citação de Bittencourt (2004), a ideia de que a vida cotidiana é permeada necessariamente pela alienação. (MARQUES, 2009, p. 218).

Como percebemos, o trabalho com a História do Cotidiano e suas aproximações é bastante rico em possibilidades para a construção do tipo de conhecimento histórico que se tem buscado. Sabemos que, embora o ensino de história tenha sofrido inúmeras inovações ao longo das últimas décadas, algumas permanências podem ser observadas.

Uma dessas permanências é o papel preponderante que o livro didático possui nas salas de aula brasileiras, sendo muitas vezes o único responsável pela organização do trabalho do professor, única fonte de informação para estes profissionais e para os alunos. Por isso, acreditamos que o que tem sido feito a respeito do uso da História do Cotidiano e suas derivações em sala de aula tem estreita relação com a forma que estes materiais trazem e trabalham estas propostas.

Assim, nosso próximo capítulo procura compreender o que é o Livro Didático enquanto produção editorial, cultural e educacional e qual o papel desempenhado por este material na atualidade. Procuramos também visualizar como estes materiais têm acompanhado as mudanças em curso, inclusive por meio de avaliações institucionais e governamentais, como a avaliação instituída pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como as dificuldades de diversas ordens que possam fazer parte deste processo. Como exemplo podemos citar a distância da realidade dos avaliadores destes materiais e aqueles que de fato o utilizarão em seu dia a dia de trabalho.

Por último, procederemos à análise de como estes materiais didáticos tem veiculado a História do Cotidiano, quais referenciais teóricos permeiam estes trabalhos, comparando-os com materiais mais antigos, buscando renovações e permanências. Deste modo, teremos pistas de como esta História do Cotidiano

tem se apresentado em sala de aula e como professores podem estar se utilizando ou não destes referenciais.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA DO COTIDIANO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O propósito deste capítulo é discutir a respeito da nossa fonte de pesquisa, o livro didático, para em seguida apresentar a análise dos mesmos. Para isto, contamos com o auxílio das reflexões de Alain Choppin (2004) e Silva (2006) a respeito do material didático como objeto de pesquisa e de concepções a respeito deste material presentes nas pesquisas a respeito do tema. Destacamos também a contribuição de Luca & Miranda (2004) e Souza (2009) para pensar a respeito do livro didático de história no Brasil na contemporaneidade, relacionando-os às mudanças trazidas pelas avaliações do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Também contamos com as reflexões de Medeiros (2006), que procura analisar as condições mercadológicas de produção dos livros didáticos, apoiando-se em Apple e Goodson, mas também ouvindo pessoas diretamente ligadas a editoras. O autor busca compreender o embate entre os interesses dos consumidores destas publicações (sobretudo professores) e aquelas características que teóricos da História considerariam desejáveis nestes materiais, para a produção do tipo de conhecimento histórico que tem sido defendido até então neste trabalho. Após essas considerações, apresentamos a análise de nossas fontes.

É importante pensar a respeito do livro didático enquanto fonte histórica, que embora traga uma gama de inúmeras possibilidades de pesquisa foi, de acordo com Choppin (2004), negligenciada pelos historiadores, tendo suscitado um interesse crescente apenas nos últimos trinta anos. A partir de então, passou a constituir um domínio de pesquisa de interesse crescente em vários países do mundo.

Choppin (2004) destaca a importância dos livros didáticos enquanto fontes de pesquisa, já que estes correspondiam a mais de 60% da produção de livros no Brasil na década de 1990. Além disso, Silva (2006) destaca a importância que esses materiais desempenham nos sistemas educacionais do ocidente, não apenas em países menos desenvolvidos, mas também em nações como EUA e Noruega, possuindo, em quase todos os países, uma legislação que especifica e regulamenta sua produção e circulação.

Silva afirma que no Brasil, os livros didáticos surgiram no século XIX, juntamente com a estruturação do ensino público. No entanto, passou a ser utilizado como objeto de pesquisa realmente com relevância, a partir dos anos de 1960. Segundo Silva, o que predominou durante muito tempo, foi uma pesquisa centrada no conteúdo dos mesmos, sendo bem mais recente a perspectiva já citada, de análise desses materiais como produto cultural mais amplo. O que teria levado a um incremento nas análises dessas produções seriam as dificuldades vividas pelo sistema educativo nos anos de 1970, as quais levaram os pesquisadores a refletir sobre as finalidades de ensino e seus métodos.

Deste modo, começaram a aparecer no cenário acadêmico pesquisas centradas nos manuais didáticos, abordando questões epistemológicas relacionadas às ciências de referência, bem como questões didáticas e metodológicas. Choppin destaca essa modificação e cita algumas das interrogações que surgiram neste momento, entre elas quais concepções de História estes livros representam ou privilegiam, o papel que atribuem à disciplina ou quais os conhecimentos considerados fundamentais e como eles aparecem organizados.

Já nas décadas de 1980 e até início dos anos de 1990, o livro didático passou a ser visto, de acordo com as análises de Munakata (1997; 2001; 2003), citado por Silva, como um objeto sem prestígio, sobretudo pelos pesquisadores ligados às humanidades, transformando-se em tabu a sua utilização como fonte de pesquisa e mesmo criticando sua utilização em sala de aula. Ainda quando tomados como fontes, estes materiais eram compreendidos quase que exclusivamente como objeto de transmissão de uma “ideologia dominante”, cheios de manipulações, mentiras, mistificações, preconceitos, destinados à manutenção do *status quo* burguês. É preciso compreender que estas pesquisas eram alimentadas principalmente pela conjuntura política do momento, em que a crítica ao regime militar era vista como fundamental.

A autora também destaca que este momento coincidiu com a luta dos geógrafos e historiadores pela reimplantação do ensino de suas disciplinas de forma independente, abolindo assim a existência da disciplina de estudos sociais, criada pela Lei 5692/1971. Neste caso, o combate à “ideologia dominante” nos livros didáticos, agregava-se a esta outra luta de viés político. Silva destaca que esta perspectiva só começou a enfraquecer a partir do momento em que os

pesquisadores passaram a utilizar os livros didáticos para enfatizar a distância entre as produções acadêmicas e os manuais utilizados em sala de aula.

Partia-se do pressuposto, segundo Silva (2006), de que deve haver uma conexão direta entre a pesquisa acadêmica e os conteúdos escolares e que a sua não incorporação denotaria certo “tradicionalismo” dos autores de livros didáticos, que estariam ultrapassados ou ligados a uma “história oficial”. Na contramão desses estudos, Selva Guimarães Fonseca (1993) procurava mostrar, utilizando-se do conceito de “Indústria Cultural”, que as produções acadêmicas relacionadas a novas abordagens estavam sendo levadas a um público mais amplo, comercializadas por meio dos livros didáticos.

Para Silva, os estudos mais recentes a respeito dos livros didáticos têm partido de uma perspectiva bem mais ampla, examinando os livros didáticos considerando-se aspectos como sua materialidade, sua produção e circulação. Esta perspectiva tem sido orientada pelas reflexões de Chartier e Darnton, principalmente. Com relação à sua circulação e utilização, destacam-se também os trabalhos de Sacrsitán, para o qual os livros didáticos são, muitas vezes, responsáveis por decidir na prática os programas a serem desenvolvidos em sala de aula, além de difundir certa visão de mundo e certo repertório de conhecimentos, funcionando como homogeneizadores culturais.

Segundo Silva (2006), há basicamente três linhas de pesquisa na atualidade. Há quem se dedique ao estudo de um autor ou editora, analisando mudanças tecnológicas e gráficas que interferem na produção destes materiais. Há os que investigam questões ligadas à circulação destes livros, procurando apreender como eles são utilizados por professores e alunos em seu dia a dia em sala de aula. Entretanto, boa parte dos estudos são aqueles que privilegiam os livros didáticos em seu conteúdo e sua relação com os currículos e parâmetros oficiais. Para alguns autores, o livro didático acabaria por decidir, na prática, os programas e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, produzindo assim certa homogeneização cultural no país.

Já Miguez (1995), também citado por Silva (2006), enfatiza que entre o livro didático e a criança existe um mediador importante, que é o professor. Além disso, deve-se destacar que o livro é produzido para um leitor ideal, mas não se pode prever a forma como estes textos serão utilizados e interpretados, de acordo com a realidade e capital cultural de seus usuários, bem como a maior ou

menor intervenção do professor. Ainda assim, podemos afirmar que o livro didático é capaz de produzir, senão uma homogeneização cultural completa, o que Sacristán (1995), denomina de consenso cultural mínimo, veiculando valores sociais e ajudando a forjar uma identidade.

Com relação às funções que os livros didáticos podem exercer, Choppin (2004) destaca quatro, para ele fundamentais. Elas podem variar de acordo com o ambiente sociocultural no qual este material circula, além da época e a disciplina escolar em questão. A primeira função destacada pelo autor é a função referencial, quando o material em questão constitui “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos [...] que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”. (p.553)

A segunda seria a função instrumental, ligada mais a questões metodológicas do ensino, quando o livro didático “põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências [...] a apropriação de habilidades [...] resolução de problemas [...]”. (CHOPPIN, 2004, p. 553). Já a terceira função, seria a ideológica e cultural, sendo esta a mais antiga e ligada à formação dos Estados Nacionais no século XIX. Neste contexto se desenvolveram os principais sistemas educativos, por meio dos quais os livros didáticos auxiliavam na divulgação de uma língua e cultura comuns, além de valores propagados pelas classes dirigentes. Desta forma, Choppin e Sacristán compartilham a ideia de que o livro didático também pode atuar enquanto construtor de identidades.

A quarta e última função seria a documental, para o autor, a mais rara de ser encontrada. Esta função seria característica de ambientes pedagógicos que primam pela autonomia do aluno, pressupondo também um nível elevado de formação dos professores. Neste sentido, o livro didático seria o responsável por fornecer ao aluno um conjunto de documentos de naturezas variadas, cuja observação e confrontação auxiliariam na construção do espírito crítico da criança.

Para alcançar toda a complexidade de se analisar um material como o livro didático, deve-se considerar seu caráter mercadológico. Medeiros afirma que este é o caráter determinante de sua produção, sendo que este processo conta com uma pesquisa de mercado para descobrir o que o consumidor do livro didático necessita e quer. No entanto, embora estes livros sejam destinados, sobretudo aos

alunos, o cliente cujas preferências são consideradas, é o professor, pois é ele que determina a escolha do material didático na maior parte das vezes. Os pais também possuem um pouco de influência nessas pesquisas de mercado, pois tendem a considerar que o bom material é aquele que prepara os jovens para o vestibular e possuem grande quantidade de informação.

Neste sentido, podemos atribuir ao professor, de acordo com Medeiros, boa parte da responsabilidade pelos materiais didáticos que circulam pelas escolas brasileiras. De acordo com a pesquisa do autor, os mais aceitos são aqueles que trabalham uma perspectiva tradicional com uma “roupagem moderna”, ou seja, que apresente em meio ao conteúdo, discussões de imagens e análises de textos jornalísticos. O autor afirma que, segundo a editora pesquisada em sua tese, mesmo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais não encontram boa aceitação entre a sua clientela, demonstrando que há de fato, uma distância considerável entre os documentos oficiais e a prática de professores em sala de aula.

Este aspecto mercadológico de satisfação do cliente, embora reconheçamos como algo inevitável, acaba por empobrecer certas possibilidades dos materiais didáticos. Para Medeiros (2006), a questão da lucratividade das editoras exerce uma espécie de censura nessas publicações. Questões que poderiam ser discutidas e relacionadas ao conteúdo, sejam elas de caráter social, político, econômico ou cultural, são preteridas em nome do bom relacionamento com a clientela, que poderia se sentir irritada ou ofendida com alguma temática, como a sexualidade, exemplo do próprio autor. Medeiros acredita que isto possui muito mais peso na censura de assuntos polêmicos, do que um suposto conservadorismo ideológico dos editores.

Assim, embora os editores e demais profissionais dedicados à produção dos livros didáticos, na maior parte das vezes, estejam cientes das novas concepções historiográficas e orientações oficiais, escolhem agradar o cliente e manter as características daqueles materiais que possuem maior aceitação entre os professores, de vendagem garantida. Desta forma, uma análise destes materiais pode esclarecer muito a respeito de como os professores de história das escolas brasileiras encaram a sua área de atuação, suas concepções de história e de ensino e aprendizagem.

Considerando que os materiais didáticos procuram eliminar as contradições (CHOPPIN, 2004), incorporando apenas os discursos mais lineares e consolidados, a aparição ou não de conteúdos vinculados à História do Cotidiano depende da situação deste debate na Academia. O que aparece nos materiais analisados pode dar pistas a respeito de como o debate em questão está se desenvolvendo nos meios acadêmicos.

Uma forma interessante de descobrir as matrizes historiografias, os conteúdos, as concepções da disciplina que estão sendo privilegiados nas escolas brasileiras é a partir das análises das coleções de livros didáticos empreendidas pelo PNLD. Segundo Bittencourt (apud SOUZA, 2009, p. 20), “[...] a prática de construir comissões de especialistas para avaliar obras didáticas remonta ao próprio século XIX”, por isso, considera-se como uma continuidade a iniciativa do Ministério da Educação de, a partir de 1996, submeter os livros didáticos produzidos no país a uma avaliação de cunho sistemático, divulgando abertamente os resultados e excluindo sumariamente coleções com erros conceituais ou que expressassem preconceitos de qualquer origem.

De acordo com Luca & Miranda (2004), se observarmos o histórico de ações governamentais no Brasil em relação aos livros didáticos, pode-se visualizar um esforço maior no estabelecimento de políticas públicas neste sentido no período do Estado Novo, com a criação de uma Comissão Nacional de Livros Didáticos. Essa comissão estabelecia regras de produção, compra e utilização de materiais didáticos. Este esforço estaria ligado a uma necessidade de formação da nacionalidade para a qual a educação tornou-se peça fundamental.

Já sob o período militar, questões a respeito de compra e distribuição de materiais didáticos receberam tratamentos específicos de acordo com o contexto. Contudo, uma característica sempre marcante era a censura e ausência de liberdade democrática. Por outro lado, assistiu-se no mesmo período a massificação do ensino público, por conta do qual surgiu a necessidade de investimento do setor editorial, que exerceu papel importante no processo de ampliação do uso do livro didático no Brasil. Estes eram marcados pelo controle ideológico e pela manipulação.

No período de abertura política, já em meados da década de 1980, surgiram discussões a respeito dos problemas presentes nos livros didáticos, sua dimensão acrítica, coincidindo com debates a respeito dos programas oficiais da

disciplina de História, sobretudo nos estados de São Paulo e Minas Gerais. O marco destacado pelas autoras foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático, já em 1985. Mas apenas em 1996 iniciou-se efetivamente a avaliação pedagógica destes materiais pelo referido programa. A partir de então, a aquisição de materiais didáticos feita com verbas públicas deveria estar sujeita à análise prévia, cujos critérios foram sendo aperfeiçoados a cada edição.

De acordo com Souza (2009), as comissões avaliativas dos livros didáticos de história são formadas por indivíduos de relevante formação acadêmica, sendo em sua maioria mestres e doutores formados em universidades conceituadas. No entanto, também se pode perceber que as experiências profissionais de muitos destes indivíduos, se deu por muito mais tempo no ensino superior do que no ensino básico. Para o autor, isso pode trazer divergências e problemas, “[...] em relação a uma concepção de livro didático, considerando-se os livros necessários para uma diversidade de problemas escolares”. (p. 34). Este dado é bastante interessante para a análise que empreendemos, pois é mais um forte indício de que as avaliações do PNLD podem nos revelar muito a respeito das concepções do que a Academia compreende como relevantes para o ensino de História na atualidade.

Luca & Miranda (2004) assinalam que processos avaliativos de livros didáticos precisam considerar que há um complexo jogo que atende a interesses que nem sempre se pautam por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica. Deste modo, por mais que seja possível apreender concepções acadêmicas a respeito da história ensinada, não se pode negligenciar questões como sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Longe de ser um reflexo do que se considera academicamente importante, o livro didático possui também sua dimensão mercadológica.

Ainda assim, afirmam as autoras:

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escolas públicas de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, [...] múltiplas possibilidades de organização desta relação entre o que é o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. [...] Os resultados globais da avaliação [do PNLD] constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História,

ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas. (LUCA; MIRANDA; 2004, p. 134).

Podemos afirmar que a coleção indicada para análise deste trabalho, pela avaliação recebida no PNLD de 2008, pode nos indicar essas tendências que se quer ver ensinadas a respeito das quais as autoras comentam. Podemos visualizar por meio da análise da coleção Projeto Araribá, a perspectiva quanto à visão de História vinculada pela mesma e que reflete aquilo que os avaliadores compreendem como adequadas e principalmente, por ser o nosso foco, a sua relação com o desenvolvimento da Historiografia, neste caso específico, a Historiografia do Cotidiano.

A coleção Projeto Araribá foi avaliada positivamente por uma equipe especializada reunida por meio do PNLD e selecionada por inúmeros professores brasileiros para o trabalho em sala de aula com os alunos. As questões que nos norteiam nesta análise se relacionam a como essa obra tem tratado os conteúdos referentes à História do Cotidiano e a quais matrizes teóricas esses conteúdos estão vinculados. Também observamos que importância se tem dado para essa abordagem nestes manuais: se ela está sendo tratada como uma maneira de trazer a experiência humana para mais perto da vida do aluno, ou se aparece simplesmente como parte de curiosidades e/ou informações complementares.

Além da coleção Projeto Araribá, analisamos também a coleção História Geral e História do Brasil (1985), publicada pela Saraiva de Elian Alabi Lucci, como já indicado na introdução. Esta última foi selecionada com o intuito de observar a diferença produzida no tempo acerca dos conteúdos e propostos aos alunos e os enfoques dados aos mesmos.

De posse de uma visão geral do debate acerca do trabalho sob a perspectiva do Cotidiano tanto na história como em outras ciências sociais, procuramos elencar, dentre os autores destacados acima, Agnes Heller, Michel de Certeau e Alf Lüdtke, os aspectos que consideramos mais importantes de cada abordagem, para que esta delimitação nos auxilie na análise dos materiais didáticos selecionados.

A escolha de Agnes Heller se deu pelo fato de a autora ser a única referência teórica que se preocupou em definir, em trazer um conceito do que é e o que não é Cotidiano, dentro da perspectiva em que trabalha. Também podemos

destacar a “dignidade” que a autora atribui à esfera do cotidiano e, conseqüentemente aos seus atores, quando ela o considera o local onde a História acontece por meio do trabalho humano e no qual se gestam os valores sociais, incluindo os preconceitos.

Sobre a perspectiva de Michel de Certeau, destacamos como o autor atribui à “massa anônima” uma força, uma resistência àquilo que lhe é imposto, negando a passividade destes sujeitos por meio do que o autor denomina “microresistências”. Consideramos de suma importância essa compreensão que Certeau tem da “massa anônima” como não passiva e como ele enxerga múltiplas formas de resistências neste cotidiano, muitas vezes fora das vias consideradas usuais (partidos políticos, por exemplo).

Da perspectiva de Lüdtkke, consideramos o ponto mais importante a retomada da centralidade do ser humano em sua prática social, homens comuns enquanto atores da história em sua cotidianidade, por meio da apropriação de suas condições concretas de existência. Destacamos também a necessidade que Lüdtkke coloca de se estudar os processos históricos pela perspectiva destas pessoas, para se buscar superar a visão unilinear que geralmente possuímos destes processos e fatos históricos.

Gostaríamos de salientar que a análise que empreendemos a seguir não busca apenas destacar “defeitos” e lacunas das coleções analisadas, desqualificando-as para o trabalho em sala de aula. Acreditamos que o livro didático é um auxiliar importante no dia a dia do professor brasileiro e, se usado com o devido critério, não como fonte única e exclusiva de informações, pode criar situações interessantes nas aulas de história, por meio da comparação com outras publicações e leituras críticas, que o professor pode trabalhar em conjunto com seu aluno. O profissional consciente dos limites do material que possui em mãos pode utilizar esses limites ao seu favor, na busca da construção de um conhecimento histórico e não apenas no repasse das informações veiculadas nos materiais didáticos. Para isso, a boa formação do professor é imprescindível.

ANÁLISE DAS FONTES DIDÁTICAS

A análise de nossas fontes foi produzida com o auxílio metodológico da análise de conteúdo. Trata-se, como define Moraes (2003), de um método de

análise textual qualitativa, que consiste na articulação de três passos de análise: a desconstrução do texto em questão, no nosso caso, o texto dos livros didáticos analisados e o estabelecimento de novas relações a partir das quais novas compreensões são geradas. É o que o autor denomina “tempestade de luz”.

Moraes ressalta que um texto é por natureza polissêmico e que há inúmeras interpretações possíveis, diferentes sentidos que podem ser lidos em um mesmo tempo, dependendo dos conhecimentos do leitor e nos discursos nos quais se insere. Há as interpretações mais facilmente compartilhadas por muitas pessoas, ou seja, informações mais explícitas em um texto, aquilo que se denomina “denotativo”. Há também as interpretações mais exigentes e aprofundadas, o que se denomina “conotativo”, na qual se busca um sentido latente, não explícito. É nesta última que a análise de conteúdo nos auxilia.

O primeiro procedimento é a seleção de um *corpus* documental capaz de nos fornecer as informações necessárias para a análise que empreendemos e que sejam capazes de nos fornecer resultados válidos. É preciso ressaltar que esta seleção é sempre parcial, de acordo com as possibilidades e limites da pesquisa em curso. Nosso *corpus* documental é formado por duas coleções de livros didáticos, a primeira delas produzida nos anos 2000 e a segunda editada nos anos de 1980. Ambas possuem ou possuíram ampla circulação, sendo destinadas ao ensino da história em turmas do Ensino Fundamental. O que procuramos visualizar em nossa análise é de que maneira esses materiais trabalham (e se trabalham) os pressupostos da chamada “História do Cotidiano” e quais pressupostos teóricos orientam esse trabalho quando ele está presente.

A) “PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA”, EDITADA EM 2006

A coleção didática mais atual escolhida é bastante utilizada no ensino básico do estado do Paraná. Trata-se de uma obra coletiva publicada pela editora moderna, a qual alcançou uma avaliação muito positiva no Plano Nacional do Livro Didático de 2008. A coleção é escrita por onze autores, dos quais nem sempre todos participam da confecção da totalidade dos volumes. Destes onze, dez possuem alguma formação específica na área, sendo licenciado e/ou bacharel ou mestre em História, enquanto três deles são professores do ensino básico, privado ou público.

A obra é composta por quatro volumes para serem utilizados de 6º a 9º ano (ou 5ª a 8ª série, por se tratar de uma coleção anterior à mudança de nomenclatura no Ensino Fundamental). É uma coleção que trabalha com a denominada “História Integrada”, relacionando, a partir da 6ª série, a História do Brasil com a História Geral. O primeiro volume, destinado à 5ª série inicia-se com uma “Introdução aos estudos históricos”, chegando até “A crise do Império Romano”. O volume destinado à 6ª série inicia-se com a “Formação da Europa Feudal” e segue até a “Expansão Colonial (no Brasil)”. Para a 7ª série os estudos se iniciam na “Inglaterra absolutista e as Treze Colônias”, finalizando com o “Brasil: da Regência ao Segundo Reinado”. O volume destinado à 8ª série inicia-se com “A era do Imperialismo”, finalizando com “A nova ordem mundial”.

Figura 1 – Capas da coleção "Projeto Araribá"



Os livros são organizados em oito unidades divididas em subcapítulos. As unidades sempre são abertas com imagens a respeito do tema em

questão, considerações iniciais sobre o assunto e questões de apoio para a análise das imagens e para investigação de conhecimentos prévios. Ao fim de cada unidade há uma série de atividades propostas, geralmente contendo documentos históricos a serem interpretados, análise gráfica e iconográfica, além de propostas de construções de linhas do tempo e resumos. A estrutura do material é apresentada ao usuário no início da publicação, como podemos visualizar abaixo:

Figura 2 – Estrutura organizacional da coleção "Projeto Araribá"

Conheça as principais características do seu livro
O seu livro de História tem uma organização clara e regular. Ela está presente nas páginas de texto, nas atividades, na seção Em foco e no projeto gráfico da obra. Com isso, esperamos ajudar você a compreender diferentes tipos de texto, estimulá-lo a gostar dos estudos de História e contribuir para formá-lo como cidadão crítico e participativo.

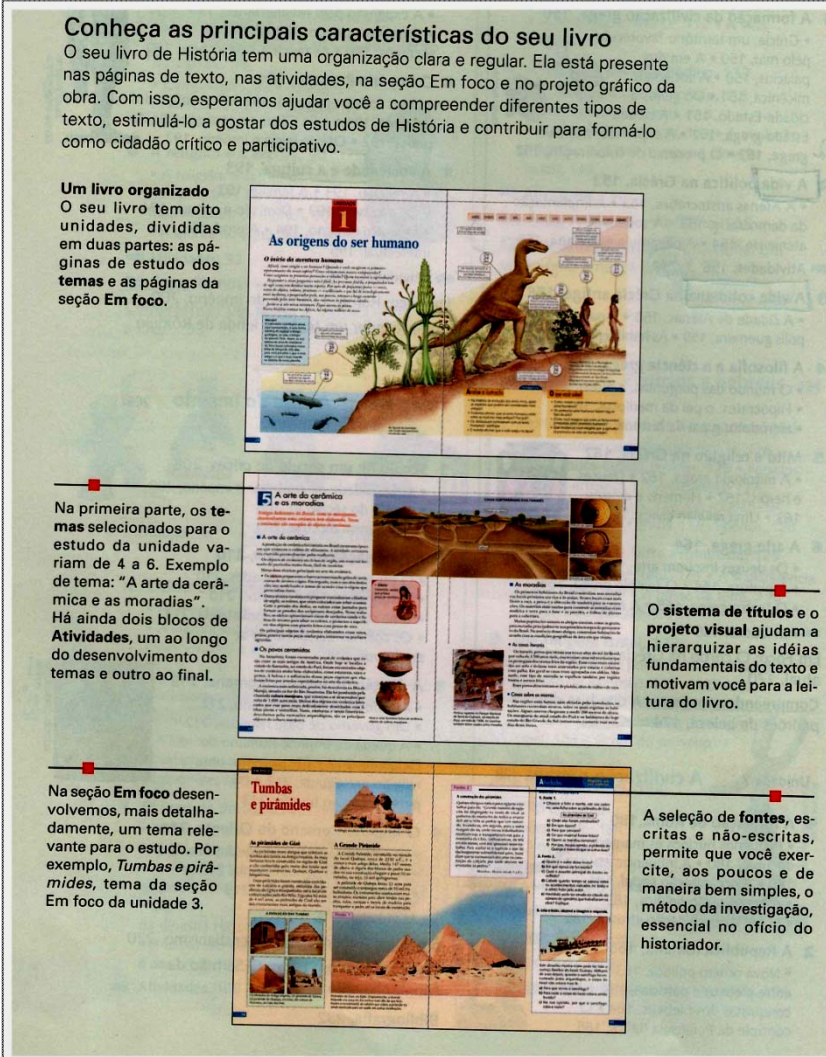
Um livro organizado
O seu livro tem oito unidades, divididas em duas partes: as páginas de estudo dos temas e as páginas da seção **Em foco**.

Na primeira parte, os temas selecionados para o estudo da unidade variam de 4 a 6. Exemplo de tema: "A arte da cerâmica e as moradias". Há ainda dois blocos de **Atividades**, um ao longo do desenvolvimento dos temas e outro ao final.

O sistema de títulos e o projeto visual ajudam a hierarquizar as idéias fundamentais do texto e motivam você para a leitura do livro.

Na seção **Em foco** desenvolvemos, mais detalhadamente, um tema relevante para o estudo. Por exemplo, *Tumbas e pirâmides*, tema da seção Em foco da unidade 3.

A seleção de fontes, escritas e não-escritas, permite que você exercite, aos poucos e de maneira bem simples, o método da investigação, essencial no ofício do historiador.



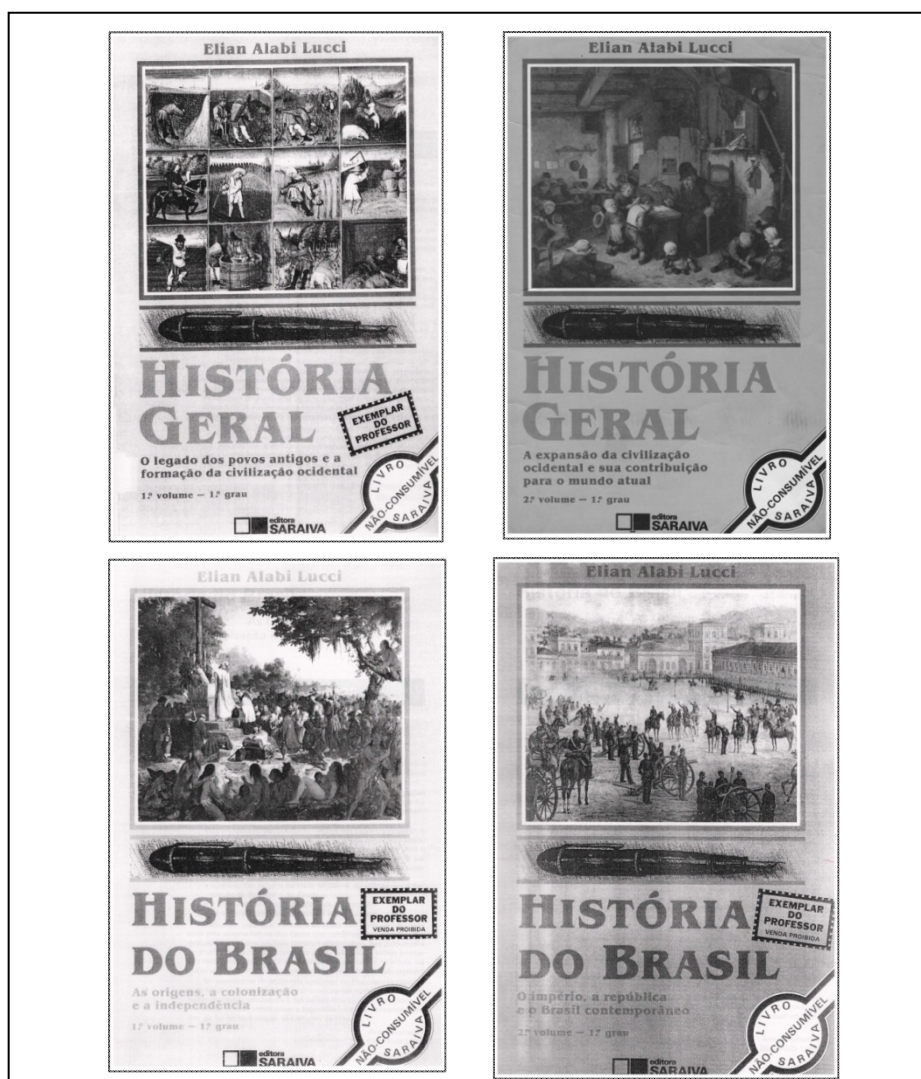
Há sessões que aparecem no fim das unidades ou dos subcapítulos. Na sessão denominada "Em foco", um assunto é escolhido para aprofundamento e pesquisa. Também há sessões "Ontem e hoje", nas quais se discutem temas pertinentes à atualidade por meio de comparações de situações históricas. A sessão "Personagem" no qual uma pessoa de reconhecida importância histórica é

apresentada, além da sessão “Edifícios daquele tempo”, nos quais se trabalham informações referentes a uma obra arquitetônica símbolo de uma determinada época. A utilização de imagens é ampla. Trata-se de pinturas, esculturas, fotografias, objetos, além de mapas antigos e atuais.

Também é comum no correr dos capítulos a existência de “caixas explicativas” azuis, sempre nas margens do texto principal, com informações complementares. Em algumas unidades também é possível encontrar glossários e a “caixa” em cor verde denominada “Um problema”, na qual os autores apresentam questões de interpretação historiográfica, como por exemplo, as múltiplas interpretações a respeito da Guerra do Paraguai e outros temas polêmicos.

Para efeitos comparativos, selecionamos uma coleção muito popular nas salas de aula durante os anos de 1980. Produzida por Elian Alabi Lucci, também em quatro volumes, trabalha de forma separada a História do Brasil da História Geral, embora os volumes não especifiquem qual deles seria trabalhado em cada série. Os volumes da coleção são os seguintes: “O legado dos povos antigos e a formação da civilização ocidental”, “A expansão da civilização ocidental e a sua contribuição para o mundo atual”, “As origens, a colonização e a Independência (do Brasil)” e “O Império, a República e o Brasil contemporâneos”.

Figura 3 – Capas da coleção "História Geral" e "História do Brasil"



Os livros são organizados em capítulos, variando entre quinze e dezoito. Estes capítulos se dividem em tópicos ou subcapítulos. O uso de imagens de natureza variada e de mapas também é notável. Também conta com “caixas explicativas” à margem do texto principal e glossário. Os capítulos podem finalizar com um resumo do conteúdo trabalhado e leituras complementares, na sessão “Lendo e Aprendendo” e sugestões de leitura. A sessão “Complementando o texto” traz textos extras e outros tipos de documentos históricos, como obras de arte, *posters* publicitários, entre outros. Na maior parte das vezes, textos. Há também a sessão “Atualidade” na qual o autor relaciona o conteúdo estudado a uma questão da atualidade do aluno. Há também cadernos específicos de exercícios.

Figura 4 – Sessões complementares nos finais dos capítulos

Lendo e Aprendendo

O Sistema de Correios e Telégrafos

Este sistema de comunicação começou a ser desenvolvido no Brasil em 1663, tendo sido posteriormente reorganizado e dinamizado com a chegada da Família Real.

Durante o Reinado de D. Pedro II, o Brasil foi o segundo país do mundo a utilizar os selos postais e o terceiro a emití-los.

A adoção do selo postal adesivo coube a D. Pedro II, por decreto de 29 de novembro de 1842, ocorrendo, um ano depois, a primeira emissão do “Olho de Boi”



↘ Utensílios do correio.



Em 1844 foi criado o quadro de carteiros e de condutores de Vales Postais do Correio da Coroa, para entrega de correspondência a domicílio.

O telégrafo foi inaugurado em 11 de maio de 1852, com uma ligação entre o Imperador D. Pedro II, na Quinta da Boa Vista, e a Escola Central, no Bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro.

Atualidade

No Brasil, a Neta da Princesa Isabel

Em fins de setembro de 1983 esteve no Brasil, para lançar seu livro (*De todo o coração*), Dona Isabel Maria Joana Vitória Amélia Rafael Miguel Gabriel Gonzaga de Orleans e Bragança.

Dona Isabel, neta da Princesa Isabel e do Conde D’Eu, é casada com o Conde de Paris. Caso a França ainda fosse governada por monarcas, ela e seu esposo seriam os reis desse país, uma vez que o Conde seria o primeiro herdeiro ao trono real.

Falando sobre as lembranças de seus avós, com quem viveu na França, onde D. Pedro, sua filha Isabel e seu genro viveram exilados após a Proclamação da República, ela nos conta que:

“Meu avô, o Conde D’Eu, era um homem muito grande, que me levava a passear pelo campo, me explicando o nome das flores e dos pássaros. Minha avó, a Princesa Isabel, uma mulher baixa e forte, de cabelos brancos curtos, mas cacheados. Por causa do reumatismo, não andava muito, locomovia-se num carrinho puxado por um cavalo. Austera, quase autoritária. Mas muito emotiva. Sei que ela morreu com saudades terríveis do Brasil!”.

Extraído de *Manchete*, n. 1.641, 1º out. 1983.

Sugestões de Leitura

Evolução industrial do Brasil e outros estudos. Roberto C. Simonsen. São Paulo, Nacional, 1973.
História político-econômica e industrial do Brasil. Heitor Ferreira Lima. São Paulo, Nacional, 1970.

54

Após a seleção dos documentos, deve-se proceder à análise por meio da desconstrução do texto. A desconstrução se trata de uma fragmentação do mesmo, de sua desmontagem em unidades menores, as chamadas “unidades de análise” ou “unidades de significado ou sentido”. Essas unidades sempre serão definidas, segundo Moraes, em função dos propósitos da pesquisa.

Para organização da nossa análise e, principalmente por questões relacionadas ao tempo disponível para a mesma, optamos por selecionar por meio do sumário da coleção “Projeto Araribá – História”, capítulos ou subcapítulos nos quais aparecessem as seguintes expressões: “**Cotidiano**”, “**Vida cotidiana**”,

“**Como era a vida...**” e “**Como viviam...**”, para que pudéssemos analisar o que está sendo abordado nessas obras didáticas sob o rótulo de “Cotidiano” e, observar quais as matrizes teóricas de referência quando o cotidiano aparece. Pudemos notar que, na maior parte das vezes, as expressões “Como era a vida...” e “A vida” tratava basicamente dos mesmos temas encontrados nas expressões “O cotidiano” e “A vida cotidiana”.

Figura 5 – Sumário de um dos exemplares da coleção "Projeto Araribá" dos quais foram retiradas as expressões relacionadas ao Cotidiano

- 1 – Trabalho
- 1.1. Controle do Tempo
- 1.2. Trabalhadores
- 1.3. Produção de alimentos
- 2 – Alimentação
- 3 – Moradia
- 4 – Vestimenta
- 5 – Diversão/festas ou eventos
- 6 – Artefatos, instrumentos e técnicas.
- 7 – Crenças religiosas
- 8 – Família
- 8.1. Educação
- 9 – Higiene e saúde

Os conteúdos foram divididos em categorias de análise, correspondentes aos assuntos que eram abordados por meio dessas expressões. Essas categorias foram formuladas de acordo com o que Moraes denomina “método indutivo”, ou seja, foram formuladas na medida em que nossos documentos nos forneciam informações. Encontramos as seguintes categorias, algumas com subdivisões internas, como demonstramos a seguir:

Após o trabalho de fragmentação dos textos em categorias, é necessário o procedimento de rearranjá-lo, formulando assim uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese (MORAES, 2003). Não podemos dizer, com o perigo de sermos injustos, que a coleção “Projeto Araribá” possui uma abordagem puramente tradicional, negligenciando por exemplo, aspectos culturais ou outras questões relacionadas à chamada “Nova História”. Mas eles ainda aparecem depois dos aspectos políticos e econômicos, o que sugere certa hierarquização dos mesmos.

Pudemos visualizar a incorporação de novas discussões na coleção por meio da observação de suas referências bibliográficas. É interessante notar que em três (5ª, 6ª e 8ª séries), dos quatro volumes da coleção “Projeto Araribá” constam como referência a coleção “História da Vida Privada”, tanto a editada por Duby e Airés, na França, como a brasileira, organizada por Fernando Novais e Laura de Mello e Souza. Também nos parece significativo que nos volumes dedicados aos três primeiros anos do Ensino Fundamental II, estejam presentes na bibliografia obras de Braudel, como “Civilização Material, economia e capitalismo”, além de “Memórias do Mediterrâneo” e “Gramática das civilizações”.

Ainda pudemos encontrar na coleção, referências a autores que trabalham aspectos cotidianos, como Mary del Priore e Maria Auxiliadora Guzo Decca no Brasil, além de referências internacionais, como Jean Louis Flandrin e Massimo Montanari, que possuem um trabalho dedicado à História da Alimentação e Ginzburg, cuja conhecida obra “O queijo e os vermes” trata do cotidiano do moleiro italiano Domenico Scandella e seus problemas com a Inquisição.

Uma referência bibliográfica trazida pela coleção Projeto Araribá que nos chamou particularmente a atenção é a obra de André Chouraqui, “*La vie quotidienne des Hébreux au temps de la Bible*” publicada nos anos de 1970 pela Editora Hachette. Muito criticada pelos historiadores, a referida coleção foi acusada de tratar o cotidiano com pouca seriedade e mesmo leviandade, como algo puramente anedótico. Sua referência é trazida pela coleção “Projeto Araribá” no volume dedicado à 5ª série¹⁴. Enquanto isso, autores como Certeau, Heller, Lüdtke, dentre outros comentados no primeiro capítulo deste trabalho, não são mencionados.

Pudemos notar que aquilo que se denomina “Cotidiano” no livro didático analisado, ainda está bastante relacionado ao que se denomina “conteúdos complementares”, aquilo que Victor da Cunha (2005) identificou como “recheio do bolo”, na fala de um dos seus professores entrevistados. Em boa parte das unidades do livro analisado, há uma sequência de organização dos assuntos, iniciando-se pela localização geográfica do país ou povo a ser estudado, passando-se para questões de ordem política e econômica e por último, questões culturais, nas quais geralmente o cotidiano está inserido.

¹⁴ O capítulo dedicado aos hebreus apresenta como temas do cotidiano: a criação de animais, o nomadismo, profissões encontradas nas cidades e características do monoteísmo hebreu.

Também é interessante que o cotidiano esteja algumas vezes relacionado aos aspectos econômicos do conteúdo, como por exemplo, a ênfase dada ao trabalho, à vida sacrificada de operários, agricultores e escravos quando se trata do cotidiano da maioria da população. Aliás, uma das categorias nas quais podemos encontrar maior quantidade de informação está relacionada ao trabalho, o que nos mostra uma visão bastante condizente com aquela que enxerga no cotidiano apenas as atividades relacionadas à sobrevivência, como podemos observar os exemplos abaixo:

A maior parte da população era constituída de camponeses [...] eles cultivavam as terras [...] (5.3.5)

Os escravos pertenciam a um senhor [...] eram estrangeiros capturados nas guerras. Trabalhavam na construção de pirâmides, nas minas de cobre, nas pedreiras e no exército. (5.3.5)

Na China [...] havia também uma intensa exploração de madeira e criava-se gado [...] No artesanato desse período destaca-se a tecelagem da seda [...] atividade em geral executada pelas mulheres [...] fabricação de objetos de madeira e bronze [...] fabricação de sinos de bronze que provavelmente eram usados nas cerimônias fúnebres. (5.4.2)

Os camponeses cultivavam as terras dos seus senhores, com quem dividiam o fruto das colheitas, [...] (5.4.2)

As condições de vida dos trabalhadores no interior das fábricas eram muito difíceis. As jornadas de trabalho se estendiam por até 16 horas e os salários eram baixos. Não havia regulamentação das condições de higiene e de segurança nos ambientes de trabalho, o que tornavam comuns os acidentes e doenças. O interior das fábricas era insalubre, com ventilação e iluminação inadequadas. (8.2.6)

Os escravos que tinham dificuldades para se adaptar aos trabalhos, à língua e aos costumes da colônia, eram chamados de boçais. Estes eram destinados às tarefas cansativas, repetitivas, tanto no eito quando na casa das máquinas. Os escravos considerados mais capazes para aprender [...] eram chamados ladinos, [...] estavam sempre presentes nas moendas, nas caldeiras, na casa de purgar, na casa grande e nas oficinas. [...] Acredita-se hoje que a grande maioria dos escravos (80%) trabalhava nas lavouras. Os demais se dividiam entre os trabalhos artesanais e domésticos (10%) e os das máquinas (10%). (6.7.3)

Segundo Lüdtké, a concepção de cotidiano das classes trabalhadoras que aparece nas análises marxistas é aquela em que o cotidiano, longe de ser palco de resistências e realizações, seria apenas marcado pelo “trabalho, comida e relações sexuais”. (LÜDTKE, 1995, p. 66-67). O espaço de luta

seria outro, aquela da resistência organizada, dos partidos e sindicatos. Ao cotidiano caberia a repetição e a luta pela sobrevivência no sentido mais biológico.

Assim, as citações acima falam a respeito da falta de condições de trabalho nas fábricas, a dura rotina de trabalho dos escravos, ou apenas citam os trabalhos realizados pelos camponeses. Por esses trechos, não conseguimos imaginar esses trabalhadores resistindo, de alguma forma, a essas duras condições. E sabemos que havia resistência, tanto organizada politicamente, como as chamadas “microrresistências”, por Certeau (1994). Contudo, se elas aparecem isto não se dá no território do cotidiano.

Depois do tópico a respeito do trabalho, os temas que aparecem em maior número são aqueles relacionados à moradia, artefatos, instrumentos e técnicas e alimentação. Essas menções ao cotidiano se aproximam mais daquela que foi proposta pela Escola dos Annales, principalmente por Braudel, aproximando história e antropologia. Esta se utiliza de vestígios da cultura material, investigando características do vestuário e códigos alimentares, moradias e técnicas, para compreensão das “estruturas do cotidiano”, nas quais Braudel visualizava uma “infra-economia” paralela às macroestruturas. No entanto, embora se aproxime desta história antropológica, o tratamento dado aos temas é bastante descritivo, ficando a critério do professor a utilização dessas informações de maneira mais produtiva.

Os exemplos abaixo estão relacionados à categoria “Moradias”.

Eles viviam em moradias simples feitas [...] madeira ou ossos [...] peles [...] outros ainda habitavam em cavernas ou viviam a céu aberto. (5.1.2)

As casas dos poderosos (no Egito) eram espaçosas, rodeadas de jardins e cercadas por muros altos [...] construídas de adobe [...] no interior havia salões para festas e reuniões, varandas, quartos e banheiros com lavatórios. (5.3.4)

As casas gregas tinham, em geral, um ou dois andares. Eram modestas, pouco decoradas e o mobiliário era escasso. No interior havia cômodos exclusivos conforme o sexo: o gineceu para as mulheres e o andrón para os homens. (5.6.3)

Os escravos habitavam a senzala. Essa construção, quase sempre precária, tinha paredes de barro e cobertura de sapé (ou outra cobertura vegetal) que exigia constantes reparos. Internamente, o espaço individual era pequeno, com divisórias de palha trançada ou pau-a-pique, o que dificultava a privacidade. (6.7.3)

Também é bastante expressivo o número de informações a respeito de ferramentas, técnicas de trabalho, utensílios de uso diário, como podemos observar nos dois quadros abaixo:

As ferramentas fabricadas pelos primeiros grupos humanos foram [...] a maior parte [...] era de pedra [...] mas também [...] madeira e o osso. (5.1.2)

A descoberta de grandes quantidades de carvão em fogueiras circulares [...] mostra que o fogo era muito importante para os primeiros habitantes do Brasil [...] para iluminar, afugentar animais, proteger do frio e assar a carne obtida na caça. (5.2.4)

No período Chou houve algumas inovações técnicas. Há indícios do uso de bovinos para arar a terra e da prática da rotação de culturas, o que permitiu o aumento da produção [...] desenvolveram um eficiente sistema de irrigação, aproveitando as águas dos rios, [...] o Rio Amarelo. (5.4.2)

No cotidiano ou em momentos de festa e reuniões com os amigos, os utensílios de mesa eram precários e as pessoas comiam com as mãos. O raro uso de facas, colheres, garfos, pratos e copos durante as refeições chamavam a atenção dos visitantes europeus. (7.2.4)

A maneira de fazer as refeições era bem diferente da de hoje. Veja-se o caso da Inglaterra, onde, até 1611, não se usavam garfos. Somente no final do reinado de Elizabeth I este tipo de utensílio deixou de ser visto como objeto de curiosidade e passou a ser usado. (7.1.4)

Tão simples como os utensílios de mesa eram as refeições diárias. As farinhas de mandioca e de milho, usadas no preparo de bolos, sopas e angus, acompanhados do feijão e da carne, compunham o prato básico da maior parte da população. (7.2.4)

A alimentação nas casas operárias era muito pobre e consistia basicamente em batata, arenque, tripa de animais, orelha de porco e pé de cabrito, acompanhados de pão. (7.3.4)

Há ainda um espaço para religiosidades e crenças, mas com relação a este tema não há um consenso. Em alguns capítulos, há subtópicos inteiros para descrever aspectos religiosos, em especial aqueles relacionados à religião institucional. Em outros, há algumas pequenas alusões em meio às descrições do cotidiano, mais relacionados à religiosidade prática. O que foi encontrado em termos de crenças religiosas dentro do tema da cotidianidade foram descrições a respeito das crenças do homem pré-histórico, a religiosidade hebraica, a religiosidade doméstica grega e a religiosidade no Brasil Colônia, sempre de forma descritiva:

As pessoas acreditavam que havia forças sobrenaturais que as ajudavam na caça, protegiam as crianças e aumentavam o número de filhos. É possível que essas crenças tenham motivado os seres humanos do Paleolítico a criar suas primeiras expressões artísticas, realizadas na pedra. [...] pinturas rupestres. [...] desenhavam plantas, objetos e principalmente animais. Como os animais são predominantes nos desenhos encontrados [...] acredita-se que esta arte era um ritual mágico, realizado para agradar as divindades e favorecer a caça. (5.1.2)

[...] outro fator levou os grupos humanos a se fixarem [...] a necessidade de homenagear seus mortos, enterrando os mortos nas proximidades do local de residência. O culto aos mortos [...] foi se transformando num ritual respeitado por toda a comunidade, sendo acompanhado de inúmeras oferendas [...] Tumbas, urnas funerárias e narrativas orais que chegaram até nós revelam a importância desses rituais de homenagem aos mortos na vida religiosa dos antigos habitantes da América. (5.2.2)

Os hebreus foram o primeiro povo monoteísta de que se tem conhecimento. Eles elaboraram um pensamento religioso baseado na experiência de um único Deus [...] criador do universo e da humanidade. Ao contrário dos outros povos, os hebreus eram proibidos de representar seu deus por meio de pintura ou escultura, pois para eles, além de Deus ser grandioso demais para caber em uma imagem, o culto a ídolos era negado por um dos Dez Mandamentos. O povo hebreu entendia que Deus realiza seu propósito na História por meio das ações humanas: por isso, ao estabelecer uma aliança com eles, Deus lhes entregou os Dez Mandamentos, aos quais todos os hebreus se comprometiam em observar e obedecer. (5.5.4)

No altar doméstico veneravam-se os antepassados (5.6.3)

O grande número de igrejas construídas nas cidades mineiras da época colonial explica-se pela importância que tinham as irmandades. Eram associações religiosas leigas, formadas para cultuar um santo, e refletiam a divisão que existia na sociedade, pois havia irmandades de ricos e irmandades dos pobres. Citam-se como exemplo [...] a Ordem Terceira do Rosário dos Pretos, frequentada por negros, e a Ordem terceira do Carmo, formada por brancos. [...] (7.2.4)

Encontra-se também alusões à família, sua organização e alguns costumes. Entretanto, pudemos notar que, a respeito da família assim como outros temas comumente encontrados, como o trabalho, a moradia, a vestimenta, o livro didático analisado limita-se a descrever as situações. A criança não é exposta a uma tentativa de análise, obviamente adequada às limitações de sua faixa etária, de como essas características do cotidiano podem auxiliá-lo a compreender mais a realidade histórica do povo estudado. As informações estão, muitas vezes, ainda no nível do anedótico, do pitoresco, como podemos observar a seguir:

Figura 6 – Página 159 do volume destinado à 5ª série do Projeto Araribá. O capítulo discorre sobre o cotidiano familiar e alimentar dos gregos



Figura 7 – Página 105 do volume destinado à 5ª série. “Box”, comum em todos os volumes do Projeto Araribá, destinado a informações complementares ou em destaque. Neste exemplo, discorre-se sobre o destino das crianças chinesas após o nascimento, revelando relações familiares



(Box) A vida, a morte ou o abandono de um recém-nascido [na China] dependiam da decisão do pai. Os nascidos numa data considerada ruim, os deficientes e os trigêmeos, em geral, estavam condenados à morte ou ao abandono. Após o nascimento, seguia-se um ritual. Isolava-se a criança num quarto, onde ficava sem cuidados e sem alimentação. No terceiro dia, o pai decidia, então, o destino do filho. Se a decisão fosse por aceitá-lo, a criança era conduzida à presença da mãe para ser amamentada pela primeira vez. (5.4.2)

A família hebraica era patriarcal, ou seja, o homem tinha autoridade sobre a esposa e filhos. Apenas nos primeiros tempos admitia-se que um homem tivesse várias esposas. Ter descendentes era o maior desejo de todos os homens, pois os filhos eram considerados sinal de bênção. Assim, caso a esposa não tivesse filhos, o marido podia separar-se dela. Quando um homem casado morria sem deixar filhos, um de seus irmãos era obrigado a casar-se com a viúva para gerar descendência ao irmão morto. (5.4.4)

Era o pai quem escolhia o noivo para a filha. (5.6.2)

É possível que haja explicações que justifiquem esta maneira chinesa de agir com relação ao nascimento dos filhos, sendo por questões econômicas ou culturais, mas elas não aparecem. Para a criança que lê as informações acima, poderia soar como um capricho ou violência gratuita do pai, que decide se quer ou não a criança. Esse tipo de informação, sem a devida explicação, reforça a ideia de exotismo dos povos do passado, até mesmo de barbárie.

Há também referências aos eventos festivos e a vida comunitária, as quais, embora apareçam juntamente aos temas do “cotidiano”, são apresentados como a fuga desse mesmo cotidiano, compreendido enquanto rotina. Também podem aparecer enquanto momentos de ostentação de poder. As referências principais são as festas no Brasil Colônia, relacionadas na maior parte das vezes à religiosidade católica e as festas mantenedoras das redes de solidariedade grupal entre camponeses europeus que imigravam para as cidades.

A temática da festa é explorada por autores dedicados a aspectos da História Cultural já a partir dos anos de 1970 na Europa e com mais destaque a partir dos anos 1990, no Brasil, o que nos indica certa incorporação da historiografia mais recente na produção do material didático.

A vida na corte, marcada por banquetes, apresentações teatrais, solenidades do governo e atos religiosos, demonstrava o luxo e o poder a que tinha acesso um numero restrito de pessoas. Essa situação estimulou a nobreza a agir para manter exclusivamente para si o poder e os privilégios. (6.5.2)

A rotina domestica acabava na vida comunitária, quando as pessoas se reuniam para enfeitas as igrejas, organizar e participar das festas religiosas. Esses eventos eram promovidos pelas irmandades religiosas que disputavam entre si a construção da igreja mais bela [...] Os eventos religiosos eram momentos de encontro das irmandades. A população aguardava com expectativa essas ocasiões, quando as pessoas podiam se encontrar e se divertir, rompendo a rotina da vida doméstica. Nessas circunstâncias, os integrantes das ordens, brancas ou negras, podiam ostentar suas roupas e ornamentos. (7.2.4)

Ao contrário do que acontece hoje, as visitas sem cerimônia eram rotineiras. As pessoas visitavam-se umas às outras sem necessidade de avisar previamente. Nas casas mais ricas, as visitas se transformavam em alegres reuniões, nas quais as pessoas jogavam cartas, conversavam e saboreavam os comes e bebes servidos pela criadagem. Em épocas de festas religiosas, como Natal e Páscoa, as residências ficavam ainda mais animadas e cheias de gente. (7.2.4)

Para os trabalhadores, a mudança para as cidades significou a adoção de novos hábitos, que se chocavam com as tradições comunitárias e familiares que aproximavam os moradores do campo. Nos centros urbanos, as festas religiosas, os casamentos, os festivais de colheita, ocasiões que garantiam o contato e a solidariedade entre as pessoas, desapareceram ou foram limitadas pelas longas jornadas de trabalho estabelecidas nas fábricas. (7.3.4)

O cotidiano, mesmo que de forma limitada, é mais explorado no material destinado aos alunos de 5ª série (6º ano) do que nos demais. As referências ao cotidiano no exemplar da 8ª série (9º ano) são mínimas, aparecendo apenas quando se trata dos trabalhadores fabris brasileiros. Ainda assim, não são as vozes dos trabalhadores que se ouve, mas sim descrições a respeito de sua dura jornada, a falta de políticas assistenciais e de leis trabalhistas. Não há uma preocupação, como sugere Lüdtke (1995), em transformar seres, na maior parte das vezes, anônimos, em atores sociais, nem focar a maneira em que esses anônimos experienciavam os acontecimentos de sua época e produziam suas interpretações.

Não há preocupação de apresentá-los enquanto “sujeitos da história”, como se tornou tão comum afirmar nas discussões a respeito do ensino da disciplina. Não há realizações, não há resistências, não há alusão ao que eles pensavam e como enxergavam os acontecimentos vividos pelo seu grupo.

Os camponeses viviam pobremente. Tinham que entregar parte da colheita aos donos das terras e uma outra parte ficava com o faraó, como pagamento dos impostos. Apenas uma pequena parte da colheita cabia aos camponeses. Vários relatos da época descrevem a vida difícil dos camponeses. Além do trabalho duro da semeadura e da colheita, eles tinham que combater insetos, pássaros e ratos que estragavam as plantações e manter os ladrões longe da lavoura [...] ainda sofriam a violência dos cobradores de impostos que costumavam castigá-los quando não conseguiam entregar as taxas exigidas pelo faraó. Durante a época das inundações do Rio Nilo, os camponeses eram recrutados pelo faraó para participar da construção das pirâmides, canais de irrigação e outras obras públicas. (5.3.5)

A vida do escravo foi pautada pela violência. A retirada forçada da terra natal, os trabalhos pesados e insalubres, a alimentação precária e os castigos frequentes, a desintegração das famílias e das nações africanas marcou a existência do negro escravizado na América portuguesa. Os africanos escravizados eram tratados como peças. No momento da compra os senhores procuravam adquirir [...] escravos de diferentes nações [...] para dificultar as resistências organizadas. (6.7.3)

As mulheres e crianças, por sua vez, trabalhavam principalmente no setor têxtil, onde a exigência por mão de obra qualificada era menor. Em 1920, a participação das mulheres nas indústrias de tecido chegava a 58% do total de empregados no setor. (8.2.6)

Sabemos que é complexo para os historiadores retirarem dos documentos históricos disponíveis, informações a respeito de como um camponês egípcio encarava sua vida, mas essa preocupação parece não aumentar na medida em que o tempo histórico se torna mais próximo da contemporaneidade e que, teoricamente, o acesso a documentos se torna mais amplo. Aliás, como já assinalamos, as alusões ao cotidiano no livro didático decrescem na medida em que o grau escolar aumenta. Nossa hipótese é a de que os autores encaram as informações a respeito do cotidiano como “mais leves”, ideais para inserir a criança no estudo da História. Conforme vai atingido níveis mais elevados de maturidade cognitiva, a criança é cada vez menos exposta ao cotidiano e mais às questões de ordem política e econômica.

Por meio desta análise, é inegável que há certa incorporação da historiografia mais recente ao material didático “Projeto Araribá”, incluindo-se a História do Cotidiano. Entretanto, podemos visualizar que ainda não se tira proveito de todas as potencialidades dessa abordagem. Os dados coletados nos mostram que a História do Cotidiano incorporada aos materiais didáticos não se aproxima do debate em curso em outras áreas das ciências sociais, como a sociologia e a filosofia, tendo uma maior aproximação com a chamada “história antropológica”.

Pudemos perceber que Braudel ainda é uma referência importante, em especial com relação à cultura material. Também visualizamos a incorporação de

algumas referências mais atuais, como o debate em torno da História da Vida Privada. Como já abordado anteriormente, este ainda gera dúvidas a respeito de sua relação com a História do Cotidiano. Por fim, pudemos notar que o tratamento dado à História do Cotidiano está mais próximo do descritivo que do analítico.

Uma exceção interessante é o trabalho com fontes iconográficas que aparecem em alguns capítulos da coleção “Projeto Araribá”, cujas cenas, muitas vezes cotidianas, são analisadas pelo aluno com o auxílio de um roteiro proposto pelos autores. Isto nos mostra uma preocupação dos autores com a temática do cotidiano, além de demonstrar o cuidado de prover o material de possibilidades de trabalho direto com as fontes, por meio da observação e análise. Neste exercício o aluno pode observar o retrato de cenas cotidianas coloniais, nas quais estão representadas a arquitetura, vestimentas, posturas, desigualdades sociais implícitas ou explícitas. Lembrando que o aluno deve ser orientado pelo professor para visualizar o documento iconográfico enquanto representação, uma visão do autor a respeito do cotidiano colonial, não podendo ser tratado como retrato fiel do mesmo.

Um exemplo deste exercício de análise pode ser observado na imagem abaixo:


Figura 8 – Fragmento da sessão “Em foco” do volume dedicado à 6ª série, Projeto Araribá. O exercício “Análise e interprete” traz duas fontes iconográficas retratando duas cenas cotidianas do Brasil Colônia

O centro da vida social


Numa sociedade rural, a casa-grande tornou-se o centro da vida cultural e social. Comandada de forma absoluta pelo senhor de engenho, ali se realizavam as mais diversas atividades domésticas, as cerimônias religiosas, as festas.

Em seu interior conviviam de forma intensa os mais diversos personagens: parentes, trabalhadores livres, filhos ilegítimos, agregados de diversas naturezas e, sobretudo, os escravos domésticos.

Fonte 2



Um funcionário a passeio com sua família, litografia de Jean-Baptiste Debret, século XIX.



Aquarela de Joaquim Candido Guillobel, de 1812-1816, representando o interior de uma casa-grande.

Atividades

Registre em seu caderno

ANALISE E INTERPRETE

- Descubra o erro contido em cada frase e reescreva-a corretamente no caderno.
 - A ocupação da América portuguesa pelos colonos foi realizada com amplo apoio do Estado português.
 - Existiam diversas companhias comerciais responsáveis por subsidiar a ocupação do território colonial.
 - A família patriarcal foi o modelo predominante entre os escravos e os trabalhadores livres pobres da colônia.
- Observe as fontes 1 e 2 e anote em seu caderno.
 - Construa a ficha do texto e das imagens. Siga o modelo.

Autor	Data	Tema tratado	Tipo de fonte
 - Consulte um dicionário para descobrir o significado das seguintes palavras. Depois, anote-o no caderno.

1. Opulência.	2. Requite.
---------------	-------------
 - Identifique a característica central que a autora atribui à casa-grande.
 - Segundo a autora, como se media a riqueza e o poder dos senhores de engenho da época colonial?
 - Identifique a mudança de costumes na vida familiar, a partir do século XIX, que foi destacada no texto.
 - Descreva os elementos das gravuras que confirmam as informações sobre o modo de vida dos senhores coloniais presentes no texto.
 - Destaque duas semelhanças e duas diferenças entre as imagens.
- Sintetize o que você entendeu sobre as características da família patriarcal.

OPINE

- Na sua opinião, qual é a importância da família nos dias de hoje? Mostre sua resposta para um colega e leia o que ele escreveu.

B) ELIAN ALABI LUCCI, 1980

Para a coleção dos anos de 1980, não foi possível utilizar o mesmo critério de análise utilizado no Projeto Araribá, pois nos índices dos quatro volumes da coleção de Elian Alabi Lucci, as expressões “**Cotidiano**”, “**Vida cotidiana**”, “**Como era a vida...**” e “**Como viviam...**” simplesmente não aparecem. Por isso buscamos na coleção pistas que pudessem elucidar ou levantar hipóteses sobre esta ausência. Não há indicação de bibliografia específica de História. O autor indica apenas as referências a respeito da didática e ensino. Ao final dos capítulos, há sugestões de leitura para os alunos.

Ao iniciar no primeiro volume de sua coleção, seu capítulo sobre o que é a história, Lucci afirma que a “História é a ciência que estuda a vida do homem através dos tempos, procurando narrar e explicar os acontecimentos que influíram de forma considerável no passado da humanidade [...] registrando assim os fatos históricos.” (LUCCI, 1984, p. 5.). Logo abaixo, em nota, Lucci define o fato histórico como a base da História, por tratar-se de acontecimentos de repercussão social, política a econômica. O autor utiliza-se de termos como “reconstituir o passado” e afirma que os “textos escritos [...] constituem as fontes mais importantes” para o historiador. Lucci está inserido em uma tradição historiográfica na qual os eventos políticos compõem o cerne da História.

Sendo sua obra do início dos anos de 1980, não incorpora algumas renovações trazidas pelo marxismo. Embora destaque muitas vezes aspectos econômicos, não se vê na coleção uma das principais características da historiografia marxista que é a divisão da História humana em diferentes modos de produção. Enquanto para Lucci, a base da História é a análise do fato histórico, os autores da coleção Projeto Araribá (1996, p. 13) definem a História, com o auxílio da historiadora Helenice Ciampi, como a análise das pessoas em sociedade, além de enfatizarem que os sujeitos da história são todos os seres humanos. Considerando a forma como Lucci compreende a História, não é espantoso que seu material não faça referências visíveis àquilo que se relacione ao cotidiano, independente do referencial teórico com o qual trabalhe. O índice de seus quatro volumes é bastante interessante, como veremos abaixo.

No primeiro volume destinado à História Geral, a organização do índice segue um modelo quase estático. Apresentando as “grandes civilizações” orientais e ocidentais, dos dezesseis capítulos, dez deles (portanto, pouco mais de 60%) possuem exatamente a mesma configuração: localização geográfica, aspectos políticos e militares e depois, na parte final destacam “A economia, a sociedade, a religião e a cultura...” do povo em questão¹⁵.

¹⁵ Há nove capítulos, dos dezesseis disponíveis no primeiro volume, que seguem exatamente a mesma configuração.

Figura 9 – Índice do volume “História Geral: o legado dos povos antigos e a formação da sociedade ocidental.” 1º volume, 1º grau. Para fins de análise destacaram-se alguns temas recorrentes: economia, sociedade, religião e cultura

Índice	
1. A História e a Origem da Terra e do Homem	5
Fontes Históricas: Tempo Histórico. A Provável Origem da Terra e do Homem.	
2. A Pré-História	12
A Idade da Pedra: A Idade da Pedra Lascada ou Paleolítico e A Idade da Pedra Polida ou Neolítico. A Idade dos Metais: A Idade do Bronze e A Idade do Ferro.	
3. O Egito e os Tempos Históricos	21
O Oriente Antigo. A Civilização Egípcia: O Antigo Império; O Médio Império; O Novo Império. A Economia, a Sociedade, a Religião e a Cultura Egípcias.	
4. As Civilizações Mesopotâmicas, os Hindus e os Chineses	35
Os Sumérios. Os Acádios e o Primeiro Império da Mesopotâmia. O Primeiro Império Babilônico. O Império Assírio. O Segundo Império Babilônico. A Economia, a Sociedade, a Religião e a Cultura Mesopotâmicas: A Civilização Hindu. A Civilização Chinesa.	
5. As Civilizações Iranianas — os Medos e os Persas	49
Os Persas. O Governo de Ciro — o Grande. Administração do Rei Dario I. O Fim do Império Persa. A Economia, a Sociedade, a Religião e a Cultura Persas.	
6. Os Hebreus e o Monoteísmo Religioso	57
A Palestina depois de Abraão. Moisés e o Exodo. Desenvolvimento Político do Povo Hebreu. A Economia, a Sociedade, a Religião e a Cultura Hebraicas.	
7. Os Povos do Mar — Cretenses e Fenícios	66
Cretenses. A Economia, a Sociedade, a Religião e a Cultura Cretenses. Fenícios — os criadores do alfabeto. A Economia, a Sociedade, a Religião e a Cultura Fenícias.	
8. A Civilização Grega e a Antiguidade Clássica	76
A Grécia Antiga e a Origem de seu Povoamento. Os Aqueus e a Civilização Creto-Micênica. Os Jônios e os Dórios. A Evolução Histórica da Grécia: O Período Homérico — a formação social; O Período Arcaico — a polis e a expansão territorial; O Período Clássico — as guerras externas e internas: As Guerras Médicas e a Unidade Grega; A Confederação de Delos e o Apogeu de Atenas; A Guerra do Peloponeso. A Liga do Peloponeso e o Apogeu de Esparta. Aspectos Culturais da Grécia.	
9. Alexandre, o Grande, e a Helenização do Oriente	95
Os Reinos Helenísticos. A Helenização. A Cultura Helenística.	
10. A Civilização Romana	102
Os Etruscos e a Origem da Civilização Romana. O Período Monárquico. A Sociedade Romana. A Espansão: A República: A Expansão Territorial de Roma. As Guerras Púnicas. O Novo Movimento Expansionista Romano. As tentativas de Reformas, as Guerras Cívicas e os Triunviratos.	
11. O Império, a Sociedade, a Economia e a Cultura Romana	115
As Dinastias. A Economia e a Sociedade Romana. A Religião e a Cultura Romana.	
12. Idade Média — os Bárbaros e o Fim do Império Romano do Ocidente	127
A Grande Invasão Bárbara. A Idade Média e a Formação da Europa Ocidental: O Império Franco de Carlos Magno e Otão, o Grande, e o Sacro Império Romano-Germânico. A Economia, a Sociedade, a Organização Política e a Religião dos Povos Bárbaros. Consequências das Invasões Bárbaras.	
13. O Império Romano do Oriente — a Civilização Bizantina	137
O Império Bizantino ou a Idade Média Oriental. A Economia, a Sociedade, a Religião e a Cultura Bizantinas.	
14. O Império Árabe e o Islamismo	143
Origem e Formação do Povo Árabe. Maomé e o Islamismo. A Evolução Política do Islão. A Economia, a Religião e a Cultura Árabes.	
15. O Feudalismo	156
Características do Feudalismo. A Sociedade Feudal. A Economia Feudal. O Renascimento Comercial e Urbano e o Fim do Feudalismo.	
16. O Cristianismo, o Poder da Igreja e as Cruzadas	165
A Organização da Igreja. As Investiduras. As Heresias: A Inquisição e As Cruzadas. A Igreja e o Desenvolvimento Cultural na Idade Média.	

Pudemos notar que, fora os aspectos políticos, os tópicos sobre a economia tratam de enumerações a respeito das práticas econômicas, como agricultura e suas técnicas, criação de animais, artesanato, comércio, metalurgia. As informações que aparecem nesses tópicos são parecidas com o que aparece na coleção Projeto Araribá em alguns tópicos rotulados como “cotidiano”:

A agricultura sempre foi a base da economia egípcia. Dentro os principais produtos cultivados sobressaiam o trigo, a cevada, a lentilha [...] (LUCCI,1985, p. 28)

Tanto os sumérios como os acádios, [...] caldeus, deram grande ênfase à atividade agrícola. [...] pela construção de [...] canais de irrigação, procuraram ampliar a área de terras cultiváveis [...] Entre os principais produtos cultivados, destacavam-se o trigo e a cevada. (LUCCI, 1985, p.40)

As principais atividades econômicas desenvolvidas pelos bizantinos foram a agricultura e o comércio. [...] Os bizantinos foram mestres na mineração e na metalurgia [...] (LUCCI, 1985, p. 140)

Os grupos germânicos [...] viviam em aldeias [...] Dedicavam-se principalmente à agricultura e a criação [...] (LUCCI, 1985, p. 133)

Sobre a sociedade, há uma descrição da divisão social e, em alguns casos, as atribuições de cada grupo. O tópico sobre a religião também se resume em descrever aspectos das religiões dos povos em estudo, como se eram politeístas ou monoteístas, os nomes de alguns deuses, formas de culto como observamos alguns exemplos abaixo:

A primeira autoridade entre os hebreus foi exercida pelo patriarca. A família do tipo patriarcal é aquela em que o pai exerce autoridade ilimitada sobre a esposa e filhos, constituiu a base da sociedade hebraica. [...] a sociedade hebraica estruturou-se em classes sociais [...] (LUCCI, 1985, p.62).

A sociedade persa era formada pelo rei [...] governando em nome de deus e vivendo com extrema pompa e riqueza; [...] pela nobreza, que rodeava a família real; [...] pelos sacerdotes [...] pelo povo, que constituía a maior parte da população. (LUCCI, 1985, p.53)

Os povos mesopotâmicos eram politeístas – adoravam e consagravam como deuses os rios, os ventos e [...] os astros [...] (LUCCI, 1985, p.41)

A religião romana primitiva apresentava grandes semelhanças com a dos gregos. Os romanos eram povos politeístas e desenvolviam dois tipos de culto: o culto familiar [...] o culto público. (LUCCI, 1985, p.121)

Por último, a cultura é tratada como aspectos artísticos: arquitetura, escultura, pintura, escrita e, em alguns casos, conhecimentos científicos e filosóficos:

A cultura egípcia desenvolveu-se baseada, sobretudo, na religião e na pessoa do [...] faraó. [...] deram grande importância à arquitetura, de caráter religioso [...] A escultura e a pintura eram atividades complementares à arquitetura e também baseadas, predominantemente, nos elementos da religião egípcia. (LUCCI, 1985, p. 29-31)

A cultura persa estruturou-se nas influências recebidas das civilizações que os persas conquistaram e daquelas com os quais os persas mantiveram contatos comerciais. [...] A arquitetura foi [...] o setor mais expressivo da cultura artística do império persa. [...] A escultura foi totalmente influenciada pelos assírios. (LUCCI, 1985, p. 54)

Diferindo da maior parte dos povos da Antiguidade Oriental, os hebreus não se destacaram nas artes ou nas ciências [...] Na área de Direito, destacou-se a criação do Código Deuteronomico [...] Outro setor cultural que teve grande desenvolvimento entre os hebreus [...] foi o da literatura. (LUCCI, 1985, p. 63)

As principais características da arte cretense são a delicadeza, a espontaneidade e o naturalismo. A maior parte dos trabalhos de pintura, [...] constituía-se de afrescos e murais [...] A escultura alcançou neste povo um nível bem elevado [...] apresentavam grande perfeição nos detalhes. [...] A arquitetura [...] não apresenta o caráter de grandiosidade de outros povos. (LUCCI, 1985, p. 69-70)

No segundo volume de História Geral, podemos notar pelo índice que, dos dezoito capítulos, doze (portanto, mais da metade) se dedicam a trabalhar questões políticas e/ou militares, como a formação dos Estados Nacionais europeus no início da Idade Moderna, Colonização da América, Revolução Francesa e Americana, movimentos liberais do século XIX, neocolonialismo, Primeira e Segunda Guerra Mundiais, entre outros. Há também um capítulo dedicado à Reforma Protestante do século XVI, que embora aborde uma questão religiosa, também o faz sob o viés predominantemente político e econômico.

Há quatro capítulos nos quais aspectos culturais são abordados, tratando-se de um capítulo inteiro sobre o Renascimento dos séculos XIV e XV, um capítulo sobre o movimento filosófico Iluminista, que está também vinculado a questões políticas e econômicas; há também, no capítulo sobre a Revolução Industrial, um tópico a respeito da “evolução científica e artística”. Por fim, no último capítulo do volume destinado a história mais contemporânea (dos anos de 1890), há tópicos que abordam “A evolução cultural contemporânea”, “O progresso científico”, “O progresso artístico e cultural”. Podemos notar que os aspectos culturais são quase sempre relacionados à cultura “dominante”, tratados de maneira evolutiva, como se observa abaixo:

No campo da Ciência, o homem contemporâneo avançou [...] em direção a conquistas verdadeiramente revolucionárias. Uma delas foi [...] a Teoria da Relatividade. [...] O desenvolvimento da tecnologia [...] trouxe ao homem contemporâneo assombroso progresso no campo das descobertas espaciais. [...] A medicina é outro campo [...] que vem passando [...] por um processo de grande e acelerado desenvolvimento. [...] A eletrônica [...] o computador, sem sombra de dúvida, marcou uma nova era na tecnologia. [...] Quanto aos transportes, o século XX assistiu a uma grande revolução, principalmente na [...] aviação. (LUCCI, 1985, p. 178-179)

No setor artístico-literário, substituindo o Romantismo e o Realismo, surgiu o Modernismo. Diante da grande concentração populacional nas cidades [...] desenvolveram-se novas formas arquitetônicas [...]. Na pintura modernista surgiram grandes nomes, como [...] Vincent Van Gogh, [...] Cândido Portinari e [...] Pablo Ruiz Picasso [...] Nosso século conheceu o surgimento de uma nova arte – a cinematografia – graças à aplicação de novos conhecimentos técnico-científicos no desenvolvimento dos meios de comunicação. [...] a Literatura caminhou para uma maior penetração nos problemas de ordem social e para a análise da sociedade moderna [...]. (LUCCI, 1985, p. 180-181)

No primeiro volume dedicado a História do Brasil, dos dezesseis capítulos, doze são dedicados a apresentação de questões políticas e militares, como a origem de Portugal, a expansão marítima, a colonização e administração do Brasil colonial, invasões sofridas pelo território brasileiro. Há um capítulo inteiro para tratar apenas dos tratados de limites e definições de fronteira, seguido de movimentos nativistas, movimentos de independência regionais, a vinda da Corte portuguesa para o Brasil e o processo de independência. Questões econômicas são trabalhadas em quatro capítulos, sendo que dois destes ainda reservam um tópico para a sociedade e a “Evolução Cultural” da região de Minas Gerais no período áureo da exploração mineral.

No segundo livro dedicado à História do Brasil, dez são dedicados a questões políticas e militares. Há dois capítulos que tratam quase exclusivamente de questões econômicas, mais dois que abordam a cultura e três que abordam, além de outras questões, tópicos destinados a aspectos sociais: “A sociedade do império”, “A abolição da escravatura” e “Desenvolvimento Social” [na Segunda República]. Entre os aspectos culturais abordados, há o capítulo a respeito das transformações sociais e culturais no Segundo Reinado, um tópico destinado à cultura, “A educação e as artes. A literatura. As artes – a música.”. O último capítulo do volume é dedicado exclusivamente à cultura: “O Brasil contemporâneo – o desenvolvimento artístico, científico e cultural”, no qual se aborda a Literatura (o Realismo e o Modernismo), a poesia, a arquitetura, a pintura e a escultura, o desenvolvimento científico, a música, o cinema, o teatro e a televisão.

Lucci parece estar imbuído do propósito de demonstrar, por meio do estudo dos temas propostos, a formação do Estado Nacional brasileiro, ao mesmo tempo em que insere o Brasil em um processo evolutivo, de progresso cultural e científico, que inseriria o país no curso de evolução geral da humanidade. Nesta marcha evolutiva, não houve grande espaço para dissonância, nem para a inserção de diferentes vozes e interpretações a respeito deste processo. Expressão disso é o local reservado para se falar, por exemplo, a respeito do nativo “brasileiro” e da resistência do escravo negro, no primeiro volume de História do Brasil. Tanto um como outro são abordados em textos complementares curtos no fim de algumas unidades: “Os primitivos habitantes do Brasil”, ao fim da unidade sobre a Colonização e as Capitânicas Hereditárias e “Zumbi e o quilombo dos Palmares”, no capítulo a respeito da “Economia do Brasil Colônia”. O mesmo se dá a respeito dos demais povos nativos da América. São abordados em uma sessão denominada “Complementando o texto”. Eles não são sujeitos da história. São complementos da história da colonização europeia.

Como vimos nas discussões a respeito da História do Cotidiano ao longo deste trabalho, pensar sob este aspecto, significa inserir no processo histórico diferentes perspectivas sobre um mesmo fato, novas “vozes” que se expressem a respeito desses acontecimentos, múltiplas temporalidades que coexistam nesta marcha humana através do tempo que chamamos de História. Não mais uma perspectiva teleológica, na qual essa humanidade caminharia evolutivamente para um mesmo fim, mas o reconhecimento de que as finalidades objetivadas pelos diferentes povos e grupos sociais são diferentes. Por isso, o fato de que a História do Cotidiano não se insira na obra de Lucci não é estranho, pois não há espaço para isso na perspectiva linear e evolutiva adotada pelo autor.

C) SOBRE AS COLEÇÕES ANALISADAS

Por meio da análise das fontes didáticas, pudemos perceber que nos últimos vinte anos, houve uma sensível modificação na maneira de se apresentar os conteúdos históricos. Tecendo uma comparação entre as duas coleções analisadas, notamos que em meados da década de 1980, o ensino de história seguia ainda um modelo ancorado em aspectos predominantemente políticos, com destaque para o processo evolutivo da civilização ocidental. Não foram encontradas nos materiais

examinados, referências significativas à chamada “História do Cotidiano”, tanto na sua vertente antropológica, quanto em seu viés mais sociológico. Mesmo o cotidiano como anedótico não é apresentado nesta obra publicada por Lucci.

Com relação à obra coletiva Projeto Araribá, a situação se modifica. Embora não se possa afirmar que a coleção trabalhe em uma perspectiva totalmente inovadora os conteúdos históricos, podemos visualizar a incorporação de novos objetos e tendências historiográficas, sobretudo aquelas que já possuem um debate consolidado nos meios acadêmicos. Com relação especificamente à História do Cotidiano, pudemos encontrar referências que nos remetem a Braudel e às discussões mais recentes, como por exemplo, a questão da História da Vida Privada, entre outras.

Embora ainda alicerçado no político e econômico, é possível perceber um esforço para inserir no material didático perspectivas culturais um pouco mais amplas e novos personagens que, se ainda não aparecem por meio da sua própria voz, pelo menos não são ignorados. A timidez em incorporar a perspectiva da História do Cotidiano de maneira mais enfática pode ocorrer por inúmeros motivos, mas acreditamos que muito se deve ao fato de tratar-se de um debate ainda em andamento, o que dificulta a sua incorporação aos materiais destinados ao ensino básico. Também destacamos que pode haver ainda desconhecimento e certa resistência por parte de alguns professores. Como ressaltou Medeiros (2006), as editoras procuram agradar e satisfazer as expectativas dos docentes que fazem a escolha dos livros didáticos a serem utilizados na escola. De acordo com este autor, muitos professores se sentem inseguros na adoção de novas perspectivas. A formação deficiente ajuda a criar esse clima de insegurança.

Mesmo assim, acreditamos que a análise desses materiais trouxe um saldo positivo e uma esperança. Em vinte anos, ainda que timidamente, podemos observar a incorporação de novas perspectivas e novos personagens e um debate a respeito do cotidiano já começa a aparecer. Obviamente, ainda há muito que avançar, mas é um interessante processo histórico que podemos observar em curso.

Incorporar a historiografia do cotidiano ao ensino de história por meio dos materiais didáticos é possível, desde que não se perca de vista a necessidade de continuidade do debate em torno dessa perspectiva histórica. Tratar

o debate como encerrado é continuar a tratar o cotidiano de maneira descritiva e superficial, perdendo as inúmeras oportunidades que essa abordagem pode trazer para a sala de aula.

Como pudemos observar, há um debate importante em andamento no Brasil a respeito do que se espera do ensino de história na atualidade, que corre em paralelo com debates realizados em outros países do mundo. Não podemos mais encarar a memorização de fatos como suficiente no aprendizado desta disciplina. Partindo das idéias de Rüsen (1992; 1997; 2006) e Lee (2006), de que a história pode ser uma ferramenta na construção da identidade e na orientação para a vida, autores brasileiros buscam pensar essa questão a partir da nossa realidade.

A partir dos anos de 1980, pudemos observar um importante processo de democratização do acesso ao ensino básico em nosso país, levando às escolas públicas crianças e jovens pertencentes à classe trabalhadora. Suas histórias familiares não estão representadas na narrativa tradicional da História do Brasil, composta por grandes nomes da política, da economia e das artes. Para que esses adolescentes possam compreender o estudo da História enquanto ferramenta para a constituição de suas identidades e orientação na vida, é necessário que eles se vejam representados nesta narrativa. É preciso que fique claro que essa identidade que se pretende construir não é uma identidade nacional homogênea que exclui o que é diferente, mas sim que contemplem a ideia de igualdade na diversidade.

Bittencourt (2003) enfatizou a necessidade de que à História do Brasil seja dada uma maior ênfase no ensino básico, que ela não seja mais tratada como apêndice da história do capitalismo. Também destaca a necessidade de se abrir espaço para as múltiplas vozes que compõem a narrativa da história brasileira, com destaque para o estudo da história regional e local, bem como uma maior atenção à história dos diferentes grupos que compõem essa sociedade. Para muitos desses grupos, a história está ligada à luta pela sobrevivência, à resistência diária às más condições de vida. A História do Cotidiano, dentro das propostas apresentadas por Certeau e Lüdtke, por exemplo, podem abrir perspectivas interessantes neste sentido. É importante destacar que isto traria a necessidade trabalho com as temporalidades múltiplas, como enfatiza Siman, já que quando se deixa de trabalhar apenas na sequencias de eventos de ordem política e institucional, emergem não só

múltiplas interpretações de um mesmo fato, mas diferentes maneiras de vivenciar o tempo.

A multiplicidade de vozes na narrativa histórica deve ter um propósito. Não é suficiente que o aluno perceba essas diferenças de interpretação ou de compreensão dos fatos históricos. É necessário, segundo, Caimi (2001), que o estudo da história esteja imbuído de uma intenção, de uma função social, a qual seria a construção de uma sociedade mais justa para todos. Essa sociedade só será construída na igualdade de oportunidades, por meio da pluralidade cultural e o respeito ao direito à memória, como defende Galzerani (2008), de todos os grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Para muitos destes grupos, sua memória não está nos grandes acontecimentos, mas na construção diária da vida cotidiana, território no qual estes indivíduos construíram suas histórias pessoais e comunitárias, não isolados, mas em relação com o macrossocial.

A despeito de todas as dificuldades que possa haver no debate em torno da História do Cotidiano, defendemos que esta perspectiva pode auxiliar o professor a trabalhar os conteúdos de forma a construir com os alunos o tipo de conhecimento histórico defendido pelos autores acima citados. Por isso o segundo capítulo dedicou-se a discutir o que se espera do ensino de história na atualidade e como o trabalho na perspectiva do cotidiano pode ser útil neste sentido.

Além das interessantes possibilidades abertas pelas concepções de Certeau (1994) e Lüdtke (1995), Agnes Heller (1992) chama a atenção para o Cotidiano enquanto “centro da substância social”, onde a história acontece, no qual se gestam os valores sociais, os preconceitos, onde os indivíduos representam seus papéis sociais. É por meio do estudo deste cotidiano que podemos instigar o adolescente a compreender a importância desses papéis e desses valores ou questioná-los, perceber sua historicidade e lutar por mudanças, quando necessário.

A perspectiva da antropologia histórica também abre possibilidades interessantes, de exercitar o estranhamento daquilo que é habitual no aluno em sua própria cultura, não apenas se destacando o que é incomum ou exótico em outras culturas. Lembrando que não se trata de descrever aspectos cotidianos das civilizações estudadas, como vimos em alguns trechos de “projeto Araribá”, mas compreender como alimentação, vestuário, habitações, entre outras temáticas, interferem na “trama social” (BURGUIÈRE, 1993).

Pensando de maneira prática, gostaríamos de deixar um exemplo, uma proposta de como o debate da História do Cotidiano pode ser trabalhado pelos livros didáticos e pelo professor em sala de aula. Peguemos a temática da Revolução Industrial, trabalhada no 8º ano (ou sétima série) do ensino fundamental, na qual as alusões ao “cotidiano” começam a diminuir. O tema é desenvolvido na coleção Projeto Araribá da seguinte maneira: inicia-se o capítulo apresentando a Inglaterra enquanto potência econômica já no século XVII, como pioneira no processo de industrialização como etapa do desenvolvimento do capitalismo e a busca pelo lucro. Apresenta as novas invenções que permitem a substituição do homem pela máquina e o surgimento de uma nova classe social: o proletariado.

Na segunda parte do capítulo, apresenta-se a relação da burguesia inglesa com o Estado, o que possibilitou que seus interesses econômicos fossem resguardados, enquanto na terceira parte do capítulo apresentam-se as mudanças ocorridas no sistema produtivo, do artesanato para a maquinofatura. A quarta parte do capítulo destina-se a apresentar “a vida operária”, com a descrição das ruas e moradias dos bairros operários, o problema da poluição e das doenças, a perda do controle do tempo por parte do trabalhador, culminando na quinta parte da unidade, que apresenta a organização da luta operária, por meio do ludismo, cartismo e a formação dos sindicatos.

Pudemos notar questões muito interessantes neste capítulo. Primeiramente, visualizamos uma preocupação com a miséria do operário, com a denúncia de suas más condições de vida. Entretanto, esse operário não aparece pessoalmente. Essa denúncia vem de fora e o texto se empenha em demonstrar quanto degradante era sua situação. Ele poderia ter sido escrito por um observador qualquer minimamente consciente da injustiça ali cometida, mas em nenhum momento o próprio trabalhador é chamado para falar sobre sua condição. Embora o material didático traga informações a respeito da vida cotidiana (no sentido comum do termo) do proletariado inglês do século XVIII e XIX, o que está sendo feito no texto está longe de poder ser denominado “História do Cotidiano”.

Na perspectiva de Lüdtké (1995), para fazer História do Cotidiano, é necessário compreender a Revolução Industrial na concepção de todos os seus participantes. O material didático não pode, se quiser trabalhar nesta perspectiva, apresentar a maneira como a burguesia encarou as mudanças trazidas pelo processo de industrialização enquanto se limita a descrever a condição miserável

dos trabalhadores. Esse operário deve ser ouvido, é preciso investigar como esse trabalhador experienciou essas mudanças, compreendeu esse processo.

Da mesma forma, quando se fala dos movimentos de protesto e resistência, não se pode restringi-los aos movimentos institucionalizados. Ouvindo diretamente o operariado, pode-se descobrir as estratégias, na perspectiva de Certeau, de resistência diária, muitas vezes não registrada nos movimentos políticos. O material didático pode auxiliar o professor nesta tarefa de maneira relativamente simples, disponibilizando em meio ao seu conteúdo, documentos que propiciem aos alunos o contato com a fala dos diversos participantes deste processo. Sabemos que estes documentos existem e a própria coleção Projeto Araribá traz três desses documentos em uma sessão especial a respeito do trabalho infantil no fim da unidade, no qual crianças falam sobre sua experiência. Seria interessante que esses documentos não viessem em uma sessão complementar ou de aprofundamento, mas que tivesse espaço no texto básico do conteúdo.

Da mesma forma, a antropologia histórica pode auxiliar o professor a transformar uma mera descrição da alimentação, das casas e da vida familiar das civilizações estudadas, em uma oportunidade de refletir com os alunos a respeito de como a vida cotidiana interfere na sociedade de maneira mais ampla, de como determinados costumes e práticas culturais podem surgir para resolver determinadas questões práticas e de sobrevivência. No exemplo já citado a respeito do costume da China Antiga de se deixar os recém-nascidos sem alimentação até que o pai decidisse ou não criar a criança, seria imprescindível que o autor do texto pesquisasse e apresentasse ao aluno as possíveis razões desta prática, para que a criança que lê o livro didático não ficasse apenas com o sentimento de horror frente a uma prática do passado, considerada por ela bizarra e desumana, mas que ela tivesse a possibilidade de visualizar como os valores se modificam de uma sociedade para outra, com base nas necessidades e na realidade de cada povo em sua época.

Além disso, seria uma excelente forma de exercitar o estranhamento em relação a sua própria cultura, que condena o infanticídio das sociedades do passado, muitas vezes consideradas bárbaras, enquanto milhares de crianças de rua transitam pelas cidades do Brasil e do mundo em pleno século XXI, sem que boa parte da população sequer as enxergue, muito menos se indigne. Seria uma boa

oportunidade para que esse aluno percebesse que os valores de sua própria época e sociedade não estão colocados desde sempre e podem ser modificados.

O trabalho com questões do cotidiano, relacionadas à família, alimentação, moradia, podem servir a estes propósitos no ensino de História, se caminhar conjuntamente com um debate teórico consistente. Infelizmente estão ainda sendo subaproveitadas como informações curiosas, muitas vezes utilizadas apenas para entreter os alunos em sala de aula. E ainda nos perguntamos por que nossos jovens não veem sentido no estudo da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como meta observar, por meio da análise de duas coleções de livros didáticos com vinte anos de intervalo entre a publicação das mesmas, de que maneira essas obras apresentam (e se apresentam) a perspectiva da História do Cotidiano. Detectada a afirmativa, buscou-se visualizar quais os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho.

Preparando-nos para tal análise empreendemos no primeiro capítulo um mapeamento do debate a respeito da História do Cotidiano, em curso há pelo menos trinta anos entre variadas áreas das ciências humanas. Pudemos notar que o assunto tem sido tratado de inúmeras maneiras na sociologia, na antropologia, na história e na filosofia. Infelizmente, percebemos que muitas vezes este debate não ocorre com a integração das diferentes áreas, que poderia lhe trazer bons frutos, respeitando-se as especificidades de cada domínio.

Destacamos neste debate as contribuições que em nosso entendimento se mostraram mais frutíferas para este debate, em especial as concepções teóricas de Agnes Heller, Michel de Certeau e Alf Lüdtke. Sobre este último, gostaríamos de enfatizar que se tratou de um casual e feliz encontro, pois nas pesquisas bibliográficas empreendidas, encontramos poucas referências a este autor em trabalhos de acadêmicos brasileiros.

Notamos que a historiografia alemã sobre o cotidiano não é tão estudada no Brasil, ou pelo menos não na área de ensino de História, o que empobrece consideravelmente o debate. Sua perspectiva poderia trazer boas contribuições aos historiadores e professores brasileiros preocupados com questões relativas ao reconhecimento de multiplicidades de vozes e oportunidades para diferentes sujeitos. Embora de modo assistemático, observamos que no Brasil é mais comum o conhecimento das concepções teóricas da Nova Esquerda Inglesa, com a qual a *Alltagsgeschichte* possui certa proximidade.

Destacamos também as importantes contribuições trazidas pela Escola dos *Annales*, sobretudo por meio da obra de Fernand Braudel, que alavanca o debate a respeito do cotidiano, tirando-o da perspectiva anedótica na qual esteve inserido durante o século XIX. Para isso, enfatizamos a importância de sua aproximação com a antropologia, com a qual o diálogo permanece na atualidade.

Também pudemos notar que, especialmente na História, há certa reserva em absorver contribuições das outras áreas das ciências humanas, empobrecendo a possibilidade de discussão teórica. Como sugeriu a professora Silvia Petersen, isso faz com que alguns historiadores tratem o cotidiano da mesma forma como ele é visto pelo senso comum. No entanto, não é apenas entre historiadores que a dificuldade de diálogo é visível. Dentro da sociologia, pode-se visualizar uma relutância entre macro e microssociólogos em trabalhar juntos para enriquecer o debate na área.

Com relação ao ensino da História, destacamos as contribuições de Rüsen, que visualiza o conhecimento histórico enquanto ferramenta que possibilita o desenvolvimento da consciência histórica, por meio da qual podemos nos orientar no tempo. Destacamos também Lee, que se utiliza das concepções teóricas de Rüsen na defesa de que o ensino de história deva proporcionar ao aluno, não apenas informações a respeito do passado, mas elementos para que este aluno se conduza em sua vida prática.

Retomamos também algumas discussões em curso no Brasil, como as reflexões de Caimi, Bittencourt, Galzerani e Siman, a respeito da importância de se valorizar a experiência humana no ensino de História e a importância do trabalho com múltiplas temporalidades, procurando destacar de que maneira a abordagem do cotidiano poderia ser uma ferramenta útil neste sentido.

Por fim, de posse do debate historiográfico a respeito do cotidiano e do que se espera do ensino de História na atualidade, partimos para a análise dos livros didáticos enquanto fonte histórica, com o auxílio de Chopin, Silva, Lucca & Miranda e Souza. Pudemos notar que o trabalho com fontes didáticas é bastante complexo, pois devemos considerar as inúmeras faces que estes materiais possuem: são produtos culturais e mercadológicos, além de refletirem expectativas pedagógicas e políticas.

No que se refere à consideração das coleções aqui estudadas, “História do Brasil” e “História Geral”, de Elian Alabi Lucci e “Projeto Araribá – História”, infere-se que, se em meados nos anos 1980 o debate sobre a história do cotidiano não havia sido incorporado aos manuais didáticos, em finais da década de 2000, o cotidiano aparece, mesmo que de maneira incipiente, descritiva e ainda longe das possibilidades abertas por um debate teórico mais consistente.

Portanto, os materiais didáticos são também históricos, produtos do seu tempo, inseridos numa rede de relações complexas que vinculam o debate especializado no campo da história, a formação de professores, o mercado de livros didáticos, além de interesses políticos.

Conclui-se que não é possível propor alternativas para o ensino de história – e mais especificamente para o livro didático – sem considerá-los no seu contexto histórico, como documentos do seu tempo, relacionados aos múltiplos interesses que se misturam no processo de sua fabricação, análise por órgãos governamentais, compra e utilização no dia a dia da sala de aula pelo professor e pelo aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rita de Cássia Mesquita de. Narrativas urbanas: memória e ensino de história no cotidiano da cidade. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA... 9., Florianópolis: ANPUH, 2011. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: ANPUH, 2011.
- ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução.** Goiânia: Editora Universidade Federal de Goiás, 2010.
- AZANHA, José Mario Pires. A importância do cotidiano. In: _____ **Uma ideia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992. p. 57-133.
- BARBOSA, Vilma de Lourdes. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **SAECULUM Revista de História,** João Pessoa, n. 15, jul./dez. 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 1977.
- BARREIRA, Marcos Rodrigues Alves. **Henri Lefebvre: a crítica da vida cotidiana na experiência da modernidade.** Tese (Doutorado Instituto de Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BARROS, Carlos. "Para um novo paradigma historiográfico". **Tempo,** Rio de Janeiro, n. 11, p. 205-221, jul. 2001.
- BAUMAN, Z. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In: **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENATTE, Antônio Paulo. História e antropologia no campo da nova história. **Revista História em reflexão.** Dourados, v. 1, n. 1, p. 1-25, jan./jun. de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História.** Ministério da Educação — Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV a XVIII.** Lisboa: Teorema, 1992.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Resgatando o sujeito histórico: cotidiano e produção didática em história. In: DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História: cotidiano e mentalidades.** São Paulo: Atual, 1995.
- BURGUIÈRE, André. "A antropologia histórica". In: LE GOFF, Jacques. **A história nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CAIMI, Flávia E. Da identidade nacional à pluralidade cultural: perspectivas, propostas e tendências atuais de pesquisa e ensino da história. In: **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UFP, 2001.

CÁRCAMO, Juan G. Microsociologia e historia de Lo cotidiano. **AYER**. Publicação da Asociación de Historia Contemporánea. Marcial Pons, Madrid, n. 19, p. 189-222, 1995.

CASTELLS, Luis. Introdução. **AYER**. Publicação da Asociación de Historia Contemporánea. Marcial Pons, Madrid, n.19, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CUNHA, André Victor Cavalcanti. **Invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história**. Dissertação (Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DA COSTA, Lucia Cortes. A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento Lukacsiano. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion S. et al. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 259-274.

DUARTE, Newton. Educação escolar e o conceito de vida cotidiana: **educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FILHO, Alípio de Souza. **Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Michel%20de%20Certeau%20%20fundamentos%20de%20uma%20sociologia%20do%20cotidiano.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2003.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio C.; BEZERRA, Holien G.; DE LUCA, Tânia R. (Org.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: EDUNESP/FAPESP/ANPUH-SP, 2008.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Rev. Bras. Hist.** [online], v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário: mitos, emblemas e sinais. **Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná**. Componente Curricular: História. Paraná, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LE GOFF, Jacques. **O historiador e o homem do cotidiano**: para um novo conceito de idade média: tempo, trabalho e cultura no ocidente. Lisboa: Estampa, 1993.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, p. 131-150, 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/5543/4057>>. Acesso em: 15 de maio 2009.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LINDON, Alicia. La miseria y la riqueza de la vida cotidiana em la ciudad: el pensamiento de Lefebvre. **Revista Litorales**, Instituto de Geografía da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, v. 2, n. 3, dez. 2003.

LUCA, Tania R.; MIRANDA, Sonia R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

LÜDTKE, Alf. **O que é a história do cotidiano e quem são os seus praticantes?** The History of everyday life: reconstructing historical experiences and ways of life. New Jersey: Princeton University Press. 1995. (tradução livre de Wilian J. Bonete)

LÜDTKE, Alf. De los heroes de la resistencia a los coautores: *Alltagsgeschichte* em Alemania. **AYER**. Publicação da Asociación de Historia Contemporánea. Marcial Pons, Madrid, n. 19, p. 49-69, 1995. Disponível em: <http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer19_03.pdf>. Acesso em: 11 de mar. 2011.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. Histórias de vida: narrativas do cotidiano como suporte ao ensino de história e geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 32, p. 211-227, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Editora da Universidade Federal do Paraná, Especial, p. 73-92.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência Educação**. v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

NADDAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 1992 e ago. 1993.

PETERSEN, Sílvia. Dilemas e desafios da historiografia brasileira: a temática da vida cotidiana. In. BRANDÃO; MESQUITA. **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: Editora da UFRGS e Editora da UNISC, 1995.

PETERSEN, Sílvia. O cotidiano como objeto teórico ou o impasse entre a ciência e o senso comum no conhecimento da vida cotidiana. In. BRANDÃO; MESQUITA. **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: Editora da UFRGS e Editora da UNISC. 1995.

PETERSEN, Sílvia. Comentário X. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v. 4, p. 95-104, jan./dez. 1996.

POLLAK. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, CPDOC/FGV, v. 5, n. 10, 1992.

POSSAMAI, Paulo Cesar. **O cotidiano da guerra: a vida na colônia do sacramento (1715-1735)**. Tese de (Doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA JUNIOR, Deusdedith Alves. **O território do cotidiano**. Universidade de Brasília, 2003.

RODRIGUES; SILVA, Vitória. **Concepções de história e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos**. Tese (Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em História Social, do Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-111610/>>. Acesso em: 23 de ago. 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Sílvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n. 7, out. 1992.

RÜSEN, Jörn. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 4, n. 26/27, 1997.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da historiografia**, n. 2, mar. de 2009.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da 'nova in-transparência'. **História: Questões e Debates**, Curitiba, v. 10, n. 18-19, p. 303-328, 1989.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafio para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea Editora, 2003. p. 109-143.

SOUZA, Marcelo Marques de. **Concepções de livros didáticos: entre convergências e divergências**. Dissertação (Mestrado apresentado ao Departamento de Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VAINFAS, Ronaldo. História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. **Anais do Museu Paulista...** São Paulo: jan./dez. 1996. p. 9-27.

FONTES

LUCCI, Elian Alabi. **História do Brasil: as origens a colonização e a independência**. São Paulo: Saraiva, 1985.

LUCCI, Elian Alabi. **História do Brasil: o império, a república e o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 1985.

LUCCI, Elian Alabi. **História Geral: o legado dos povos antigos e a formação da civilização ocidental**. São Paulo: Saraiva, 1985.

LUCCI, Elian Alabi. **História Geral: a expansão da civilização ocidental e sua contribuição para o mundo atual**. São Paulo: Saraiva, 1985.

Projeto Araribá: História. (Obra Coletiva) 5ª série. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

Projeto Araribá: História. (Obra Coletiva) 6ª série. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

Projeto Araribá: História. (Obra Coletiva) 7ª série. São Paulo: Editora Moderna, 2006

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AIRÉS, P.; DUBY, G. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva Disponível em: <http://www.educacaoemciencias.com.br/textos/livros/Ausubel_2002.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2009.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, III série, v. 2, p. 13-21. 2001. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 22 de jun. 2009.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, n.14, p. 239-261, 2001.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.

BENTO, Luiz Carlos. **Livro didático e historiografia:** um debate acerca do conceito de história produzido pelos livros didáticos, entre 2001 e 2005. Disponível em: <<http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/interfaces/article/viewFile/58/85>>. s/d. Acesso em: 18 de jul. 2009.

CAIMI, Flavia Eloísa. **Por que os alunos (não) aprendem história?** reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03.pdf>>. s/d. Acesso em: 04 de mar. 2009.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CARRETERO, Mario. O ensino da história e das ciências sociais. In: **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 75-90.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim:** o cotidiano de trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas: EdUnicamp, 1986.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Cotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DOMINGUES, José Maurício. Vida cotidiana, história e movimentos sociais. **Revista DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 461-490, 2003.

DURAN, Maria Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel De Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FINOCCHIO, Silvia. Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media? **Entrepasados**, Buenos Aires, n. 1, 1991.

GARCIA, Verena R. Aprendizaje histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. In: SILLER, J. P.; GARCIA, V. R. (Coord.). **Identidad en el imaginario nacional: reescritura e enseñanza de la historia**. Puebla: BUAP, 1998.

GARAIJAR, Isabel; GRACIA, Juan; VALVERDE, Lola. Historia próxima: metodología para una historia viva. **XII Congreso de Estudios Vascos: estudios Vascos en el Sistema Donostia**: Eusko Ikaskuntza, 1995.

HISTÓRIA: QUESTÕES E DEBATES. Dossiê – Além da cozinha e da mesa: história e cultura da alimentação. **História: questões e debates**. Curitiba. Editora da Universidade Federal do Paraná, v. 28, n. 54, jan./jun. de 2011.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa crítica**. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>> s/d. Acesso em: 20 de jul. 2009.

NOVAES, F.; SOUZA, Laura de Mello et. al. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. especial, p. 162-184, out. 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em:

<[http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=perspectivas&page=article&op=viewFile&path\[\]=775&path\[\]=636](http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=perspectivas&page=article&op=viewFile&path[]=775&path[]=636)>. Acesso em: 01 de set. 2009.

Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 48, p.13-38 – 2004.

ROJAS, Carlos Antônio Aguirre. El queso y los guisanos: um modelo de historia crítica para el análisis de las culturas subalternas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 71-101, 2003.

ROSSLER, João H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.

SANTOS, Maria R.; NASCIMENTO, Edna Maria P. da Silva. A pesquisa e o ensino de história: a crônica e a leitura do cotidiano. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 37-46, set. 2007.

WELSKOPP, Thomas. Limites e perspectivas da ciência social histórica. **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 6, p. 14-41, mar. de 2011.