

**As potencialidades para o uso da obra de Carlo
Ginzburg na História da Educação**

*Paula Leonardi
Thiago Borges de Aguiar*

Resumo

Este artigo apresenta alguns usos da obra do historiador italiano Carlo Ginzburg na História da Educação, a partir da análise de textos publicados em três periódicos da área. Discute alguns dos conceitos desse autor e suas potencialidades para a produção de pesquisas em História da Educação.

Palavras-chave: Carlo Ginzburg, História da Educação, Pesquisa

**The potentialities for the use of Carlo
Ginzburg's work in History of Education**

Abstract

This paper presents some uses of the Italian historian Carlo Ginzburg's work in Education History through the analysis of articles published in three journals of the area. It discusses some of these author's concepts and its potentialities for the production of researches in History of Education.

Keywords: Carlo Ginzburg, History of Education, Research

Embora conhecida no Brasil, a obra do historiador italiano Carlo Ginzburg possui pouca circulação na História da Educação aqui realizada. Não apenas há uma pequena quantidade de menções a sua obra traduzida para o português, mas, também uma utilização restrita de suas ideias e conceitos. Neste artigo, apontamos as apropriações por parte dos autores de artigos publicados em revistas da área de História da Educação e apresentamos um rol de conceitos com o objetivo de refletir a respeito de sua fecundidade para questões e temas.¹ Essas reflexões são a síntese do trabalho de estudo da obra do historiador italiano em nosso grupo de pesquisa².

A constituição da história da educação, como área de pesquisa, ao se originar na Educação e não na História, fez com que parte significativa de seus agentes fosse constituída de pesquisadores em educação³. Se no passado este fato gerou certo mal estar na área e na sua relação com a história, hoje podemos considerar como um grande mote para um salto metodológico: o trabalho na história da educação trata de um objeto necessariamente interdisciplinar.

Teoria ou autor algum é capaz de oferecer uma “solução completa” para a metodologia de trabalho na área na qual nos inserimos. Longe disso, acreditamos que teorias e autores são instrumentos para construção dessa metodologia. Analisar a obra de Ginzburg e dela extrair conceitos é, portanto, um exercício de constituição de possíveis instrumentos e não de soluções. Eles não são necessariamente melhores que os de outros autores mais utilizados nos últimos anos, mas possuem potencialidades pouco exploradas que merecem mais atenção e aprofundamento. Apontar algumas delas é o que se pretende ao final deste artigo.

A obra de Carlo Ginzburg no Brasil

Carlo Ginzburg nasceu na cidade de Turim em 1939. Filho de Leone Ginzburg, especialista em literatura russa, e Natália Ginzburg, escritora, viveu em uma família de intelectuais. Foi professor da Universidade da Califórnia e hoje leciona na

Scuola Normale Superiore de Pisa. De sua vasta obra, dez livros foram traduzidos para o português aqui no Brasil, sendo oito publicados pela editora Companhia das Letras, um pela Paz e Terra (Indagações sobre Piero) e outro pela Bertrand Brasil (A micro-história e outros ensaios). Dois deles possuem maior fortuna na História da Educação.

O primeiro, e mais famoso, é o *best seller* **O queijo e os vermes**, hoje em sua 9ª edição. Publicado originalmente em 1976 (em italiano), no Brasil está presente traduzido desde 1987. Este foi seu primeiro livro publicado no país. Nele, Ginzburg narra a história de um moleiro que foi perseguido pela inquisição por ter concebido uma cosmologia na qual Deus e os anjos nasceram como os vermes de um queijo em putrefação. A construção dessa narrativa histórica partiu de uma leitura das atas da inquisição, tendo o historiador reconstruído a visão desse personagem a partir do olhar do acusador.

O segundo de seus livros mais famosos no Brasil é a coletânea de ensaios **Mitos, Emblemas e Sinais**, gênero que marcou a produção histórica e historiográfica de Ginzburg. Publicada originalmente em 1986 e no Brasil em 1989, essa coletânea trata das relações entre morfologia e história, explicitando a leitura interdisciplinar que esse autor possui da história por meio das relações entre símbolos atemporais e sua historicidade. É aqui que ele publicou a versão final de seu ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, no qual algumas das palavras mais associadas à sua obra, como “indícios” e “paradigma indiciário”, têm sua trajetória histórica investigada. Embora esse ensaio esteja entre os mais citados da obra de Ginzburg, ele é apenas a introdução de um paradigma de metodologia histórica e, como veremos mais à frente, possui diversas decorrências em outros textos do autor.

Há também outras coletâneas de ensaios publicadas no Brasil. **Olhos de Madeira**, originalmente lançada em italiano no ano de 1998 e em nosso país em 2001. A terceira foi **Relações de Força**, publicada originalmente em 2000 e no Brasil em 2002. A quarta foi **Nenhuma ilha é uma ilha**, publicada originalmente em 2002 e aqui em 2004. E a última foi **O fio e os rastros**, em italiano foi publicada em

2006 e no Brasil em 2007. Também traduzido para o português está a coletânea de ensaios **A micro-história e outros ensaios**.

Além de **O queijo e os vermes**, são obras monográficas de Ginzburg **Os andarilhos do bem**, publicada originalmente em 1966 e, no Brasil, apenas em 1988, **História Noturna**, publicada originalmente em 1989 e, no Brasil, em 1991 e **Indagações sobre Piero**, publicada originalmente em 1981 e no Brasil em 1989. Um estudo detalhado sobre estas obras e o ensaio “Sinais” foi realizado por Henrique Espada Lima (LIMA, H.E., 2006, pp. 277-363). Nele, o autor constrói a visão de micro-história de Ginzburg partindo da publicação de **Os andarilhos do bem** e atingindo um espaço para a experimentação e negociação de novos “modos de pesquisa” e “regras de controle” (p. 361) com **Indagações sobre Piero**.

Algumas apropriações na História da Educação

De todos os artigos publicados nos periódicos que selecionamos para traçar um perfil do uso da obra de Ginzburg na área de História da Educação, encontramos 11 que fazem referência a seus textos. Destes, foi possível observar que as ocorrências concentram-se nos anos 2005 e 2006. Seis dentre esses artigos utilizam o livro **Mitos, Emblemas e Sinais**, 5 utilizam **O queijo e os vermes**, dois deles utilizam **A micro história e outros ensaios**.

De um modo geral, é possível dividir estes artigos em 2 grupos. O primeiro deles faz uso ou discute o conceito de cultura e a idéia de *jaula flexível* (que aparece em dois). Esses artigos citam em sua bibliografia **O queijo**. Um segundo grupo utiliza-se dos termos *vestígios* e *indícios* para remeter a uma forma de pesquisa em história ou, ainda, como inspiração geral e difusa para a pesquisa e para a elaboração do texto. Neste caso, citam **Mitos** em sua bibliografia.

Somente para apresentar ao leitor uma ideia geral da apropriação da obra desse historiador no Brasil, selecionamos alguns artigos representativos de cada um dos grupos acima apontados. Iniciamos

pelo artigo de Lúcia Helena Oliveira e Décio Gatti Júnior, publicado em 2002 no *Cadernos de História*, intitulado *História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico*. Com o intuito de apresentar apontamentos metodológicos para a história da educação e, mais especificamente, para a história das instituições educativas, o artigo revê as transformações no campo da história da educação e propõe um olhar para os autores do processo educativo. Sugere que “novos questionamentos se cruzem com o alargamento das problemáticas, a diversidade dos contextos e aos modelos de práticas educativas” (OLIVEIRA; GATTI JR, 2002, p. 73). Aponta, também, a preocupação da nova historiografia em rever o conceito de história institucional ao construir a problematização em relação à comunidade envolvente, procurando relações do regional/local com o mais amplo privilegiando, assim, abordagens do tipo *meso* (aquelas que não ficam no vaivém entre micro e macro, conforme Antonio Nóvoa). Para abranger toda a complexidade de uma instituição educacional os autores propõem a via “metodológica relacional, que busca redimensionar o espaço e o tempo, onde a análise historiográfica possa dar identidade e razão de ser a instituição educativa” (ibidem, p. 75). Se a instituição produz sua identidade, sua cultura escolar, que chega até as pessoas, o pesquisador deve, portanto, ver a escola como cultura e procurar como os agentes se apropriam e representam a cultura, entendendo representações como práticas culturais.

Trata-se de um artigo que discorre fundamentalmente sobre questões metodológicas. Embora no corpo do artigo não seja mencionado explicitamente trabalhos de Ginzburg e em sua bibliografia seja citado *O queijo e os vermes* (primeiro livro traduzido e publicado no Brasil), percebe-se uma inspiração geral das ideias do historiador ao longo do texto. Primeiro na centralidade da cultura na discussão e como tema de pesquisa. Segundo, na questão dos usos e apropriações que os agentes fazem dessa cultura, ponto central da obra de Ginzburg no que tange a circularidade cultural e a relação entre indivíduo-sociedade. Essa *inspiração geral* também fica clara na discussão macro-micro que, embora os autores tenham recorrido a Antonio Nóvoa,

também é uma problemática constante nas obras do historiador italiano, especialmente quando questiona as possíveis relações entre morfologia e história.

Outros artigos que seguem na linha da *inspi-
ração* e citam *Mitos* são: *Reconstituindo arquivos escolares, a experiência do GEM/MT*, Revista Brasileira de História da Educação, de Elizabeth Siqueira (SIQUEIRA, 2005); *Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio*, Revista Histedbr, de Regina Célia Padovan (PADOVAN, 2005); *A primeira instituição municipal de educação infantil em Aracaju: José Garcez Vieira (1944 – 1970)*, Revista Histedbr on line, de Ana Paula Lima (LIMA, A.P., 2006).

A seguir, há artigos que usam termos do autor ou comentam parte de sua obra relacionando-a a outros autores. Esse é o caso do artigo de Mauro C. Gonçalves intitulado *Cidade, cultura e educação: a igreja católica de Taubaté no meio de século XX, entre a configuração e a conformação, entre a permanência e a reatualização*, publicado na Revista Histedbr on line em 2003. O artigo tem por objetivo compreender a cidade de Taubaté em meio às mudanças das décadas de 1950 e 1960, utilizando como aporte teórico e metodológico a História Social e a obra de Edward Thompson, notadamente a partir de duas categorias desse autor: cultura e experiência. A partir daí, o autor pretende categorizar cultura e cidade como eixos articuladores de experiências historicamente datadas, que realizam a construção de projetos de vida e sociedade. Utilizando-se de fontes diversas e também de entrevistas, o artigo apresenta o colégio Bom Conselho como espaço de tensão entre modernidade e tradição, colégio esse que também estava presente na *consciência coletiva* da cidade. De **O queijo e os vermes** o autor retira a metáfora que aproxima Ginzburg as reflexões de Thompson como se observa na citação a seguir:

“Esta ‘arena de elementos conflitivos’ a que se refere Thompson é o próprio real, com suas intrínsecas imbricações, suas ‘fraturas e oposições’ e, mais do

que isso, a atenção a elas. Uma ‘jaula flexível’, no dizer de Ginzburg. Daí a categoria experiência como motor de nossa análise.” (GONÇALVES, 2003)

Em seguida, temos o artigo de Marcelo Flório, publicado em 2004 pela Revista Práxis, intitulado *Cinema: caleidoscópio estético da modernidade*. O artigo tem por objetivo desenvolver interpretação teórica sobre a linguagem cinematográfica com base em reflexões históricas, filosóficas e sociológicas. Para isso, o autor inicia sua argumentação retomando algumas ideias de Walter Benjamin como perda da aura, estética como forma de percepção e crítica à história linear, para desembocar na defesa do cinema como autêntico representante das ambigüidades da modernidade. Afirma o autor que,

“Nessa acepção, o que se pretende é problematizar o filme como objeto de estudo de modo a fazer vir à tona olhares e vozes silenciadas de uma realidade social conflituosa. Desse modo, não se pretende enveredar por análises como a guinzburgeana que trabalha com a concepção de que os sinais e pistas a fluírem dos documentos devam ser o guia do historiador, deixando que essas fontes falem por si, atendo-se a descrições superficiais dos micro-contextos. Essa prática de pesquisa documental trabalhada por Carlo Ginzburg (1990) é denominada de paradigma indiciário. Entende-se que o conceito de paradigma indiciário não propõe construir problematizações, na medida em que imperam descrições das particularidades do documento e estas acabam ocupando o lugar de paradigma norteador do pesquisador, estimulando por vezes o estudo de um cotidiano como um gabinete de curiosidades, harmonioso e sem embates ou correlações de força dos sujeitos sociais” (FLÓRIO, 2004, pp. 5-6).

O veredicto sobre a obra do historiador italiano foi dado com base no livro *Mito, emblemas e sinais*, aliás, o mais citado entre os artigos aqui analisados, conforme já mencionado. Essa crítica foi única entre os artigos aqui analisados.

Publicado em 2005 com o título *Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar* (Revista Histedbr on line), o artigo de Maria Cecília Oliveira e Giovana Teresinha Simão apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender o trabalho de educadores paranaenses que, influenciados pelas idéias de John Dewey, introduziram o ensino da arte no Paraná. Afirmam as autoras que

“A trajetória desenvolvida por esta pesquisa contou com as observações e apontamentos do historiador Carlo Ginzburg (1987, p.12) sobre a natureza do conhecimento histórico inscrito nas ações de personagens individuais sob o foco da análise qualitativa, que privilegia o conhecimento indireto, principalmente, no tratamento das fontes. Conforme o historiador, é a partir do destino de um ‘indivíduo singular’ que se faz aparecer a trama que envolve outros indivíduos. Jacques Revel ratifica o pensamento de Ginzburg, enunciando: A escolha do individual permite destacar ao longo de um destino específico – o destino de um homem, de uma comunidade, de uma obra – a complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais se inscreve. (Apud LEVI, 2002, p. 18).” (OLIVEIRA; SIMÃO, 2005).

Destaca-se aqui a relação indivíduo-sociedade. As autoras enfatizam justamente aquilo que Flório condena como ponto de vista equivocado do historiador italiano.

“Não se trata de banalizar o coletivo em favor do individual, afirma Ginzburg, mas estudar uma espécie singular de indivíduo, um elemento que foi representativo e que ‘pode ser pesquisado como se

fosse um microcosmo de um extrato social inteiro num determinado período histórico’. (1987, p. 27). Nesta perspectiva, apresenta o historiador uma análise crítica entre o coletivo e o individual, em sua obra *O queijo e os vermes*, tanto em relação às pesquisas quantitativas como àquelas qualitativas, rejeitando o anonimato dos números e propondo o aperfeiçoamento e a valorização do conhecimento indireto, na interpretação de fontes ‘residuais, dados marginais, questões indiciárias’, mas que são substancialmente reveladoras.” (FLÓRIO, 2004)

Seguimos para o texto de Francisco Calazans Falcon, intitulado *História cultural e história da educação*, publicado na Revista Brasileira de História da Educação em 2006. Sua proposta é analisar a separação entre a história cultural e a história da educação e aponta a ausência quase completa de trabalhos relativos à educação na área da história cultural. Seu questionamento é: porque a história cultural e a história da educação andam separadas? O artigo divide-se em três partes. Primeiro aponta a ausência da história da educação do terreno da história, apontando exemplos de publicações que não fazem nenhuma menção a educação. Segundo, levanta questões sobre a exclusão de certas disciplinas do âmbito do território do historiador, no caso, a educação, que pertence somente a pesquisadores ligados às Faculdades de Educação, muitas vezes pedagogos sem formação específica. Em terceiro lugar, trabalha o problema da história cultural na atualidade situando aí o problema da história da educação.

Gostaríamos de destacar alguns pontos de sua discussão. Para o autor parece haver dois tipos de histórias: “as chamadas ‘histórias de’ (histórias de algo, ou seja, de determinado objeto), e as histórias algo (adjetivadas, referidas a determinado aspecto tido como inerente à história)” (FALCON, 2006p. 332). Assim, além da dificuldade das definições da história, há ainda a dificuldade na definição de história cultural e história da cultura. Uma das soluções dos autores para escapar a essas intermináveis discussões é pensar a história cultural como certa forma de abordagem do *real histórico* como algo que está presente na sociedade como um todo.

Falcon salienta que, além de todas essas questões, há ainda as separações, feitas por alguns autores entre cultura de elite e cultura popular. Mas,

“Todas essas separações vêm sendo submetidas a críticas constantes. Para não poucos historiadores, aliás, tais dicotomias culturais são demasiado simplistas, reducionistas e irreais – tal como se dá, por exemplo, com Roger Chartier (1990), Jacques Revel (1989) e Carlo Ginzburg (1991) -, já que a dinâmica das relações culturais e sociais tende a misturar essas divisões e distinções aparentemente tão homogêneas” (ibidem, p. 336).

Conclui Falcon que, ao que tudo indica, os historiadores do cultural parecem trabalhar cada vez menos com um conceito único de cultura. Trata-se, portanto, de um texto que insere o historiador italiano em uma perspectiva mais ampla da discussão da história cultural e dos problemas que ela apresenta. Para isso, foi utilizado o livro **A micro história e outros ensaios** (1991).

Em *História cultural e história da educação na América portuguesa* (Revista Brasileira de História da Educação, 2006), Thaís Nívia de Lima Fonseca investiga processos e práticas educativas que extrapolam a ação do Estado ou da Igreja na América Portuguesa no cotidiano de uma sociedade mestiça. A autora utiliza a perspectiva da história cultural. Afirma que os poucos trabalhos que se dedicam ao Brasil colônia ou América Portuguesa se detêm com mais frequência sobre a ação da Companhia de Jesus ou sobre a ação do Marquês de Pombal não se atendo a diferenças regionais de apropriação dessas ações. Além disso, a autora destaca que raramente se investe na diversificação documental. A contribuição maior neste quesito, tem sido da história cultural que diversifica tema e fontes e traz algumas contribuições para a história da educação. Assim, ela propõe o estudo não só das práticas educativas escolares, mas também das trocas culturais de técnicas, ofícios e saberes, observando essas trocas

também em relação às iniciativas oficiais. Esclarece que essas questões de fundo já foram apontadas por pesquisadores da história cultural e aponta o que considera cuidados importantes nestas pesquisas: entender cultura à luz das dimensões de temporalidade e distinções sociais, dimensões essas caras a história; utilização de conceitos como representação e apropriação tal como desenvolvidos por Chartier a fim de que os conflitos cotidianos não passem despercebidos; e, embora alguns considerem distante Chartier de Ginzburg, pensa ser importante a utilização do conceito de circularidade cultural deste último, citando o livro **O queijo e os vermes**. Dessa forma seria possível buscar a ampliação de fontes, releituras e atribuição de novos sentidos as pesquisas sobre história da educação na América Portuguesa.

“(…) creio ser pertinente considerar como possibilidade teórica a noção de circularidade cultural forjada por Ginzburg para o estudo das interações entre culturas numa mesma sociedade, útil para pensarmos os movimentos culturais ocorridos no Brasil do período colonial, nos quais as práticas e processos educativos história cultural e história da educação na América portuguesa estavam imersos. De certa forma, é de apropriações culturais de que trata Ginzburg em suas análises, não obstante ele e Chartier partam de pressupostos diversos – mas não excludentes – quanto ao conceito de cultura. Se essas duas propostas metodológicas mostram sua operacionalidade para o estudo da educação na América portuguesa, é importante salientar que a idéia das interpenetrações culturais nelas presente pode ser verticalizada no contexto da mestiçagem cultural, talvez mais adequada para a análise da complexidade da sociedade brasileira colonial.” (FONSECA, 2006, p.67).

O artigo de Raimundo Nonato Pereira Moreira, *Ciência e arte: escrita da história e literatura na construção da narrativa de “Os Sertões”* (Práxis, 2006), discute aspectos pertinentes às relações entre historiografia e literatura na construção da narrativa de *Os Sertões* (1902) de Euclides da Cunha, procurando problematizar vínculos entre historicidade, ficcionalidade e literalidade nesta obra.

“Sob essa perspectiva, refletir sobre os lugares dos discursos histórico e literário na obra euclidiana é uma excelente oportunidade para exercitar uma tese de Carlo Ginzburg, segundo a qual as relações entre as narrativas historiográficas e outras modalidades de relato – feitas às vezes de permutas, hibridações, contraposições, influxos de sentido único – devem ser analisadas historicamente pois esse procedimento é muito mais útil aos pesquisadores do que propor formulações teóricas abstratas, muitas vezes implícita ou explicitamente normativas” (MOREIRA, 2006, p.2)

Para tal afirmação, o autor valeu-se de dois artigos da obra coletiva **A micro história e outros ensaios: Il retorno de Martin Guerre e Ephrasis e citação**. Conclui o autor que Euclides da Cunha recorreu a uma narrativa historiográfica e também a modalidades de relatos imaginários.

Alessandra Frota Martinez Schueler, em *Educar em família: o Colégio Imperial Amorim Carvalho na Corte Imperial (1882 – 1889)* (Histedbr on line, 2007), aborda a iniciativa de ensino privado do Colégio Imperial a partir do relatório de prestação de contas do diretor. Pretende a autora chegar às práticas internas ao colégio. Argumentando que a ação dos professores e a transmissão dos saberes inerentes a sua atuação se fazia muito mais próxima daquela dos mestres nas corporações de ofícios - apoiada em hábitos, condutas e regras - do que em textos, livros ou manuais, a autora identifica redes de parentesco no magistério do Rio de Janeiro e a

transmissão deste saber de geração em geração ou ainda através de casamento endógeno, resultando em um ensino doméstico do magistério.

“O próprio conhecimento das práticas e das experiências docentes se constitui, para os historiadores, um desafio, no sentido de que é necessário um esforço significativo de imaginação histórica para interpretar os fragmentos, os sinais deixados por escassos documentos, em busca de reconstruir possibilidades históricas, histórias verossímeis da reprodução do ofício (GINZBURG, 1989).” (SCHUELER, 2007, p. 71)

O livro sobre o qual se apóiam essas afirmações foi **Mitos**.

Finalmente, o artigo de Marcus Aurélio Taborda, *O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação, culturas escolares, currículo e educação do corpo* (Revista Brasileira de História da Educação, 2008) discute noções-chaves do trabalho de Thompson para o incremento dos estudos históricos de educação no Brasil. Aponta-o como um dos expoentes da nova história cultural, pouco utilizado no Brasil, cuja matriz normalmente é francesa. O autor prioriza dois conceitos do historiador inglês: cultura e experiência. Ao discorrer sobre a construção desses dois conceitos, o autor acaba por ligá-los a uma metáfora de Ginzburg:

“Em contrapartida, o historiador (Thompson) combate a renitente tese da determinação absoluta, ao conferir a diferentes grupos e indivíduos alguma possibilidade de manobra diante da ‘jaula flexível’ que nos oferece a cultura, segundo a metáfora de Carlo Ginzburg.” (TABORDA, 2008, p. 154)

Para ele, um programa possível para a história das culturas escolares pautado em Thompson deveria levar em conta o movimento interno de cada instituição escolar, sempre analisada em relação ao contexto social. Esse programa seria levado a cabo com a noção de experiência, que compreende a resposta mental e emocional dos indivíduos ou

grupos a acontecimentos inter-relacionados. Esse programa levaria a considerar enfaticamente formas de dominação e resistências em termos amplos.

“E na arena da escolarização, os indivíduos são partícipes dessa luta, por adesão ou omissão, resistência ou conformação, mas o são em situação. E a sua situação é a da sua classe e da história dessa classe. Evocando novamente Carlo Ginzburg, ‘Uma análise de classes é sempre melhor que uma interclassista’ (1987, p. 32). Nada mais fiel às preocupações de Edward Thompson.” (ibidem, p. 167)

Temas e potencialidades

Na medida em que os objetos de estudo não se restringem à lente que utilizamos para lê-los, diferentes leituras são sempre possíveis. É nesse sentido que interpretamos as reflexões do historiador italiano sobre as relações entre morfologia e história, publicadas em **Mitos, Emblemas e Sinais**, das quais destacamos o seguinte trecho, onde ele aponta para uma questão que o acompanharia em todos os seus trabalhos: as possíveis relações entre morfologia e história:

“As crenças documentadas no Friul entre os séculos XVI e XVII apresentavam desconcertantes semelhanças com fenômenos muito distantes no espaço (e talvez no tempo): os ritos dos xamãs siberianos. Seria possível abordar essa conexão de um ponto de vista histórico? No momento, julguei que não – e não só pelas limitações de meu preparo. Retomando um argumento formulado por Bloch nos Reis taumaturgos (leitura que, para mim, foi decisiva), pareceu-me lícito contrapor, de um lado, uma comparação tipológica entre fenômenos historicamente independentes e, de

outro, uma comparação propriamente histórica – optando por esta última. A antítese parecia-me então intransponível, visto que ligada a uma limitação intrínseca da disciplina. (...) [No entanto] mesmo que as conexões tipológicas ou formais fossem (como sustentava Bloch) alheias ao território do historiador, porque, dizia-me, não analisá-las?” (GINZBURG, 1989, p. 9)

E mais adiante, a partir das reflexões dos anos seguintes e de não considerar ter obtido sucesso na sua empreitada interdisciplinar, completa:

“Depois desse fracasso [de relacionar morfologia e história], a velha ideia de transgredir as tácitas proibições da disciplina, alargando seus limites, voltou a se apresentar de maneira diferente. Agora tratava-se de reconduzir ao conhecimento histórico não mais fenômenos aparentemente atemporais, mas fenômenos aparentemente negligenciáveis (...) Mas, para demonstrar a relevância de fenômenos aparentemente negligenciáveis, era indispensável recorrer a instrumentos de observação e escalas de investigação diferentes dos usuais. De uma reflexão sobre a análise de perto, de tipo microscópico, nasceu ‘Sinais.’” (idem, p. 10)

Ginzburg, ao narrar o “nascimento” do ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, aponta para uma necessidade de desenvolvimento metodológico que ofereça, de modo interdisciplinar, elementos para a leitura dos objetos de estudo, em seu caso, históricos. Sua produção final é uma narrativa histórica. No entanto, o caminho pelo qual a elaborou utilizou elementos de outras disciplinas. Por isso, constrói os resultados de suas pesquisas em forma de ensaio, gênero que lhe permite apresentar não apenas os resultados, mas também o processo.

Em nenhum momento do ensaio “Sinais” ele afirma ser o “paradigma indiciário” aquele que utiliza em sua investigação histórica e o caminho metodológico para uma leitura interdisciplinar do objeto histórico. Este ensaio tem, ainda, um caráter exploratório, conforme afirma o próprio autor. No entanto, no trecho do prefácio de **Mitos**, ele “sinalizou” a importância dessas reflexões para o desenvolvimento e a compreensão de sua obra.

Isso foi confirmado vinte anos mais tarde. Na produção do livro **Nenhuma ilha é uma ilha**, que apresenta quatro leituras da literatura inglesa. Neste livro, ele afirma a importância desse ensaio para as escolhas que fez até então. Utilizando morfologia e história para enveredar numa análise literária, destaca o gênero ensaístico como marca de seu trabalho e afirma que o paradigma indiciário conferia sentido a seu modo de pesquisa.

“Há vinte anos, num ensaio intitulado ‘Sinais’, lancei uma hipótese, ‘obviamente indemonstrável’, sobre a origem da narração que suscitou o interesse de alguns teóricos da literatura (...). A própria ideia de narração – conjecturava eu – talvez tivesse nascido numa sociedade de caçadores, a fim de se transmitir por traços infinitesimais um evento que não se podia testemunhar diretamente: ‘Alguém passou por ali’. Com esse modelo venatório (ou, se projetado no futuro, divinatório), que defini como ‘paradigma indiciário’, eu tentava conferir sentido a meu modo de pesquisa, inserindo-a numa perspectiva histórica longuíssima e mesmo plurimilenar.” (GINZBURG, 2004, p. 13-14)

Sua investigação, a princípio, possuía práticas que o autor julgava “intuitivamente corretas”. Mas essas práticas ganharam sentido pela “conjectura” do nascimento da narração nas práticas dos caçadores. Em outras palavras, a narração estava intimamente imbricada ao modelo venatório ou

paradigma indiciário. Logo em seguida, ainda no prefácio ao **Nenhuma ilha é uma ilha**, Ginzburg aponta para a relação entre esse paradigma e o fazer histórico: a história busca a verdade, e essa busca ocorre de forma narrativa.

“Retorno àquele ensaio, que desde então tem continuado a alimentar subterraneamente o meu trabalho, porque a hipótese sobre a origem da narração ali formulada também pode lançar luz sobre as narrativas históricas – voltadas, ao contrário das outras, para a busca da verdade, e contudo modeladas, em cada uma de suas fases, por perguntas e respostas elaboradas de forma narrativa. Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência: essa ideia, cara a Proust, parece-me exprimir um ideal de pesquisa que inspirou também estas páginas.” (idem, p. 14)

Ao negligenciar a continuidade de seu pensamento a respeito do paradigma indiciário contido em **Nenhuma ilha** o leitor acaba por não perceber a ênfase que o próprio Ginzburg dá para a escrita da história, para a narrativa. O paradigma indiciário que perpassa a obra de Ginzburg tem por característica um observador que, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, dispõe esses dados para fazer emergir uma narrativa. Esses três elementos (observador, dados, narrativa) são indissociáveis. Entretanto, há ainda outro elemento para o qual daremos mais ênfase neste texto: trata-se da postura do observador diante dos indícios, a postura de distanciamento e estranhamento. Desta trataremos mais adiante. Por hora, é necessário assinalar que, ao apontar para esse paradigma, que parte de rastros para reconstruir o fio da narração, o historiador italiano não o toma como excludente de uma “história geral”. Esse paradigma não serve para defender uma história que se restrinja a contar episódios em uma perspectiva unicamente “micro”. É o que afirma neste trecho:

“Segundo Kracauer, a melhor solução é a seguida por Marc Bloch em *La société féodale* [A sociedade feudal]: um contínuo vaivém entre micro e macro-história, entre close-ups e planos gerais ou grandes planos gerais [extreme long shots], a pôr continuamente em discussão a visão conjunta do processo histórico por meio de exceções aparentes e causas de breve período. Essa receita metodológica desembocava numa afirmação da natureza decididamente ontológica: a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea. Portanto, nenhuma conclusão alcançada a propósito de um determinado âmbito pode ser transferida automaticamente para um âmbito mais geral (é o que Kracauer chama de ‘law of levels’).” (269)

Ou ainda neste trecho:

“Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177)

Esse deciframento requer um trabalho de “rigor flexível”, que utiliza tanto a rigidez da técnica quanto a fluidez da intuição. É nesse sentido que sua produção de ensaios parte de elementos surgidos ao “acaso” e interpretados com a premissa da “ignorância” do pesquisador. O estranhamento é ponto determinante da pesquisa.

“Na origem, há sempre um achado proveniente das margens de investigações inteiramente diversas. (...) Em cada circunstância, tive a súbita sensação de ter encontrado alguma coisa, talvez até

alguma coisa de relevante; ao mesmo tempo, tinha consciência aguda de minha ignorância. Às vezes, uma resposta relampejava (...). Mas não sabia qual era a pergunta. Somente a pesquisa permitiu formulá-la.” (GINZBURG, 2004, p. 11-12)

Neste trecho, Ginzburg mostra como, em **O Queijo**, aquilo que ele havia simplesmente vislumbrado durante sua pesquisa que resultou em **Os Andarilhos**, serviu-lhe a uma nova investigação. O que ficou a margem e que ele intuía ter ali um tema de pesquisa, ele só conseguiu formular mais tarde, com um contato mais aprofundado com as fontes. Ou seja, suas questões emergiram de um diálogo maior com os sinais, com os rastros, com as fontes. Neste caso, em específico, ignorar o que aquele material poderia lhe fornecer levou a uma intimidade maior com as fontes a fim de poder fazer-lhe perguntas. É o que ele afirma ao dizer:

“...sempre tento explicar aos meus alunos que o que existe de realmente excitante na pesquisa é o momento da ignorância absoluta. Penso que não se deve ter medo de ser ignorante, e sim procurar multiplicar esses momentos de ignorância, porque o que interessa é justamente a passagem da ignorância absoluta para a descoberta de algo novo. Considero que o verdadeiro perigo está em nos tomarmos competentes” (HISTÓRIA e cultura, 1990, p. 259)

Quando nossas perguntas se cristalizam e as levamos a nossos documentos e objetos de investigação, corremos o risco de ver apenas aquilo que “já sabíamos” de antemão. No entanto, como é impossível deixarmos de lado nossa subjetividade ao pesquisarmos, o historiador italiano nos propõe estarmos abertos aos indícios que só aparecem nas margens ou na opacidade da leitura às avessas. Nas suas palavras “contemplar a realidade de um ponto de vista insólito” e “fazer perguntas oblíquas

à realidade” (GINZBURG, 2004, p. 41-42) seria um modo de escapar a cristalização e aos automatismos.

Maria Lúcia Pallares-Burke (1999) perguntou a Ginzburg se ele se relacionava com o mundo como um espectador. Para ele, a distância e a possibilidade de ver tudo como um estranho é rica

“E, de certo modo, desde que passei a viver seis meses em Los Angeles e seis meses em Bolonha, dupliquei minhas possibilidades de ser um espectador. No entanto, ao lado de vantagens vejo também perigos nessa posição. E, estranhamente, devo dizer que consegui contrabalançar esses perigos pouco depois de dividir meu ano entre os Estados Unidos e a Itália, quando me envolvi no julgamento de meu amigo Adriano Sofri, condenado à prisão por um crime que não cometeu.

Essa foi a primeira vez que me vi pessoalmente comprometido, enquanto historiador, com questões atuais, percebendo que o que escrevesse poderia fazer diferença, o que infelizmente não ocorreu. Mas, se reconheço que há perigo em se adotar a posição de um permanente espectador, por outro, sou cético também quanto a idéia de ser um historiador engajado. Penso que escolher tópicos só porque são os de “nossa época”, porque dizem respeito ao “hoje”, significa ter uma visão míope e provinciana da história; mesmo porque o que parece totalmente distante da atualidade pode se tornar, repentinamente, o seu foco.

Assim, entram em cena na discussão da obra deste historiador a questão da legitimidade dos temas e objetos de pesquisa e a questão do distanciamento. Quanto aos temas cabe a questão se a História da Educação tem adentrado em novas áreas ou ainda, em que medida tem se esforçado por trazer novos olhares a temas antigos. Em **Olhos de Madeira**,

Ginzburg relaciona essa questão da distância com o estranhamento. Este “processo intencional de saída da percepção automática” é por ele discutido no livro “Olhos de Madeira”. Partindo de uma reflexão sobre a obra de Marco Aurélio, Tolstói e o crítico de arte Viktor Chklovski, afirma que “Para ver as coisas devemos, primeiramente, olhá-las como se não tivessem nenhum sentido: como se fossem uma adivinha.” (GINZBURG, 2001, p. 22) As famosas brincadeiras de “o que é, o que é?”, presentes em diversas culturas, “talvez em todas” (idem, p. 23) requerem do inquirido uma leitura das coisas na sua mais simples expressão, despida de elementos culturais que interfiram em sua apreensão. A chuva é apenas algo que “cai em pé e corre deitado”.

Com a expressão “despida de elementos culturais” não afirmamos a possibilidade de estarmos totalmente isentos de cultura na leitura do mundo. Seguimos, apenas, com a proposta de Ginzburg, de que há hábitos culturais que interferem em nossa leitura. O processo de estranhamento é aquele de rompimento com o óbvio, com os hábitos perceptivos. No trabalho dos historiadores, estranhar passa por não levar um quadro teórico-explicativo pronto para a leitura dos documentos com os quais trabalha.

Citando as ideias de Marcel Proust, Ginzburg afirma que o estranhamento é proteger o frescor das coisas contra a intrusão das ideias. Nas palavras do escritor francês “em vez de nos apresentar as coisas em sua ordem lógica, isto é, começando pela causa, nos mostra primeiro o efeito, a ilusão que nos atrai.” (idem, p. 38) Com o olhar para a história, Ginzburg afirma “Parece-me que o estranhamento é o antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos).” (idem, p. 41)

Estranhar é ter consciência que, numa sociedade globalizada, na qual “o mundo todo é nossa casa”, “todos nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa e a alguém” (idem, p. 11). É com essa tomada de consciência que convidamos a nós mesmos a estranhar mais e a buscar elementos e temas que não estão óbvios. É agir como a criança que, curiosa, sempre pergunta “por que” e o nome das coisas.

A obra **O queijo e os vermes** é um bom exemplo desse estranhamento e um importante berço do paradigma indiciário. Seu trabalho de pesquisa, no qual Ginzburg reconstrói o pensamento do moleiro Menocchio a partir dos textos dos inquisidores que o perseguiram, demonstra uma busca por ler os documentos nas suas entrelinhas, nos sinais que deixavam. O exercício metodológico de Ginzburg era reconstruir a “eclesiologia” de Menocchio “com base nas afirmações feitas por ele durante os interrogatórios de Portogruaro” (GINZBURG, 1987, p. 60).

Selecionamos dois pequenos trechos nos quais a fala de Ginzburg demonstra que indícios foram utilizados para construir sua narrativa histórica. O primeiro, encontrado na página 159, na qual o historiador italiano afirma “percebe-se a intervenção de um advogado” perante uma mudança na fala do moleiro. Outro, no longo exercício de reconstrução das leituras que influenciaram Menocchio em suas ideias consideradas heréticas:

“Ele mesmo declarou, como veremos, que pelo menos um livro o inquietara profundamente, levando-o, com suas afirmações inesperadas, a ter pensamentos novos. Foi o choque entre a página impressa e a cultura oral, da qual era depositário, que induziu Menocchio a formular – para si mesmo em primeiro lugar, depois aos seus concidadãos e, por fim, aos juízes – as ‘opiniões [...] [que] saíram da sua própria cabeça.’” (idem, p.80)

Estranhamento não consiste em encontrar a diferença entre aquele que lê e o documento lido, mas no exercício de distanciar-se de suas ideias anteriores durante a leitura. A distância é o conceito da obra de Carlo Ginzburg que destacamos neste trabalho em vista da temática de nossas pesquisas e é discutida principalmente no livro “Olhos de Madeira”. Ao lermos esta obra, questionamo-nos: por que “olhos de madeira” como metáfora para a distância? Uma resposta encontramos na epígrafe: “Grandes olhos de

madeira, por olham para mim?”, retirada das aventuras de Pinóquio, do escritor italiano Carlo Collodi, publicadas originalmente em um jornal infantil entre os anos 1881 e 1883.

Pinóquio é uma marionete de madeira feita por um carpinteiro chamado Gepeto. A citação foi retirada do terceiro capítulo, no qual o criador começa a dar forma à criatura. O carpinteiro inicialmente escolhe o nome *Pinocchio* (que etimologicamente significa “olhos de pinha”).

“Assim que encontrou o nome para seu boneco, começou a trabalhar com afinco, e logo fez os cabelos, depois a testa, depois os olhos.

Feito os olhos, imaginem a surpresa quando percebeu que eles se mexiam e o fitavam obstinadamente.

Gepeto ficou quase chateado vendo aqueles dois olhos de madeira que o observavam, e disse num tom ressentido: — Olhões feios de madeira, por que estão olhando para mim?

Ninguém respondeu” (COLLODI, 1899, p. 17)

Em seguida, Gepeto faz o nariz, que começa a crescer e não para, mesmo quando cortado. Faz, então, a boca que começou a rir e as outras partes do corpo. Quando terminou a primeira mão, o boneco já agarrou sua peruca. E quanto mais terminava o boneco, mais “maroto” este ficava e mais se chateava Gepeto. O boneco fugiu para a rua e, numa confusão, o carpinteiro foi preso e Pinóquio saiu para viver aventuras. “O que aconteceu depois é uma história que nem dá para acreditar, e vou contá-la a vocês nestes outros capítulos.”, conclui o autor. (idem, p. 21)

Havia um estranhamento mútuo entre Gepeto e Pinocchio e uma distância física do olhar entre ambos. Mais do que isso, porém, havia a própria distância entre o criador e a criatura, entre o ser humano e o boneco de madeira. No entanto, quanto mais Pinocchio se assemelhava a um ser humano, mais ele se movimentava como um. O boneco tornava-se

familiar, semelhante. “Estranho” não é o mesmo que “diferente”, mas o oposto de óbvio, automático. Foi o olhar do carpinteiro que fez da marionete de madeira um menino. Gepeto não estranha o fato do boneco se movimentar. Mas Pinocchio estranha a si mesmo como um boneco, querendo ser um menino de verdade.

A cena final da história, na qual Pinocchio transformado num menino de verdade olha para a marionete que ele foi, mostra que sua humanidade se construiu no momento em que se distanciou do que era antes. Ginzburg nos traz, com a metáfora dos olhos de madeira, o exercício de distanciamento e aproximação que deve se revelar na narrativa histórica.

Distância, estranhamento, tradição e verdade

Após associar distância a estranhamento, podemos destacar mais duas associações feitas por Ginzburg em seu livro **Olhos de Madeira**: distância e perspectiva e distância e tradição.

No sétimo ensaio do livro, o historiador italiano propõe uma “análise mais séria” da associação pós-modernista de verdade com perspectiva. Observando Agostinho, Maquiavel e Leibniz, Ginzburg afirma o quanto eles influenciaram o conceito de perspectiva “sob o signo, respectivamente, da adaptação, do conflito e da multiplicidade”, passando pelo “estimulante” paralelo de Panofsky “entre a invenção da perspectiva linear na Itália do Renascimento e o surgimento simultâneo de uma atitude crítica com relação ao passado” (GINZBURG, 2001, p. 189) e se questiona: “Quem saqueará, quem fará sua a nossa noção de história, talvez rejeitando seu núcleo conceitual, incorporado na metáfora da perspectiva?”

Ginzburg, então, apresenta duas atitudes históricas inspiradas nessa metáfora. A primeira, “atacada por fundamentalistas” e de base Agostiniana, consiste na adaptação da história à perspectiva de quem a escreve. Ela foi por aqueles que a atacam tida como “uma velharia”. Esses “fundamentalistas”, para o historiador italiano, propuseram o “fim da história”. A segunda, de base Leibniziana, consiste

na multiplicidade de perspectivas oferecendo múltiplas verdades (é verdadeiro dentro de uma dada perspectiva). Ela agrada aos por ele chamados de “neocéticos”. Para estes, a perspectiva “é boa porque salienta a subjetividade; mas também é ruim porque ressalta a distância intelectual” (idem, p. 197). Sem esgotar o assunto e apontando para publicações que ainda serão feitas, Ginzburg propõe sua observação para o uso da perspectiva:

“Por motivos diferentes, ou melhor, opostos, os fundamentalistas e os neocéticos repelem ou ignoram o que no passado fez da perspectiva uma metáfora tão poderosa: a tensão entre ponto de vista subjetivo e verdades objetivas verificáveis, garantidas pela realidade (como em Maquiavel) ou por Deus (como em Leibniz). Se essa tensão for mantida em aberto, a noção de perspectiva deixará de constituir um obstáculo entre os cientistas e cientistas sociais, para se tornar, em vez disso, um lugar de encontro, uma praça onde se pode conversar, discutir, dissentir.” (idem, p. 197-8)

Nesse sentido, Ginzburg nos oferece uma leitura da perspectiva na produção histórica não em relação à verdade dos fatos, mas no encontro de interpretações. A distância permite que nos encontremos com diferentes leituras de um mesmo evento e essas leituras possam coexistir. Nem uma história voltada apenas para os fatos e subjetividades, nem uma história geral apenas. Um diálogo de histórias.

No nono ensaio, analisando um “lapso do papa Wojtyla”, Ginzburg apresenta o poder da tradição na nossa leitura do mundo. Num discurso de pedido de perdão aos judeus, o papa João Paulo II afirma que estes são os irmãos mais velhos dos cristãos. A expressão “irmãos mais velhos” está ligada à tradição católica que a interpreta de acordo com Gênesis 25:23 “o mais velho será servo do mais moço”. Utilizando o conceito Freudiano de lapso, Ginzburg afirma:

“Para erradicar o antijudaísmo cristão, não basta a boa vontade e a coragem de um indivíduo, nem mesmo se for um papa. No lapso de João Paulo II a tradição – não apenas a tradição anti-judaica – foi por um instante à forra. Ainda falta um caminho longo, muito longo a percorrer.” (idem, p. 223)

Levando esta questão para o próprio fazer histórico, esta análise de Ginzburg traz-nos à tona a força que a tradição possui em nossas interpretações. Ela é uma presença permanente em nossos esforços de distanciamento. A influência de nossas leituras, nossa visão de mundo, nosso período histórico, nossas raízes culturais e religiosas estão sempre presentes. No diálogo com o outro, somos obrigados a olhar as coisas de pontos de vista diferentes. Em suma, a distância se constrói no reconhecimento da existência do outro, no estranhamento de nossa própria existência e na manutenção da tensão entre o ponto de vista subjetivo e verdades objetivas.

A escrita da História e a História da Educação

A distância que nos separa dos fatos históricos que retratamos é intransponível e implica noutra importante distância: a da verdade. Sem entrar no mérito da questão filosófica da existência da verdade como instância ou essência, Ginzburg apresenta-nos uma reflexão do papel da verdade na escrita da história. Os historiadores querem encontrá-la. Para entender como isso acontece, o historiador italiano propõe, no livro **O fio e os rastros**, uma comparação entre duas funções: a do juiz e a do historiador. Ambos utilizam provas em seus trabalhos, mas o estatuto que estas provas exercem é diferente em cada um.

“Para o primeiro [o juiz], a margem de incerteza tem um significado puramente negativo e pode desembocar num non liquet – em termos modernos, numa absolvição por falta de provas. Para o

segundo [o historiador], ela deflagra um aprofundamento da investigação, que liga o caso específico ao contexto, entendido aqui como um lugar de possibilidades historicamente determinadas.” (pp. 315-316)

A distância da verdade “absoluta” do fato histórico, para o historiador, é justamente seu espaço de trabalho. A interpretação verossímil aponta justamente para sua possibilidade e oferece recursos para compreender a realidade estudada. É por isso que, para Ginzburg, a história e a narrativa voltam a fazer as pazes: há um espaço para a emergência de possibilidades, sem que elas deixem de ser históricas.

“Termos como ‘ficção’ ou ‘possibilidade’ não devem induzir a erro. A questão da prova permanece mais do que nunca no cerne da pesquisa histórica, mas seu estatuto é inevitavelmente modificado no momento em que são enfrentados temas diferentes em relação ao passado, com a ajuda da documentação que também é diferente.” (p. 334)

É aqui que podemos pensar na abertura para uma reflexão sobre a história da educação. Como pensar na história de um fenômeno social e cultural cuja abrangência parte de algo tão específico como o ensino de um determinado conteúdo e pode chegar a um aspecto tão genérico como as relações interpessoais? É aqui que encontramos a proposta de Ginzburg para escrita da história: a alternância de óticas entre o geral e o particular, entre o macro e o micro.

Considerações finais

Após levantarmos o uso da obra de Ginzburg por autores da área de História da Educação no Brasil e, nesse levantamento, termos constatado um uso restrito a apenas duas ou três obras, apresentamos

outras leituras possíveis da obra do historiador italiano. Nos artigos aqui analisados, o conceito de “paradigma indiciário” é, por vezes, citado apenas como inspiração mais geral ou superficialmente como uma referência aos detalhes. Mais do que isso, ele consiste num olhar de estranhamento e distância do objeto de estudo, numa transição entre o macro e o micro.

Refletindo a respeito da História da Educação e de seu caráter interdisciplinar, levantamos algumas reflexões que não estão presentes nos textos que utilizam ou citam Ginzburg e podem ser utilizadas como ponto de partida para novas pesquisas ou reflexões metodológicas na área. Em primeiro lugar, o olhar para o sujeito e suas relações com a cultura na qual se insere abre espaço para pensarmos em pesquisas na História da Educação que levem em conta os sujeitos educadores e as instituições não escolares que também educam. Se há hoje uma hegemonia da escola como espaço privilegiado para a educação, as relações entre cultura popular e cultura dominante propostas por Ginzburg, bem como seu olhar para as singularidades, sugerem que os objetos de estudo da área possam, partindo do historiador italiano, olhar para além da escola.

O trabalho interdisciplinar de construção da narrativa histórica por parte de Ginzburg instiga-nos a pensar que pesquisar na história da educação implica em tomar decisões a respeito do que é educação. Essas decisões são interdisciplinares, não se tomam no campo da história simplesmente. Daí, a necessidade de se dialogar com as outras ciências da educação, como a filosofia da educação, a sociologia da educação, a psicologia da educação e a didática. Mas isso não significa abandonar o rigor metodológico em prol de um uso indiscriminado de conceitos e práticas de outras áreas. O que propomos é, como mostrou ser possível o historiador italiano, observar como o instrumental de outras áreas permite outros olhares de estranhamento para nosso objeto de estudo, e nos ajuda a compor a distância entre o pesquisador e sua pesquisa.

Um olhar oblíquo à realidade permite-nos desconfiar de leis, memoriais, artigos de jornal, cartas etc. de forma a não ler nestes materiais a expressão

da realidade ou da totalidade. A proposta metodológica de Ginzburg favorece leituras diferentes para um mesmo documento.

Manter a tensão entre a “prova”, a verdade e o subjetivo, oferece-nos possibilidades e exploração destas possibilidades no contexto de sua produção, o que pode ser um rico instrumental metodológico que o historiador italiano nos oferece. Isto oferece um ponto de apoio para não incorrerem numa história da “educação correta”, teleológica, que propõe a educação atual como resultante necessária da anterior e busca no passado as condições para a realização do presente.

Em seu trabalho de reconstrução dos acusados a partir do olhar dos inquisidores, Ginzburg propõe alternativas para situações nas quais dispomos apenas de documentações com referências indiretas. Como olhar, por exemplo, para o educando a partir de documentos produzidos pelo educador? Ou como investigar uma instituição na qual nós trabalhamos e, portanto, estamos tão próximos sentindo-nos estrangeiros a ela?

Mais do que respostas, o que propomos aqui foram perguntas em forma de reflexões. Há muito mais a se explorar da obra de Carlo Ginzburg e o que aqui apontamos é a apenas um estímulo para que novas pesquisas tangenciem temáticas levantadas a partir desse historiador. Além disso, destacar abordagens a partir de autores pouco utilizados ou, por vezes, apenas citados superficialmente, é um esforço de promover o constante estranhamento da hierarquização das pesquisas na área a partir de um número restrito de autores e teorias. Estranharmos a nós mesmos.

Notas

- ¹ Este artigo continua e aprofunda as questões apresentadas no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação, realizado no Rio de Janeiro em novembro de 2009. As revistas consultadas foram: 1. a *Revista Brasileira de História da Educação* (19 números publicados entre 2001 e 2008), publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação. Nela encontramos a ocorrência da citação de uma ou mais obras de Ginzburg em 5 dos 119 artigos publicados, o

que corresponde a 3% do total de artigos. Esses textos foram publicados em 2005, 2006 e 2008; 2. a *Revista Histedbr on line* (31 números publicados entre 2000 e 2008), organizada e publicada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, sediado na Faculdade de Educação da Unicamp. Dentre os 324 artigos percorridos, encontramos 5 ocorrências nos anos 2003, 2005, 2006 e 2007, correspondendo a 2% dos artigos publicados em todo o período; 4. por fim, o *Cadernos de História da Educação* (7 números publicados entre 2002 e 2008), publicado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta revista encontramos somente 1 ocorrência, em 2002, entre os 114 artigos publicados. Este levantamento, obviamente, é parcial. Mas, pela importância conferida a essas três no campo da História da Educação no Brasil consideramos que os resultados apontam para um sentido geral do uso da obra de Ginzburg.

² Grupo de Estudos História da Educação e Religião (GEHER), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (<http://www.geher.fe.usp.br>).

³ Para discussões a respeito da constituição do campo e das relações entre História cultural e História da educação ver VIDAL, Diana & FARIA FILHO, Luciano. “História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880 – 1970)”. *RBHE*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003; FALCON, Francisco J. C. “História cultural e História da educação”. *RBHE*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 328 – 339, 2006.

Referências Bibliográficas

- COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Iluminuras, 1899. Disponível parcialmente em: <http://books.google.com.br/books?id=KmDakW_sISEC>. Acesso em: 15 nov. 2009.
- FALCON, Francisco J. Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 32, mai/ago 2006, p. 328 – 339.
- FLÓRIO, Marcelo. Cinema: caleidoscópio estético da modernidade. **Revista Práxis**, ano I, n. 1, 2004.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História cultural e história da educação na América Portuguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, jul/dez 2006, p. 53 – 73.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Cia das Letras: São Paulo, 1987.
- _____. **Os andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Indagações sobre Piero**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- _____. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991b.
- _____. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GONÇALVES, Mauro Castilho. Cidade, cultura e educação: a Igreja Católica de Taubaté no meio do século XX, entre a configuração e a conformação, entre a permanência e a reatualização (1954 – 1969). **Revista Histedbr on line**, n. 11, set 2003.
- HISTÓRIA e cultura: conversa com Carlo Ginzburg. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, p. 254 – 263, 1990.
- LIMA, Ana Paula dos Santos. A primeira instituição municipal de educação infantil em Aracaju: José Garcez Vieira (1944 – 1970). **Revista Histedbr on line**, n. 22, jun 2006, p. 150 – 163.
- LIMA, Henrique Espada. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. Ciência e arte: escrita da história e literatura na construção da narrativa de “Os sertões”. **Práxis**, ano 3, n. especial, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Helena; GATTI JR, Décio. História das instituições educativas: um novo olhar. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan/dez 2002.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; SIMÃO, Giovana Teresinha. Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar. **Revista Histedbr on line**, n. 20, dez 2005, p. 106 – 119.

PADOVAN, Regina Célia. Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio. **Revista Histedbr on line**, n. 20, dez 2005, p. 45 – 51.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. Descobertas de um

espectador. **Folha de São Paulo**, 13 jun 1999, Caderno Mais. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs13069912.htm>>. Acesso em 19/10/2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educar em família: o Colégio Imperial Amorim Carvalho na Corte Imperial (1882 – 1889). **Revista Histedbr on line**, n. 27, set 2007, p. 65 – 77.

SIQUEIRA, Elizabeth M. Reconstituindo arquivos escolares. A experiência do GEM/MT. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, jul/dez 2005, p. 123 – 152.

TABORDA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação, culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, jan/abr 2008, p. 147 – 169.

Sobre os autores:

Paula Leonardi: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação USP, Pós-doutoranda em Educação, bolsista Fapesp, vice-líder do Grupo de Estudos História da Educação e Religião (CNPQ/FEUSP).

E-mail: paulaleonardi@usp.br

Thiago Borges de Aguiar: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Pesquisador colaborador do Grupo de Estudos História da Educação e Religião da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: tbaguiar@usp.br