

USOS DA MICRO-HISTÓRIA NA HISTORIOGRAFIA DOS MOMENTOS SOCIAIS NA/DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Gustavo Henrique Araújo Forde*

Luiz Antonio Gomes Pinto**

Resumo: As pesquisas sobre história da educação são, em muitos casos, caracterizadas pela existência de narrativas que ocultam – macro-narrativas – ou desvelam – micro-narrativas – os movimentos sociais. Ao longo das últimas décadas, observamos o crescimento de estudos que procuram ampliar os espaços de participação desses movimentos. As teorias, que vão do marxismo ao pós-estruturalismo tentam, cada um a seu modo, elaborar narrativas enfocando aspectos afeitos a esses esquemas explicativos. Assim, os movimentos negro e indígena, também veem a possibilidade de elaborar narrativas históricas através da construção de signos que produzem identidades. Pois, avaliam, somente assim, que essas referências históricas passarão a fazer sentido no conjunto das narrativas. Entretanto, o maior perigo existente nessas elaborações, aparece nas tentativas de anular, ou invalidar, as demais narrativas, visto que, é a partir da confrontação de diferentes narrativas e representações, que as mesmas extraem sua força.

Palavras-chave: Movimentos sociais; Identidade; Narrativa.

Abstract: Researches on the history of education are in many cases characterized by the existence of narratives that conceal – macro-narratives – or unveil – micro-narratives – the social movements. Over the past decades, we observe the growth of studies to enlarge the area in which these movements. Theories, ranging from Marxism to post structuralism try, each in its own way, prepare narratives focusing accustomed to these explanatory schemes aspects. So the Black and Indigenous movements also see the possibility of establishing historical narratives through the construction of signs that produce identities. Therefore, evaluate only so that these historical references will make sense in all the narratives. However, the greatest danger that existed in these developments it appears in attempts to nullify, or invalidate, the other narratives, since it is from the confrontation of different narratives and representations, which they draw their strength.

Keywords: Social movements; Identities; Narrative.

Os movimentos sociais: narrativas e protagonismos

Problematizar o protagonismo dos movimentos sociais enquanto espaços-tempos educativos na história da educação brasileira se apresenta como uma das mais importantes demandas apontadas para a historiografia educacional.

O *lugar* dos movimentos sociais ganha especial relevância quando notamos que as culturas ou vozes de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder muitas vezes são silenciadas, estereotipadas e deformadas ao longo da história da educação escolar no Brasil. Tratam de silêncios, estereotípias e deformações imbricadas igualmente nas

* Aluno do curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – PPGE-UFES.

** Aluno do curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – PPGE-UFES.

práticas historiográficas, face às quais emergem um conjunto de demandas por procedimentos teórico-metodológicos que contribuam para a produção de uma historiografia da educação que analisem as *práxis* dos movimentos sociais.

Estudos e pesquisas no campo da história da educação interessados em investigar a produção epistêmica dos movimentos sociais na história da educação brasileira podem contribuir para potencializar o exame desta história em diálogo com outros sujeitos individuais e coletivos.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar a metodologia proposta por Carlo Ginzburg e suas possibilidades de aplicação à História da Educação, principalmente nas pesquisas desenvolvidas para analisar a participação e o protagonismo dos novos movimentos sociais na elaboração e promoção de propostas educativas, além de compreender os processos de institucionalização do pensamento educacional advindo destes movimentos. Nas últimas quatro décadas, houve um considerável crescimento nas pesquisas sobre o papel desempenhado pelos diversos movimentos sociais na construção de propostas de um novo modelo de sociedade. Podemos citar como exemplo algumas das propostas advindas do Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978.

Em primeiro lugar o MNU recusou a data oficial de celebração da incorporação dos negros à nação brasileira, o 13 de maio, data da abolição da escravidão, passando a festejar o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, que chefiou a resistência do quilombo dos Palmares em 1695; em segundo lugar, *passou a reivindicar uma mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros*, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho negros; em terceiro lugar, exigiu uma campanha especial do governo brasileiro que esclarecesse a população negra (pretos e pardos) de modo a se declarar “preta” nos censos demográficos de 1991 e 2000; em quarto lugar, reclamou e obteve a modificação da Constituição para transformar o racismo em crime inafiançável e imprescritível, tendo, posteriormente, conseguido passar legislação ordinária regulamentando o dispositivo constitucional; em quinto lugar, articulou uma campanha nacional de denúncias contra a discriminação racial no país, pregando e alcançando, em alguns lugares, a criação de delegacias especiais de combate ao racismo; finalmente, concentra-se, hoje em dia, em reclamar do governo federal a adoção de políticas de ação afirmativa para o combate das desigualdades raciais (GUIMARÃES, 2001, p. 135, grifo nosso).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980 do século passado, com a reorganização dos movimentos sociais, há uma importante mudança no pensamento social que orientará a educação brasileira. Período no qual houve significativo crescimento da presença de atores dos movimentos sociais no campo da pesquisa e na formulação de propostas pedagógicas. Atores engajados aos movimentos de mulheres, negros, indígenas, populares, entre outros. É nesse período que identificamos mais fortemente a inserção da educação na pauta dos movimentos sociais e, às implicações da *práxis* destes movimentos na transformação na/da educação brasileira.

As perspectivas para tais transformações eram encontradas nos movimentos sociais que atuavam, mesmo com margens muito estreitas, no âmbito das reivindicações por melhorias, fossem elas mais amplas ou mesmo pontuais, no caso específico da educação. Ao

mesmo tempo, os currículos escolares sofreram interferência direta dos governos preocupados em manter e controlar a produção intelectual. Com a presença, cada vez mais significativa de intelectuais oriundos dos movimentos sociais, percebemos o processo de reação ao controle dos currículos, isto é, o surgimento de propostas que objetivam introduzir e ampliar a diversidade nos mesmos.¹ Os currículos eram profundamente marcados por uma visão positivista e colonialista, marcadamente de tradição sexista, escravocrata, racista e judaico-cristã, para citar apenas algumas de suas matrizes histórico-culturais.² Ou seja, estavam fortemente marcadas por enunciados que valorizavam quase exclusivamente personagens históricos eurocêntricos, masculinos, urbanos e cristãos.

A partir da década de 1980, uma abordagem mais crítica em torno da educação e dos currículos produzidos começou a ganhar espaço nas universidades, nos espaços de organização dos movimentos sociais (Igrejas, sindicatos, associações de moradores, partidos, etc) e nas escolas. Quando, mediante disputas e conflitos, na história contemporânea há uma valorização de novos atores e fatos históricos nos currículos. Movimentos sociais como Canudos (1897) e Revolta da Chibata (1910), para citar apenas dois exemplos, passaram a ocupar um lugar de maior destaque na historiografia e, conseqüentemente, conheceram uma nova abordagem nas salas de aula. Indiretamente, o estudo sobre esses movimentos valorizaram, em parte, um processo de reconhecimento de uma diversidade étnico-cultural a partir da ótica do conflito e não mais da perspectiva conciliatória que permeava até então os estudos sobre negros e índios. O exemplo de Canudos é muito importante para verificar essas mudanças, pois muitas pesquisas, anteriores aos anos 1980, sempre caracterizaram aquele movimento como composto por "fanáticos religiosos" ou apenas "messiânico" contrários à ideia de modernidade que a República tinha como projeto.

Algo mais grave aconteceu com a Revolta da Chibata. O silêncio que marcou esse momento da história brasileira foi motivado pelo conteúdo altamente explosivo que ela continha. Os currículos escolares simplesmente "esqueceram" o acontecimento, que por sua vez, era muito semelhante à revolta dos marinheiros russos, em 1905, o qual serviu de inspiração para o filme "O encouraçado Potemkin", de Sergei Eisenstein. Essa "aura" permaneceu, após particularmente à reunião dos marinheiros no sindicato dos metalúrgicos, em 25 de março de 1964. Evento este, para os militares, que participariam de um golpe de Estado, uma semana depois, simbolizou uma quebra da hierarquia militar e remontaria às situações que antecederam à Revolução Russa de 1917.

Um outro problema comum a muitos historiadores da educação dedicados em examinar o *lugar* dos movimentos sociais na educação brasileira está na escassez de acervos documentais organizados ou inventários de fontes catalogadas e disponibilizadas. Ao lado da

¹ O texto de Miguel G. Arroyo é bem ilustrativo sobre o tema. O autor verifica o crescimento da politização nas discussões que envolvem a elaboração dos currículos, como vemos nesta passagem: "A politização dessas disputas vem de maneira particular dos coletivos de pesquisadores e, sobretudo, dos movimentos sociais, do movimento docente e do movimento de reorientação pedagógica que acontece nas salas de aula, que vem de educadores-docentes e dos educandos". Miguel G. Arroyo. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 17. Aqui também transparece uma certa influência do pensamento estruturalista althusseriano, que afirma ser a escola, conseqüentemente o currículo, um *aparelho ideológico do Estado*.

² Para maior entendimento sobre o tema, sugerimos a leitura dos livros de Miguel G. Arroyo. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011; e, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

questão das *fontes*, outro importante problema àqueles que se dedicam a trabalhar neste campo de estudos está circunscrito ao conceito de *narrativa histórica*. Trata do problema da narrativa histórica e como a mesma pode ser instrumentalizada para legitimar ou deslegitimar os processos históricos que envolvem esses movimentos ou nos quais eles aparecem como protagonistas.

Sobre a narrativa histórica, um dos maiores problemas enfrentados por pesquisadores é perceber, justamente, qual a fronteira, ou marco divisório, entre fato e ficção.³ Ao discutir o problema da narrativa na construção do saber histórico, nos deparamos com questões trazidas à tona pela pós-modernidade como, por exemplo, a definição entre as fronteiras do *real* e do *fictício*, ou seja, até que ponto a narrativa histórica, atualmente, se distancia do romance. Os historiadores, que têm por base de suas pesquisas as fontes documentais (orais, escritas e outras formas como as artes, etc.),⁴ se posicionam de maneira diferenciada, entre aqueles que se entusiasmarão com as possibilidades abertas pela narrativa ficcional e os que se colocam numa posição contrária a tal abordagem.

Esta crítica trazida pela pós-modernidade ao trabalho do historiador sugere vinculação da narrativa histórica à narrativa ficcional: a uma retórica ficcional. A matriz desta crítica está ancorada à retórica *nietzschiana* repleta de figuras de linguagem e distante de qualquer noção de verdade. Um contraponto a esta crítica é feita por Carlo Ginzburg (2002) ao estabelecer uma crítica ao núcleo da retórica *nietzschiana* e, remontar ao conceito de retórica de Aristóteles assentada em um “núcleo racional” e na ideia de provas, uma concepção de retórica que se aproxima de uma verdade ou realidade provável.

Da crítica ginzburgiana observamos que em Nietzsche a ideia de retórica é oposta à prova, já em Aristóteles a retórica é constituída pela ideia de prova. Assim, a prova é constituinte da narrativa histórica advinda do trabalho do historiador, cuja operação historiográfica é possível a partir das fontes, as quais

[...] não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção [...], não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

Nos estudos sobre os movimentos sociais e a história da educação percebemos, antecipadamente, um deslocamento para aquelas que aproximam a narrativa histórica dos relatos ficcionais. Para ilustrar trazemos uma citação de Miguel G. Arroyo, sobre a elaboração e reelaboração dos currículos escolares num novo contexto, marcado pela presença mais incisiva dos novos movimentos sociais nesses processos. Assim,

³ Sobre os problemas decorrentes das dificuldades de demarcar o que é fato ou ficção, escolhemos o breve, porém interessante, verbete do livro de Peter Burke. Cf. BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 2002, pp. 175-180.

⁴ O historiador Marc Bloch, rompendo com o paradigma positivista, defendeu a realização de pesquisas históricas a partir de outras fontes além das escritas ou documentais. Tal proposta visava ampliar as capacidades encontradas nos “materiais alternativos”, pois escapariam àquelas abordagens e visões oficiais.

No campo da história, há uma preocupação por *reconhecer* os coletivos populares como sujeitos de história, não como um fardo negativo na história nacional. Pesquisas, *reconstruções históricas* tentam mostrar a "história dos vencidos", as lutas de resistência a tantas segregações e preconceitos à escravidão, à ocupação de seus territórios ou à destruição de suas formas de produção na agricultura familiar. (ARROYO, 2011, p. 280, grifos nossos).

Destacamos o termo "reconstruções históricas" porque consideramos a utilização do mesmo como uma estrutura narrativa que procura estabelecer uma conexão entre a realidade e a verdade construída a partir da ideia de narrativa defendida por Hayden White (1990), que afirmava que os historiadores são aparentados com romancistas e outros que se utilizam da narrativa de forma puramente literária (WHITE, 1990, p. 170).

E sobre a narrativa, importante elemento na construção do saber histórico, percebemos a existência de posições conflitantes. De um lado aqueles que entendem a narrativa como fundamento em si mesma; uma estrutura própria com vida própria, pouco preocupada com a "veracidade" das informações, porém, muito interessada na "beleza" do relato. De outro, aqueles que defendem a noção de narrativa como integrante do processo de construção de uma logicidade que confere legitimidade à história. É o embate entre essas duas concepções que abordaremos ao longo do texto. O fato é que a narrativa histórica não nos remete à imagem fidedigna do passado, nos remete sim a uma imagem provável do passado: uma verossimilhança. Na narrativa historiográfica convivemos com o registro de alguns fatos do passado e com a ausência de outros. Isto decorre de duas variáveis: a primeira, do não acesso às fontes ou outras formas de relato sobre determinada situação; a segunda, de uma opção arbitrária de quem narra o fato, e é neste ponto, que o indiciário proposto por Ginzburg apresenta-se como muito útil.

As lacunas trazidas pelos fatos ausentes produzem espaços vazios que são preenchidos no/pelo processo de interpretação histórica, que, estabelecem as conexões mais prováveis a partir das análises e interrogações das fontes examinadas. Carlo Ginzburg nos inspira que não devemos esconder tais conexões, como também, devemos manter as conexões, pois visíveis ao leitor, é importante explicitar os processos e conjecturas que permitiram ao historiador tecer aquelas conexões e não outras. Para o autor, é imprescindível demonstrar ao leitor "não apenas o resultado da pesquisa, mas também o caminho percorrido para chegar até ele. Às vezes a pesquisa pode ser mais fascinante do que o resultado" (GINZBURG, 1990, p. 261). Na perspectiva ginzburgiana a validade da narrativa histórica está associada ao seu processo de produção ou método, para tanto, Ginzburg aproxima a sua narrativa histórica à narrativa ensaística oportunizando-a para um público mais amplo.

A ideia de escrever para um público amplo me parece ser um fim em si mesmo. Se a pesquisa é importante, por que deveria permanecer como apanágio de um grupo restrito de profissionais? Poderemos interessar pessoas que não são profissionais se dividirmos com elas não apenas o resultado da pesquisa, mas também o caminho percorrido para chegar até ele. Às vezes a pesquisa pode ser mais fascinante do que o resultado (GINZBURG, 1990, p. 261).

A narrativa histórica assume, um importante local no processo de construção do saber histórico, principalmente por resgatar e registrar novas escalas de observação, mais próximas do “chão”. Ao olhar o objeto histórico com o microscópio, é possível perceber as sutilezas que tornam a narrativa histórica de maneira mais nítida e que apontaria para muitas possibilidades de compreensão e valorização dos excluídos da história. A associação entre narrativa histórica e micro-história desvelaria aquilo que estava oculto, ou seja, as vozes dos grupos sociais no interior das macro-narrativas históricas – o correto é pensar em macro-narrativa histórica, pois se trata de uma narrativa totalizadora e homogeneizante. Tal posição revelaria uma inversão de escalas.

Mas será que houve mesmo tal inversão? Cremos que não. Isso ocorre porque o movimento é de anulação da macro-narrativa em favor da micro-narrativa. E não a percepção de duas narrativas que se complementam e que refletem uma à outra. Os movimentos da história do andar de baixo são influenciadas pelas movimentações, ou oscilações, do andar de cima, da mesma maneira que as mudanças neste nível de narrativa são ocasionadas pelos tremores ocorridos no subsolo. Dessa maneira, não é possível entender a emergência dos movimentos sociais sem admitir que eles, mesmo quando propositivos, são respostas – não apenas no sentido reativo – as demandas e pressões impostas pelos grupos dominantes e hegemônicos.

Por suas posições consideradas próximas à micro-história e ao processo narrativo, o historiador italiano Carlo Ginzburg foi, equivocadamente, considerado um autor filiado à corrente pós-moderna, ou como tendo aproximações com a micro-história “francesa”, que também mantém suas aproximações com os autores pós-modernos ou pós-estruturalistas. Essa suposta filiação com a pós-modernidade ocorre como uma interpretação equivocada, ou mesmo confusa, da denominada micro-história “italiana”, metodologia que envolve um importante instrumento, o *indiciarismo* ou método indiciário. Giovanni Levi, em artigo, afirma que a micro-história não seria uma simples “redução de escalas”, mas um processo que envolveria também opções teórico-metodológicas adequadas ao tipo de análise desenvolvida. Neste sentido: “a micro-história não pode ser definida em relação às microdimensões de seu objeto de estudo” (LEVI *apud* BURKE, 1992, p. 133).

Assim, além da observação extremamente interessante, presente na citação, a posição de Levi aponta também para a derrocada dos sistemas explicativos, como o marxismoestruturalista e outras teorias funcionalistas, considerados como inadequados para a explicação dos fenômenos históricos.

O paradigma indiciário apresentado por Carlo Ginzburg consiste em procedimentos de pesquisas centrados no detalhe e em dados, muitas vezes, negligenciados, pelos pesquisadores. Procedimentos que tomam indícios e vestígios como pistas para um acesso indireto ao conhecimento, o paradigma indiciário está na “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Ginzburg utiliza o indiciarismo para a montagem dos “quebra-cabeças” históricos onde a escassez, por dificuldade de acesso às fontes, ou a multiplicidadedas mesmas, praticamente obriga o historiador a preencher os espaços em branco. O que não significa que no ato de ocupar esses espaços, estariam presentes algum falseamento ou distorção da

realidade, como poderiam afirmar alguns cétricos em relação à viabilidade do método como instrumento de pesquisa histórica. Entretanto, é justamente nesses falseamentos, deliberados ou não, que reside o campo onde o historiador deverá realizar suas investigações, pois neles encontramos as razões, ou motivações, envolvidas nos processos de elaboração das fontes.

A micro-história é, em última análise, uma mudança na perspectiva utilizada para observar os fenômenos históricos, percebidos em suas singularidades. Isto é, a micro-história, nessa vertente francesa, preocupa-se com aquilo que seria marginal e desprezado pela "macro-história". Daí a proliferação de estudos que aproximam a história dos estudos antropológicos. Assim, o corte deixa de ser diacrônico e passa a ser sincrônico. Dessa maneira, que os aportes teórico-metodológicos da micro-história apresentam boa potencialidade no desenvolvimento de estudos e pesquisas com foco nas minorias políticas e pequenos eventos que envolvem o cotidiano dos indivíduos, aqui, ao que nos interessa neste artigo: apresenta-se de bom uso ao exame do protagonismo dos movimentos sociais na história da educação.

Além de fornecer os filtros necessários para a compreensão de uma gama de eventos históricos, situados nos diferentes níveis das narrativas históricas, o método indiciário presente na obra de Carlo Ginzburg está associado ao conceito de "circularidade cultural", metodologia e conceito tomados emprestados dos estudos do pesquisador Mikhail Bakhtin (1993), em sua obra sobre os festejos populares na Idade Média, na qual se identifica um movimento de apropriação e contra-apropriação dos elementos culturais de diferentes classes sociais e que se manifestariam nos festejos tradicionais em diferentes sociedades.

O conceito de circularidade cultural aponta para a influência recíproca dos conteúdos culturais oriundos dos grupos dominantes e grupos dominados, postura analítica que potencializa a compreensão de produção das narrativas e a análise das fontes a partir da perspectiva de leituras dos processos históricos e culturais como movimentos circulares e dinâmicos entre grupos sociais e culturais marcados por movimentos de interpenetração e de interferência mútua. Tal postura apresenta-se importante – *em especial nos estudos dos movimentos sociais ou grupos politicamente minoritários* – ao nos manter distantes de matrizes analíticas lineares, dicotômicas ou maniqueístas.⁵

O processo de circularidade cultural pode ser interpretado como um instrumento de resistência, ou uma "guerra de posições" no interior do edifício da cultura hegemônica. A "circulação cultural" é, por sua vez, um processo de *espraiamento* de elementos culturais numa região mais vasta. Entretanto, o que observamos é uma sedimentação cultural, onde os elementos "antigos" ou de outra cultura, se manifestam de forma mais ou menos intensa, revelando o vigor de sua permanência. Ela resulta de uma cultura de contato, não apenas nas franjas de cada cultura, mas também como uma "sobreposição" de diferentes culturas, caracterizada pelo "extermínio" ou assimilação da mesma.

Essa apropriação ocorre quando os movimentos sociais incorporam elementos de uma narrativa "autorizada", isto é, academicamente legitimada como instrumento para a inserção

⁵ Alfredo Bosi, em seu *Dialética da colonização* atenta para essas interpenetrações e, mais especificamente, nas apropriações que a cultura dominante realiza nos elementos culturais das classes subalternas. Nesta obra, e que fornece uma importante base de análise, a circularidade, além de servir de ponto de partida para o desenvolvimento de novas "culturas", as transforma em *objetos culturais* em mercadoria, ou seja, temos a aplicação, em conformidade com os estudos da teoria crítica frankfurtiana, dos princípios que analisam a "indústria cultural". BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

de suas demandas, entenda-se *histórias* no interior dos currículos escolares. Este movimento deve ser desenvolvido com a introdução de códigos próprios, mas principalmente com a elaboração de significantes e significados que possuam uma relação de proximidade com os integrantes e articuladores dos movimentos. Para o desenvolvimento dessa tarefa torna-se imprescindível a figura do intelectual, mais exatamente, o *intelectual orgânico*, como o proposto por Antonio Gramsci.⁶

O intelectual, nesta perspectiva, ao elaborar as narrativas históricas deve ter como centro dois aspectos fundamentais. O primeiro, a elaboração de uma referência cultural que estabeleça a identidade do grupo. E associado a este, uma tradição que, baseada numa memória histórica, legitime a narrativa. Nesses casos, o processo de resgate histórico, das narrativas silenciadas pela história oficial, ganha sentido com a identificação dos membros do grupo com aquela história especificamente.

Situando as análises nas trocas recíprocas, conflitos e negociações entre os diversos atores que constituem os movimentos sociais na/da história da educação, os aportes teórico-metodológicos oferecidos por Carlo Ginzburg fornecem instrumentos importante de análise, uma vez que como toda ciência, a historiografia está traçada em terrenos movediços⁷ que resultam de relações e interpretações calcadas em subjetividades e interesses muitas vezes hegemônicos, privilegiando determinados fatos históricos em detrimento de outros.

Refletir a história da educação na perspectiva dos movimentos sociais nos desafia a abrir e manusear o “lixo” da historiografia hegemônica, na tentativa de descobrir o que dela foi retirado, apagado e arbitrariamente excluído, na tentativa de reencontrar vestígios e sinais que nos ofereçam novas *lentes* interpretativas para os mesmos fatos históricos e, sobretudo, que provoquem o reexame das narrativas históricas.

Neste reexame histórico o método ginzburgiano contribui para a *descoberta* de outros espaços, tempos, sujeitos e práticas que nos provocam buscar compreender e problematizar outros sentidos explícitos ou implícitos na história da educação brasileira, para além da dicotomia maniqueísta que congela o mundo em um lado essencialmente *dominador* e um lado essencialmente *dominado*. É necessário, segundo Ginzburg (2002), buscar o que não está dito no texto, o que foi silenciado e invisibilizado, visto que o que está fora do texto também está dentro dele, abriga-se entre as suas dobras e, desta forma, é preciso descobri-lo e fazê-lo falar. Ou, dito de outra maneira, é necessário considerar que os documentos históricos são determinados por contextos de relações de força que os condicionam, assim, como nos ensinou Bloch (2001), assumimos em nossas pesquisas que tudo o que homens e mulheres dizem ou escrevem, tudo que fabricam tudo que tocam podem e devem informar-nos sobre eles/as.

A idéia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade ou, pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes

⁶ Para Gramsci, uma das mais importantes funções do intelectual é elaborar, além da visão de mundo, ou seja, a ideologia, uma cultura que contemple as aspirações e necessidades das classes ou grupos sociais aos quais este intelectual encontra-se vinculado.

⁷ Se para muitos historiadores a dinâmica da história é tecida numa trama cultural, assimétrica e seletiva; não há como deixar de destacar que, ao problematizar o terreno movediço da história, a história africana e dos negros no Brasil merecem uma atenta relevância.

não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção [...], não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa [...] (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

O conceito de circularidade cultural na perspectiva ginzburgiana favorece a compreensão das origens diversas, simultâneas e dinâmicas de muitas das práticas sociais. Muitas vezes um mesmo discurso em torno dos processos de emancipação coexiste com processos de colonização. Trata-se de compreender que, de certa forma, alguns discursos podem habitar tanto a práxis dos movimentos sociais quanto a práxis dos discursos e macro-narrativas, todavia, com usos distintos.

A análise das fontes na historiografia dos movimentos sociais na educação brasileira pode se beneficiar dos aportes trazidos pelo método indiciário, pelo conceito de circularidade cultural e pela análise das relações de forças no contexto de produção das fontes. Desde a reorganização dos movimentos sociais brasileiros após a reabertura política (pós-golpe de 64), tem havido esforços importantes de pesquisadores e estudiosos neste sentido.

Na crítica ao colonialismo o conceito de circularidade cultural na perspectiva ginzburgiana favorece a compreensão das origens diversas, simultâneas e dinâmicas de muitas das práticas sociais, difícil encontrarem uma linearidade-factual. Muitas vezes um mesmo discurso em torno dos processos de emancipação coexiste com processos de colonização. Trata-se de compreender que, de certa forma, alguns discursos podem habitar tanto a práxis dos movimentos sociais quanto a práxis dos discursos oficiais instituídos, todavia, com usos distintos. Necessário, portanto, problematizar a história contra os interesses de quem a produziu, questionando as relações que constituem a história hegemônica, as quais inferiorizam a cultura daqueles submetidos à dominação – marca principal dos processos de colonização. Falar de espaços, tempos, sujeitos e conteúdos na perspectiva dos movimentos sociais na história da educação é contribuir para reconstruir a trama da história da humanidade.

A história não é apenas linear e, muito menos, factual, pois dependerá sempre das muitas possibilidades de interpretações e problematizações realizadas na operação historiográfica. As análises dos movimentos de luta por descolonização cultural podem se beneficiar do conceito de circularidade cultural, uma vez que os regimes coloniais se esforçam para impor “fronteiras rígidas dentro das quais se espera que as culturas floresçam” (HALL, 2006, p. 34). Fanon (2008) já nos alertava da necessidade de questionarmos as metanarrativas que produzem o colonizado e o colonizador. Os esforços, diz Fanon, devem ser guiados “pela preocupação de pôr fim a um círculo vicioso” (FANON, 2008, p. 27). Estamos diante, portanto, do problema na/da/com a linguagem colonizadora, que torna inferiores e/ou impensáveis, na história da educação, a produção de conhecimentos e as práticas dos movimentos sociais. O colonialismo busca inserir o colonizado em categorias previamente estabelecidas, onde todos devem ajustar-se. Neste processo de ajustes, conforme o pensamento de Fanon (2008), na medida em que os movimentos sociais são submetidos às categorias historiográficas de tradição positivista e colonial, estarão demasiadamente alinhados segundo normas que lhes ofuscam e não promovem sua inteligibilidade.

Segundo Sartre (2008) a tarefa do colonizador é a de transformar a sua prática discursiva em realidade, se esforçando para destituir o colonizado de humanidade, civilização e tradição. Nas palavras de Fanon (2008), trata-se de uma neurose que afeta colonizadores e colonizados, na qual o colono fabrica o colonizado, e o colonizado é condição necessária para a existência do colono. A prática historiográfica é afetada pelo próprio do *corpo* do historiador. Solidarizar-se com o colonizador ou com o colonizado não é condição menos importante no processo de revisionamento da história. Entretanto, devemos compreender que a prática de reversionar significa visitar, isto é, buscar, como dissemos anteriormente, os lugares, personagens e fatos, fornecendo outros sentidos além daqueles que as metanarrativas eurocêntricas, e mesmo conservadoras, primaram destacar.

O trabalho historiográfico realizado nas fronteiras culturais favorece análises na perspectiva da circularidade cultural de saberes e fazeres. Os caminhos, entre uma “dobra” e outra, podem nos revelar por trás de discursos historiográficos hegemônicos outros variados discursos e práticas. Entre a operação historiográfica e a disputa pela hegemonia cultural é que propomos priorizar as análises, pautando – na perspectiva ginzburgiana – o trabalho historiográfico em problematizar as *vozes* e *sentidos* imbricadas nas fontes e, contribuindo para fazer emergir outros enunciados que não apenas aqueles explicitamente mostrados. Outrossim, importante destacar, os discursos historiográficos podem produzir zonas de silenciamento que abrigam vozes, quando projetadas para fora por entre as fissuras dos documentos, possam oferecer outros sentidos e valores.

A escassez de documentos catalogados alusivos a práxis dos movimentos sociais na história da educação brasileira não deve *inibir* a investigação histórica neste campo de estudos, ao contrário, deve motivá-la. Pode haver uma variabilidade de *fissuras* capazes de contribuir para operar deslocamentos projetando o que foi *silenciado* por entre as dobras do texto. A lógica do sistema colonial é uma das grandes responsáveis pelo silenciamento e invisibilização dos movimentos sociais na história do pensamento educacional brasileiro, ora retirando-os e ora subalternizando-os na prática historiográfica.

É neste sentido que a micro-história permite desvelar as narrativas históricas que se encontram ocultas. Justamente por perceber sua emergência nas “entrelinhas”, como as revoltas silenciadas – os exemplos que citamos anteriormente juntariam-se, sem maiores dificuldades, a outros ocorridos no Brasil durante sua história – em virtude da sua capacidade de desestabilizar o projeto de harmonia social elaborado sobre uma matriz histórica de caráter *nacionalista*, onde o conceito de nação ultrapassa as diferenças, homogeneizando-as. Essa micro-história recupera, exatamente, uma perspectiva tomada de baixo, ou seja, a partir dos *condenados da terra*.

A micro-história e, dentro dela, o pensamento ginzburgiano apresentam importantes aportes teóricos-metodológicos para desestabilizar a prática historiográfica colonizadora ao adotar referenciais metodológicos que problematizem os silêncios contra quem os produziu ampliando as possibilidades de coexistirem novas leituras na história da educação brasileira. Os esforços são no sentido de possibilitar outras produções historiográficas, a partir de matrizes epistemológicas comprometidos em interrogar os silêncios produzidos pelo positivismo e pelo colonialismo, afinal, a história dos movimentos sociais na educação do Brasil de maneira específica constitui a história da educação brasileira mais ampla.

A descolonização, como sabemos, é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem a sua inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitalmente antagonistas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substantificação que a situação colonial excreta e alimenta (FANON, 2008, p. 52).

Com estas reflexões, até aqui, buscamos problematizar e revelar um pouco das tensões que operam o *fazer* histórico ao examinar a práxis dos movimentos sociais na história da educação brasileira, enunciando a necessidade de ler a história contra os interesses de quem a produziu compreendendo a fabricação de um discurso *alterado*, isto é, o fora-do-texto.

Aludimos, neste momento, a um conceito muito utilizado atualmente pelos historiadores, o conceito de *representação*. A representação possui, segundo Ginzburg, um caráter dual, para não dizer ambíguo, pois ele existe para indicar uma coisa representada. A representação é um elemento que apontaria para uma permanência, ou pelo menos, indica a possibilidade de uma continuidade.

Para Ginzburg, o conceito de representação é utilizado para definir uma coisa que substitui outra, ou seja, ela serve como uma forma de não permitir o rápido "desaparecimento" do indivíduo. Daí sua utilização em rituais fúnebres em Roma antiga, na França e Inglaterra da Idade Média tardia e nos primeiros momentos da era moderna. É importante ressaltar que Ginzburg enxerga os instrumentos de representação em diferentes rituais funerários em espacialidades e temporalidades diferentes. Assim, a representação é empregada para compreender como sociedades sem conexões lógicas entre si, possuíam preocupações relativas à preservação da memória dos mortos entre os membros da sociedade.

A representação deixa de ser um substituto e assume àquele papel que na teoria marxista, é reservada à ideologia. Porém, enquanto nesta, a base é material, ou seja, econômica e tem suas implicações sociais, políticas e culturais, a representação, nesta nova perspectiva, deriva, neste caso, de uma outra instância, intrínseca à natureza dos indivíduos e que confere a cultura um *status* de autonomia, neste sentido, a religião tem sua origem na própria religiosidade dos indivíduos e na divindade.

Dessa maneira, podemos afirmar que a representação é *representação*, ou seja, um substituto para algo que encontra-se ausente e que exige presença. Mas saindo do debate sobre a representação de tornar-se uma "alternativa" pós-estutalista ao conceito de ideologia, que julgamos importante analisar, está a maneira como Ginzburg trata da representação. A representação serve para entender quadros de permanência, continuidade e filiação entre culturas e tempos históricos distintos e distantes, e ao fazê-lo o autor reporta ao conceito de "circularidade cultural", que significaria, dessa forma "que toda herança cultural é continuamente apropriada e reelaborada".

Quando pensamos a representação, no contexto da história da educação, julgamos útil o texto de Francisco Falcon (2000), onde ele a define assim: "As representações sociais (ou imaginários coletivos) são frequentemente expressas (ou mesmo "materializadas") através de signos – sinais, emblemas, alegorias e símbolos" (FALCON, 2000, p. 42).

Essa observação é bastante útil, pois toda produção de identidade e processos de identificação se baseiam na construção de representações que sejam comuns a todos os indivíduos, independente se suas implicações sejam positivas, no caso das afirmativas, ou negativas, em situações de ocultamento e discriminação. Quando aplicamos essas referências nas análises sobre os movimentos sociais e nos eventos históricos, por eles representados, verificamos a presença de signos específicos. O movimento negro, por exemplo, é visto, pelo viés afirmativo, através das várias ações de resistência ao longo da história. Porém, algumas possuem significado maior que outras. Se tomarmos por exemplo, a luta dos escravos fugidos em Palmares, tendo por figura central Zumbi, vemos que este torna-se a representação da resistência – observe que na construção do texto, fizemos a associação escravo-negro, que não implicaria, necessariamente, numa afirmação discriminatória, mas sim, a condição de momento daquelas pessoas.

Por outro lado, quando vemos as representações a partir da negatização dos movimentos, notamos uma desconstrução desses mesmos movimentos. A sua associação à desordem, por exemplo, é tomada a partir da negação, por esses movimentos, da concepção de harmonia existente nas narrativas históricas tradicionais. Pois é, justamente na negação da ordem estabelecida, que verificamos sua desconstrução. Isso se processo a partir da emergência desses movimentos numa história que busca ocultar os conflitos. Não há, neste sentido, a proposição de uma relação dialética, na qual percebemos, retornando ao tema da narrativa, a existência de temporalidades diferentes. Assim, Zumbi e Palmares, fazem parte da *História do Brasil*, porém, sua inserção se dá através da quebra do “contrato” que localiza as personagens históricas num enredo, ou roteiro, pré-determinado. Eles convertem-se nos outros, não no sentido de alteridade, mas naquele que não se “enquadra”.

Neste sentido, a representação contribui, para a elaboração de símbolos e signos que conferem àqueles movimentos sociais, ora importância histórica, ora ocultamento, ou associação subordinada a outro(s) movimento(s), estes considerados hegemônicos e beneficiários dessa hegemonia, visto o que está em jogo, é a capacidade de produzir narrativas históricas e a permanência das mesmas como referências no quadro geral de elaboração das identidades locais que se colocam como nacionais. Dessa forma, a hegemonia apresenta-se como o campo de disputas – a partir da ótica marxista – pela conquista de espaços no interior das estruturas sociais, neste caso, a educação.

O posicionamento analítico ginzburgiano se situa nas tensões e disputas no interior da cultura, situa nos processos de negação, de apropriação e de hierarquização produzida por aqueles que detêm os instrumentos na disputa pela hegemonia cultural. A hegemonia aqui passa pela negação através da desqualificação da cultura "adversária", no caso que interessa a este artigo: os grupos políticos minoritários e os movimentos que a produzem. Na disputa pela hegemonia, o colonizador apresenta o seu oposto como "atraso" ou "retrocesso". (LE GOFF, 1996, pp. 170-171).⁸ Sobre isso, destacamos as situações relatadas em "O queijo e os

⁸ Sobre a dualidade ou duplicidade antigo/moderno e a importância do "critério" de antiguidade como valor histórico, julguei interessante a seguinte passagem do texto de Le Goff. Assim, "Para o cristianismo, o 'antigo testamento', a 'antiga legge', explica-se pela anterioridade do Antigo Testamento em relação ao Novo, mas contém uma carga ambivalente. À primeira vista, como a nova lei substitui a antiga e a caridade (*caritas* 'amor') substituiu a justiça, à qual é superior, a 'antiga legge' é inferior à 'nuova', mas está imbuída do prestígio da antiguidade e das origens". *Idem*, p. 170-171.

vermes",⁹ nos momentos de interrogatório, no qual os inquisidores não aceitam, ou não admitem, que alguém de uma classe subalterna, como Menocchio, possua qualquer conhecimento filosófico e que seja capaz de organizar, racionalmente, suas ideias. Outro exemplo, que também aponta para tal processo de subalternização do *outro* aparece em "História noturna",¹⁰ onde, também, os inquisidores colocavam-se numa posição de domínio cultural, no qual o próprio processo inquisitorial serviu apenas para confirmar a verdade institucional, ou seja, a posse dos instrumentos de dominação cultural que permite aos seus detentores uma posição hierarquicamente superior e que, no campo da narrativa – pensada em termos de estruturas – cria, recria e mantém os critérios de verdade.¹¹

Assim, a hierarquização cultural, no interior de uma mesma cultura, pode ser examinada como um confronto, também, entre formas de representar e manter viva a memória. A posse dela, através de diferentes formas de produção e narrativa, garante um lugar privilegiado. Neste campo desenvolvem-se as batalhas, ou tensões. A primeira pela narrativa autorizada, ou seja, aquela que confere autoridade ao(s) indivíduo(s). Este também deve ser entendido como distorção e falseamento. Dito isto, narrativas históricas são, por excelência, conjuntos de sistemas aparentemente desconexos, ou caóticos, ou seja, para organizar esse pequeno caos, a memória ocupar lugar privilegiado, pois ela fornece sentido e significação à narrativa.

Os movimentos sociais procuram ampliar seus espaços nos currículos escolares através de processos de apropriação e reconstrução da memória, e através da elaboração e reelaboração de narrativas históricas. Esse processo tem sua origem nas transformações ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 com a (re)fundação dos movimentos sociais. Embora os reflexos nos movimentos sociais brasileiros sejam um pouco mais recentes, por volta de fins da década de 1980 e início da década de 1990.

Abordaremos neste tópico análises dos temas da narrativa, realidade, e outros conceitos, objetivando compreender como a metodologia empregada por Ginzburg, em suas obras, pode ajudar nas pesquisas sobre os movimentos sociais e como estes elaboram suas narrativas.

As pesquisas sobre os movimentos sociais na história da educação nos falam igualmente dos referenciais e dos posicionamentos político-sociais dos pesquisadores. Muitos deles originários desses movimentos e cuja identidade foi forjada durante a participação nas lutas para conquistar maior espaço e reconhecimento nos meios acadêmicos e políticos. Muitos deles, estão situados da “porteira para dentro”, ou seja, tratam de pesquisadores que não vão investigar uma história, cultura ou modo de vida que não lhe sejam familiar, eles trabalham com problemas que afetam a própria existência, examinam realidades que, por opção política ou militante, fazem parte de suas histórias de vida, ou seja, se situam *dentro da porteira*.

⁹ GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

¹⁰ GINZBURG, Carlo. **História noturna**: decifrando o Sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

¹¹ Tal posição se revela nesta passagem de *Olhos de madeira*, na página 97: "Mas a veneração das estátuas dos santos lhe parecia um abuso inveterado de gente ignorante: se ele tivesse dito por ali o que pensava da estátua de São Geraldo, tê-lo-iam tratado como um criminoso".

A problematização trazida no parágrafo anterior nos remete a outro aspecto que afeta as pesquisas neste campo: a construção de uma "narrativa histórica", pontuada por questões ligadas à memória. Neste cenário, mito e realidade podem se entrelaçar às experiências vivenciadas pelo grupo. E até que ponto, a micro-história, numa vertente "francesa", pode sustentar tais objetivos? Ao estabelecer um processo de singularização que radicaliza o relativismo.

Sobre essa polêmica, Peter Burke (2002, pp. 60-66) alerta para a necessidade de perceber a micro-história, e seus objetos de estudos, inseridos numa totalidade. A citação abaixo, que reporta ao livro de Ginzburg, *O Queijo e os Vermes*, revela essa preocupação, e o alcance, que acreditamos ser fundamental, nas pesquisas com foco no protagonismo dos movimentos sociais na história da educação. Assim,

[...] o objetivo dos micro-historiadores reveste-se de ambição intelectual bem maior. *Se não aspiram mostrar o mundo em um grão de areia, esses historiadores garantem que tiram conclusões gerais a partir de estudos locais.* Segundo Ginzburg, o moleiro Menocchio é um porta-voz da cultura popular oral tradicional. (BURKE, 2002, p. 64, grifos nossos).

A história de Menocchio é confrontada com a história "universal" ou oficial, o que revela as tensões entre as duas esferas sem, no entanto, não percebê-las inseridas dentro de uma história "geral".¹² A temporalidade de Menocchio é, e ao mesmo tempo, também não é, inscrita na temporalidade da Igreja. O mesmo ocorre com a religiosidade que confronta, a todo momento, com a religiosidade oficial. Porém, a dimensão cultural de Menocchio, diferente daquela dimensão cultural da Igreja, e apesar da tensão existente entre as duas, colocam-nas no interior de uma cultura mais geral, pautada pela permanência dos elementos pagãos atenuados pela sobrepresença do cristianismo.

Dessa maneira, uma micro-história das comunidades indígenas, principalmente no que tange às conquistas no campo da educação, deverá ser pensada numa realidade mais ampla, ou macro-histórica. Em determinado momento, o trabalho de Rogério Campos, que utilizamos como exemplo, aproxima-se, timidamente, dessa direção, apesar de continuar numa perspectiva pós-moderna, ao apresentar duas situações que julgamos complementares, embora possam parecer, inicialmente, paradoxais. O primeiro, na parte final da citação, que ilustra uma perspectiva de diálogo com outras realidades e um contexto um pouco mais amplo. Entretanto, notamos a ausência de uma aproximação da percepção de que o modelo educacional não se encontra isolado de um contexto mais geral.

O segundo, que aparece na primeira parte, revela exatamente esse caráter pós-moderno, através de uma recusa a uma "ciência moderna", cuja crítica repousa na tentativa desta de unificar ou homogeneizar os fenômenos/objetos analisados. Entendendo por ciência

¹² Utilizamos duas "definições" para história. *Geral e Universal*. A utilização desses dois termos possui um caráter mais ilustrativo que propriamente conceitual. A *História Geral*, apesar de remeter a ideia de *História Total*, procuramos referenciar um modelo de história com aspectos mais amplos, ou seja, com a incorporação de camadas mais amplas de análises. Já o termo *História Universal* remete a concepção de história nos moldes positivistas, onde os eventos históricos e a própria história se confundem com os personagens mais "importantes" nela envolvidos.

moderna um conjunto de procedimentos racionalmente orientados que, algumas vezes, apresentaria um caráter teleológico. Essa ciência moderna, acreditamos, deriva do marxismo, funcionalismo e mesmo do positivismo. Aqui a citação que deu origem a análise acima:

As mudanças recentes apontam para outros paradigmas que incorporam a experiência escolar fundada na ciência moderna e de certo modo a supera na medida em que procuram incorporar igualmente saberes oriundos das distintas etnias numa perspectiva intercultural (CAMPOS, s/d, p. 2).

O corte aqui é horizontal, ou seja, a única realidade é a indígena. O problema de desconsiderar a presença da cultura indígena, e outras dimensões sociais, políticas, no interior de escalas mais amplas dificulta, e muito, a percepção do alcance e validade das lutas. Essa posição é explicitada em outros momentos da pesquisa. E mais, as lutas são inseridas num universo muito particular. Aqui o que vemos é a exacerbação da ideia de micro-história. Outros pontos da seguinte citação revelam tal característica.

Em muitos casos, o acesso à educação do "branco" é reconhecida como imprescindível para a formação da consciência e respeito de sua própria cultura, de seus direitos, além de ser concebida como um dos instrumentos de defesa frente às ameaças encetadas por parte de grupos sociais integrantes da sociedade brasileira, à integridade de seus territórios e mesmo à existência de seus povos (CAMPOS, s/d, p. 6).

Em primeiro lugar, os grupos que ameaçam os indígenas não são revelados, o que implica em perigosa generalização, e encaminha para a "vitimização" do índio frente a uma sociedade ameaçadora ou hostil. Ao mesmo tempo em que recorre à micro-história como instrumento de análise, ela aparece associada a dois aspectos comuns a esse modelo, a *memória* e a *narrativa*, que são transformados em processos de legitimação de um discurso transformado, em graus diferentes, em história. Entendemos que o passado que envolve a história dos povos indígenas é profundamente marcada pela presença de lutas, avanços e retrocessos, mas é necessário compreender que tais narrativas existem para a demarcação de territórios numa luta por hegemonia no interior dos currículos escolares.¹³

Neste sentido, a solução para tais dificuldades é estabelecer a relação entre micro-macro na perspectiva desenvolvida por Ginzburg em seus diferentes estudos sobre feitiçaria, magia, religião e cultura popular.

Os sujeitos coletivos que se constituíram nessa conjuntura (na qual o ano de 1978 pode ser considerado marco simbólico das rupturas de então) foram interpretados como *movimentos sociais*, presentes predominantemente na literatura afim do período, compondo dois grandes blocos, segundo a natureza das reivindicações que portavam: movimentos coletivos cujas demandas situam-se no âmbito da luta pela obtenção de bens materiais (equipamentos de consumo coletivo e serviços públicos essenciais, nos movimentos urbanos, por exemplo) e movimentos no *âmbito da*

¹³Talvez um dos reflexos indiretos dessas lutas foi a aprovação das lei LDB (Leis e Diretrizes Básicas da Educação) 9.394/96; o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01; a lei 12.046/11; e, a mais importante a modificação da lei 10.639/03 que com a inclusão da história e cultura indígena tornou-se a lei 11.645/08.

identidade, portadores de reivindicações relativas à igualdade de direitos e simultâneo reconhecimento à *diferença*, como o caso dos movimentos das mulheres, dos negros, dos homossexuais... (CAMPOS, s/d, p. 5, grifos nossos).

Uma das relações mais conflituosas no interior das pesquisas sobre movimentos sociais, parece envolver a díade diacronia-sincronia. Em muitos estudos é perceptível a preferência pela segunda em detrimento da primeira, e isso é resultado da opção metodológica dos pesquisadores que se aproximaram da antropologia e, como consequência óbvia, afastaram-se da sociologia ou da história, pelo menos aquelas que eles consideraram como *tradicionais* ou herdeiras do racionalismo iluminista.

Em *O queijo e os vermes*, Ginzburg tenta ligar os fios que formam o pensamento de Menocchio e, estabelecendo uma relação de continuidade não apenas entre o moleiro e os autores clássicos, dos quais ele se serve para desafiar os inquisidores, mas a manutenção de uma visão que remete ao paganismo que persiste vivo dentro de uma Europa "dominada" pelo pensamento católico-cristão. É a relação de cruzamento entre duas culturas, uma *não-oficial* popular e outra *oficial*-erudita, que Ginzburg aponta para as permanências e continuidades de traços culturais mais "antigos". Esses traços podem ser identificados na seguinte passagem.

Essas pressões, diversas vezes sublinhadas, não estão em contradição com o pouco empenho dos inquisidores friulanos no sentido de perseguir e condenar os *benandanti*. Uma vez fracassadas as tentativas de fazer encaixar pela força as confissões dos *benandanti* nos esquemas e nas divisões dos tratados de demonologia, apossava-se dos juízes um sentimento de indiferença (GINZBURG, 1988, p. 99).

E a gramática dos novos movimentos sociais e seus objetivos quando falamos em História da Educação? Parece existir, é certo, uma tendência a sobrevalorizar as próprias lutas através de uma interessante apropriação, via narrativa, do passado. A incorporação de determinadas temáticas em abandono de outras, como já apontamos anteriormente, parece-nos ser uma regra geral.

Conclusão

Quando os movimentos sociais emergem na história, percebemos que isso somente ocorreu como resultado das lutas por espaço no interior dos currículos – escolares e acadêmicos. O desenvolvimento de novas estruturas narrativas, tornaram-se possíveis pela posse de metodologias e teorias que possibilitaram o mergulho no entendimento de como esses movimentos se articularam e passaram a produzir significados próprios, isto é, significantes e significados de suas lutas e na construção de referenciais de memória coletiva que contribuíram para a elaboração de uma identidade, fator indispensável quando se pensa na relevância dos fatos que dão sentido aos movimentos.

Todas as ações são, por assim dizer, ações de resistência. Mas não apenas como reação, ou resposta a uma demanda específica, e sim no entendimento de que outras narrativas e outras identidades surgem no imenso mar da história. A emersão de alguns, e a imersão de

outros, são reveladoras dos inúmeros embates. E a posse, e a habilidade no manuseio, dos instrumentos estabelecem uma relação de força com outras narrativas, não no sentido de anulação mútua, e sim como complementares em seus diferentes níveis, a saber, a micro-narrativa e micro-história, e a macro-narrativa e a macro-história.

Referências

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Currículo – territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

BLOCH, Marc. **Uma apologia da história – ou sobre o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CAMPOS, Rogério Cunha. **Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil**. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/biblioteca/pdf/18MOVIMENTOS_INDIGENAS_POR_EDUCACAO_NOVOS_SUJEITOS.pdf>. Acesso em 04 de dezembro de 2011.

DOSSE, François. **História em migalhas – dos Annales à Nova História**. Campinas: Editora Ensaio, 1994.

FALCON, Francisco J. Calazans. História e representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e MALERBA, Jurandir (Org.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 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.

_____. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **O fio e os rastros:** verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **História noturna:** decifrando o Sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 2:** os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos).** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SPENGLER, Oswald. **The decline of the West.** New York: Oxford University Press, 1991.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

WHITE, Hayden. **The content of the form:** narrative discourse and historical representation. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1990.