



ARTIGO

**OS PRESSUPOSTOS DE
CARLO GINZBURG E DE
MARC BLOCH PARA A
PESQUISA EM HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO**

Miriã Lúcia Luiz

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Centro de Educação da Ufes.

Maria Lúcia de Resende Lomba

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Resumo

O artigo discute as apropriações do pensamento de Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) e de Marc Bloch (2001) para a leitura das fontes e produção da narrativa historiográfica da Educação, a partir de incursões realizadas durante as pesquisas de Mestrado (LOMBA, 2013) e de Doutorado (LUIZ, 2015). Ao pesquisar a constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES, Lomba (2013), na intenção de produzir uma visita ao passado, a captura do movimento foi no sentido de rebobinar o filme (BLOCH, 2001) e ao promover o entrecruzamento de múltiplas fontes, considerou que os pontos de vistas sobre determinada realidade, além de serem intrinsecamente seletivos e parciais, dependem das relações de força que os condicionam. Ao investigar práticas de professores de História durante a Ditadura Militar, Luiz (2015) compreende como vestígio tudo aquilo que pode informar sobre o ser humano e ao “rastrear” os indícios, as pistas, os sinais não os toma como prontos, mas os problematiza, interrogando as fontes contra as intenções de quem os produziu. De modo ampliado, as duas pesquisas assumem um eixo comum: a prática historiográfica pautada no pensamento de Bloch e Ginzburg. Ambas apontam para o papel decisivo do trabalho do historiador da educação: a interrogação de diferentes fontes para a compreensão do campo investigativo e a escrita da história.

Palavras-chave: Historiografia da educação; Espírito Santo; Formação; prática docente.

Introdução

Neste artigo, apresentamos apropriações e interlocuções desenvolvidas durante as pesquisas realizadas durante o Mestrado (LOMBA, 2013)¹ e o Doutora-

Abstract

The article herein deals with the appropriations of the thought of Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) and Marc Bloch (2001) for the reading of sources and production of the historiographical narrative of Education, based on incursions carried out during Master's research (LOMBA, 2013) and Doctorate (LUIZ, 2015). When researching the constitution of Early Childhood Education in the Municipality of Aracruz – ES, Lomba (2013), intentionally revisiting the past, the capture of the movement was in the sense of rewinding the film (BLOCH, 2001) and promoting a crossover from multiple sources, he considered that points of view about a given reality, in addition to being intrinsically selective and partial, depend on the power relations that condition them. When investigating the practices of History teachers during the Military Dictatorship, Luiz (2015) understands as a vestige everything that can inform about the human being and when “tracking” the clues, the signs do not take them as ready, but problematizes them, interrogating the sources against the intentions of those who produced them. Broadly speaking, the two researches assume a common axis: the historiographical practice based on the thought of Bloch and Ginzburg. Both point to the decisive role of the work of the historian of education: the interrogation of different sources for the understanding of the investigative field and the writing of history.

Keywords: Historiography of education, Espírito Santo, Training and teaching practice.

do (LUIZ, 2015)² e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especificamente, revisitamos nossas apropriações das produções teóricas do historiador italia-

no Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) e do francês Marc Bloch (2001) para a leitura das fontes e para a produção da narrativa historiográfica da Educação.

Ao discutirmos o pensamento desses autores, compreendemos que nas obras de Carlo Ginzburg é possível perceber repercussões da proposta historiográfica de Marc Bloch, desenvolvida principalmente nas décadas de 1920 a 1940. Ressaltamos, como exemplo, a escrita da primeira dissertação de Ginzburg, sobre a escola francesa dos *Annales*, em 1958, que teve como inspiração a obra *Os reis taumaturgos*, de Marc Bloch. Sobre esse livro, Ginzburg afirma ter sido uma surpresa descobrir que um livro de História podia não ser enfadonho (PALLARES-BURKE, 2000).

Um dos legados essenciais de Bloch (2001) é a prática de “um método prudentemente regressivo”. Ele afirma que, a faculdade de apreensão do que é vivo, que se constitui como qualidade suprema do historiador, pode ser adquirida e exercida por um contato perpétuo com o hoje. Desse modo, a História do historiador começa a se fazer “às avessas”.

Nesse caminho, pensar a História como uma ciência do passado levaria a narrar desordenadamente acontecimentos que teriam como único elo terem ocorrido mais ou menos no mesmo momento. Em contrapartida, a compreensão da História como “a ciência dos homens no tempo”, abre possibilidades para se viver, pensar e ensinar a História. Nesse direcionamento, entendemos que o foco da História é compreender os homens e as mulheres (BLOCH, 2001).

O entendimento da História como ciência, nos faz considerar que ela possui sua própria estética de linguagem, que é permeada de poesia e arte. Além de se caracterizar pela busca da compreensão daquilo que é humano, o que se mostra como um desafio e faz da História a mais difícil de todas as ciências (BLOCH, 2001). Ao interrogar as professoras pesquisadas sobre como trabalham História, pudemos perceber como ela é pensada e ensinada e, de algum modo, essa relação acaba evidenciando como pensam a questão da temporalidade histórica.

Deparamo-nos, assim, com um dos importantes desafios que se apresenta a historiadores, que se refere à percepção da historicidade do presente. Desse modo, implica perceber que, antes de ser um tempo concebido ou histórico, o tempo é, pois, o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar da inteligibilidade. É, por natureza, um *continuum*. É também perpétua mudança (BLOCH, 2001) e o historiador possui a capacidade de transformar seu presente vivido em reflexão histórica.

A seguir, as pesquisas aqui apresentadas assumem um eixo comum: a prática historiográfica pautada no pensamento de Bloch e Ginzburg. Ambas apontam para questões que tocam intimamente no trabalho do historiador da educação: o desafio do trabalho com as fontes. Nessas pesquisas, compreendemos a História como ciência dos homens e mulheres no tempo, o entendimento de que todo vestígio se constitui em fonte e, ainda em sua preocupação em tornar a História compreensível tanto aos doutos como aos escolares (BLOCH, 2001).

Na primeira pesquisa, desenvolvida durante o mestrado, o objetivo foi o de investigar a configuração das orientações curriculares municipais e práticas pedagógicas que permearam tanto a criação, quanto a transição do Jardim de Infância Epifânio Pontin para o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no Município de Aracruz – ES (LOMBA, 2013). No segundo estudo, desenvolvido durante o doutorado, Luiz (2015) analisou práticas de professores de História durante a Ditadura Militar (1964-1985) no Espírito Santo, apropriando-nos de teorizações de Marc Bloch e Carlo Ginzburg, por meio de articulações entre as diferentes fontes para a compreensão do campo investigativo.

A seguir, apresentaremos notas do pensamento de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2004, 2006, 2007a, 2007b) na intenção de apreender conceitos presentes nos dois estudos abordados nos seguintes tópicos: a institucionalização da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES (1969-2009); e os professores de História em tempos ditatoriais no Espírito San-

¹ Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (2011-2013).

² Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (2011-2015).

to (1964-1985). E por fim, nas considerações finais, retomamos sobre as proposições de Ginzburg e Bloch: pistas para a pesquisa em História da Educação.

Notas do pensamento de Marc Bloch e Carlo Ginzburg

Em nossa aproximação do pensamento de Marc Bloch (2001) e de Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2006, 2007a, 2007b), buscamos nos apropriar de noções, cujos usos nos auxiliassem a ler as fontes e produzir narrativas acerca da história da educação capixaba. Assim, foi de importância salutar entender como os autores pensam a ciência História, bem como o ofício do historiador. Ao defender a cientificidade da História, Bloch argumenta que, ao lado de sua necessária austeridade, há os seus gozos próprios e aconselha que não se retire dela, sua parte de poesia. Assim, Le Goff, ao prefaciar a obra *Apologia da História*, afirma:

Escutemos bem Marc Bloch. Ele não diz: a história é uma arte, a história é literatura. Frisa: a história é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza, mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas (LE GOFF, 2001, p. 19).

Ginzburg, ao mencionar a sua relação com a História, aponta as experiências que vivenciou com a arte, a literatura e os romances. O autor afirma que, durante a adolescência, queria ser romancista e mesmo desistindo, relata que o seu envolvimento com a arte ainda o constitui, de modo que, sua paixão pela ficção se tornou parte de sua paixão pela escrita da História (PALLARES-BURKE, 2000).

Postura sempre marcante das suas obras é o apurado tratamento das fontes. Partindo de sua compreensão acerca delas, da interlocução que propõe no âmbito da pesquisa histórica e da forma como desenvolve sua escrita, apresenta a preocupa-

ção com a verossimilhança. A esse respeito, o autor relata: “Há muito tempo trabalho como historiador: procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso)” (GINZBURG, 2007b, p. 7).

Ginzburg, ao perseguir os fios e os rastros, escreve a História buscando ler os testemunhos históricos a contrapelo, como sugere Walter Benjamin, contra as intenções de quem os produziu. Dessa forma, compreende que todo texto inclui elementos incontrolláveis: “[...] Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas” (GINZBURG, 2002, p. 43).

Prosseguindo nas proposições acerca das fontes, opõe-se à compreensão de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade.

As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos comparar 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, não é incompatível com os desmentidos infligidos pela realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

Também Marc Bloch, ao tratar do trabalho do historiador frente aos testemunhos históricos, afirma que ele os reúne, os lê, avalia sua autenticidade e veracidade e, em seguida, os põe em movimento: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79), e argumenta:

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento

em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p. 78).

Bloch (2001) refuta a ideia de se iniciar o estudo histórico com a “coleta” de fatos. Defende a necessidade de que o historiador entenda que o fato histórico é produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema.

Além disso, Bloch (2001) enfatiza a necessidade de considerar os testemunhos involuntários.

[...] à medida que a história foi levada a fazer dos testemunhos involuntários um uso cada vez mais frequente, ela deixou de se limitar a ponderar as afirmações [explícitas] dos documentos. Foi-lhe necessário também extorquir as informações que eles não tencionavam fornecer (BLOCH, 2001, p. 95).

Podemos notar que Ginzburg (2007b), ao problematizar o cientificismo radicalmente antipositivista que ataca o caráter referencial dos textos, dialoga com Bloch afirmando o seguinte:

Contra o ceticismo positivista que punha em dúvida o caráter fidedigno do documento, Bloch fazia valer, de um lado, os testemunhos involuntários; de outro, a possibilidade de isolar nos testemunhos voluntários um núcleo involuntário, portanto mais profundo (GINZBURG, 2007b, p. 10).

Nessa perspectiva, para exemplificar as possibilidades de escavar os meandros dos textos, contra as intenções de quem os produziu, Ginzburg cita as vozes incontrolladas das mulheres ou dos homens que, nos processos de bruxaria, escapavam aos estereótipos sugeridos pelos juizes. Também menciona os romances medievais, onde compreende ser possível

detectar testemunhos históricos involuntários sobre os usos e costumes, isolando da ficção fragmentos de verdade (GINZBURG, 2007b).

Nesse sentido, o falso, o não autêntico são termos que aparecem nas produções historiográficas de Bloch e Ginzburg. Ginzburg discorre sobre tais temas de modo mais aprofundado nos ensaios que compõem a obra *O fio e os rastros*. Ele afirma que, depois de Bloch escrever *Os reis taumaturgos*, há outra forma de perceber a importância de estudar falsas lendas, falsos acontecimentos, falsos documentos. Enfim, trata-se de uma tomada de posição inicial sobre sua falsidade ou autenticidade é sempre indispensável (GINZBURG, 2007b). Em *Apologia da história*, Bloch (2001) discute essa questão, ao desenvolver o capítulo *A crítica*, ao afirmar que nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais, também podem ser falsificados.

Diante da presença do falso, na perspectiva do documento, das fontes, encontramos nos dois autores, a importância, primeiramente, da compreensão da existência do falso, em seguida, interrogando o documento, a necessidade de buscar compreender o que está nele implícito. Assim, um documento falso de determinada época pode informar algo sobre aquele momento.

A compreensão de documento – compartilhada pelos autores – baseia-se na ideia de vestígio. Assim, refutam o entendimento de documento apenas como aquele produzido oficialmente, mas ampliam essa concepção: [...] Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? [...] (BLOCH, 2001, p. 73).

Entendendo vestígio como tudo o que pode informar algo sobre o ser humano, considera-se uma diversidade de testemunhos históricos. Assim, se-

gundo Bloch, tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. O autor adverte, nessa direção, que seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para tal estudo.

Referindo-se à capacidade de busca do ser humano, Ginzburg problematiza a habilidade de enriquecer e transmitir esse patrimônio cognitivo. Assim, o autor afirma que na falta de documentação verbal para se colocar ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, é possível recorrer às narrativas de fábulas, que às vezes podem transmitir um eco, mesmo que tardio e deformado.

As reflexões de Ginzburg conduzem ao que se denomina de “paradigma indiciário”, pois, este se refere à capacidade de “caçar”, de investigar, de modo minucioso e sistematizado. Nesse ponto, se poderia interrogar: Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? (GINZBURG, 2007a, p. 178). No tocante a essa questão, o rigor flexível do paradigma indiciário se mostra ineliminável.

Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que [...] suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 2007a, p. 179, grifo do autor).

É nessa perspectiva que podemos buscar em Marc Bloch, o entendimento da História como uma ciência que possui seus gozos estéticos próprios, mas que não pode se dissociar de seu necessário rigor, ligado à erudição e à investigação dos mecanismos históricos (BLOCH, 2001). Na perspectiva de “rastrear” os indícios, as pistas, os sinais, Ginzburg, na trilha do rigor necessário à investigação proposto por Bloch, não toma tais indícios e sinais como prontos, mas os problematiza. O autor trabalha com a desconstrução

sempre na perspectiva da (re)construção. Trata-se da constante interrogação das fontes.

Ginzburg (2002) nos adverte que no ofício de avaliar as provas, os historiadores devem considerar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Ademais, o autor trabalha com a ideia de uma retórica visual, que ele denomina de tipográfica. Neste caso, em vez de ler entre as linhas, o autor sugere a leitura do espaço em branco. Nessa perspectiva, ressalta:

O meu objetivo é [...] vencer os cétricos no seu próprio terreno, revelando, por meio de um exemplo extremo, as implicações cognitivas das escolhas narrativas (incluindo as da narrativa de ficção). Contra a ideia rudimentar de que os modelos narrativos intervêm no trabalho historiográfico apenas no final, para organizar o material coletado, busco mostrar que, pelo contrário, eles agem durante todas as etapas da pesquisa, criando interdições e possibilidades (GINZBURG, 2002, p. 44).

Ao mencionar os esforços de pesquisa que vem desenvolvendo, Ginzburg busca a perspectiva cognoscitiva que parte da compreensão de que todas as fases que marcam a pesquisa são construídas e não dadas: “[...] a identificação do objeto e da sua relevância; a elaboração das categorias pelas quais ele é analisado; os critérios de evidência; os modelos estilísticos e narrativos por meio dos quais os resultados são transmitidos ao leitor” (GINZBURG, 2007b, p. 275-276). Conforme o autor, é significativo que a relação entre a dimensão microscópica e a contextual mais ampla tenha se tornado em ambos os casos, o princípio organizador da narração.

Na tentativa de propor um duplo eixo: micro e macro-história em suas investigações, Ginzburg, numa espécie de tapeçaria, propõe que as narrativas se constituam de todo o processo de pesquisa

do historiador, incluindo suas lacunas, os espaços em branco, os falsos documentos e um movimento constante de um âmbito microscópico e macroscópico. Para os autores aqui privilegiados, a História só pode ser feita com a ajuda mútua. Em *Apologia da história*, Bloch argumenta: “Toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento” (BLOCH, 2001, p. 50).

Assim, numa pesquisa em História da Educação, torna-se importante estabelecer um diálogo entre diferentes áreas disciplinares, no intuito de melhor capturar e compreender o problema de pesquisa que se pretende investigar, pois certamente, tal problema não se encontra localizado em apenas um campo disciplinar, do mesmo modo, não há um tipo de documento específico para cada problema de pesquisa.

Baseando-nos em Bloch, é possível entendermos que a História da Educação, assim como a História, só pode ser feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e de técnicas. “[...] Poucas ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas distintas. É que os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza” (BLOCH, 2001, p. 81).

Nesse direcionamento, Bloch e Ginzburg apresentam uma ampliação do conceito de fonte. Os pesquisadores que se dedicam a investigações no campo da História da Educação têm se utilizado de uma gama variada de fontes para a apreensão de seu objeto de pesquisa. A esse respeito, Warde (1997) propõe a seguinte indagação:

Quem ousaria há umas décadas correr atrás de manuais escolares? Quem cogitaria elevar à condição de tema nobre as práticas elementares da escrita e da leitura? Quem poderia imaginar, lá para os anos 70, que a didática tem uma história que vale a pena ser contada? [...] (WARDE, 1997, p. 98).

Compreender todo vestígio como fonte e, nessa esteira, entender que todo vestígio, por mais que pareça óbvio, requer um questionamento, é também um legado de Bloch do qual Ginzburg se apropria em suas investigações. Assim, o autor procura interrogar os documentos, suas lacunas, fendas, “zonas opacas” e até mesmo o espaço em branco. Assegura, assim, que se faz necessário escovar o documento a contra pelo (baseado em Walter Benjamin), ou seja, contra as intenções de quem o produziu. Assim, abre-se a possibilidade de compreensão de relações de força que estão em jogo, bem como do que é irredutível a elas.

A partir das apropriações apontadas, indicaremos pistas para a pesquisa em História da Educação, em busca de elucidar sobre os usos do pensamento destes autores em duas pesquisas realizadas no estado do Espírito Santo (LOMBA, 2013; LUIZ, 2015).

A institucionalização da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES (1969-2009)

O recorte temporal da pesquisa intitulada *A constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES: permanências e discontinuidades* (LOMBA, 2013) se situou entre o ano de 1969 e 2009. Esta definição considerou a data de fundação (1969) do primeiro Jardim de Infância destinado à Educação Infantil em Aracruz – ES até o ano de 2009, quando essa instituição se transformou em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI “Epifânio Pontin”. Com base nesse recorte, delineamos as seguintes questões que orientaram nossas buscas: como se deu a criação da primeira instituição de EI neste município; e como se configuraram as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas que permearam a criação e a transição do Jardim de Infância para o CMEI.

Durante o estudo analisamos a Proposta Pedagógica temas desenvolvidos no planejamento Pré-escolar (ARACRUZ, 1994) e da Proposta Pedagógica

da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (ARACRUZ, 1996, 2004); entrevistas semiestruturadas com três ex-professoras deste Jardim de Infância; convite de formatura da 2ª turma do Jardim de Infância Epifânio Pontin (1970); análise do Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças matriculadas nesta escola (1981; 1985; 2012); 23 textos denominados por histórico da instituição; fotografias; e recortes de jornais.

No intuito de produzir esta visita ao passado, a captura do movimento foi no sentido de rebobinar o filme, como propunha Bloch (2001). Esse método busca pela última imagem de uma película e a desenrola ao contrário, ou seja, compreendendo o historiador como homem de seu tempo, e por isso mesmo, influenciado por ele, seu ofício estaria definido por “[...] ‘compreender o presente pelo passado’ e, correlativamente ‘compreender o passado pelo presente’” (BLOCH, 2001, p. 25). O estudo se guia pela ideia de que o passado e o presente se interpenetram e que “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63).

Percorrendo os muitos fios e rastros, a pesquisa fundamentou-se nas proposições de Bloch (2001) e Ginzburg (2004, 2006, 2007a, 2007b), em busca de visibilizar pontos de conflito, tensões e relações de forças. Nesta perspectiva teórico-metodológica, a intenção foi promover o entrecruzamento de múltiplas fontes, considerando que “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79). E ainda que a “[...] diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca pode e deve informar sobre ele [...]” (2001, p. 79).

De acordo com Ginzburg (2006, p. 16), mesmo “[...] uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada”, contudo, um dos desafios desta pesquisa foi em relação à dispersão das fontes. Tal questão refere-se aos acervos, ar-

quivos e ao movimento de conservação dos documentos. A compreensão de Bloch (2001) a respeito das condições de acesso aos documentos auxiliou na inclusão dessa dimensão nas análises realizadas. Esse autor compreende que: “[...] os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise” (BLOCH, 2001, p. 83).

Ginzburg (2007a) evidencia o olhar atento aos detalhes, aparentemente, sem importância, mas que são relevantes para a explicação científica. Argumenta sobre a importância de trazer à luz os detalhes negligenciados, os rastros mais tímidos, porém, reveladores. Aponta a prática de caça empreendida pelo ser humano por milênios, ou seja, trata-se de perseguir os rastros deixados pelo caminho em busca de pistas, de indícios, de sinais, dos vestígios deixados nas miudezas dos detalhes para compor outros fios na trama do tapete. Ainda de acordo com Ginzburg (2004, p. 14), é necessário: “[...] Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência [...]. Enfim, tão importante quanto os vestígios encontrados precisa ser a leitura a contrapelo destes, do que aparentemente não estaria escrito ou que teria sido invisibilizado.

Nesse entendimento, não negligenciamos as ausências das fontes, as relações de forças e as escolhas. Os participantes da pesquisa relacionam esta ausência ao processo legal de incineração de documentos escolares, conforme Regimento Escolar Comum (2011), ou ainda à destruição do prédio da instituição provocada por forte chuva e vendaval no ano de 1991. No entanto, entre o período de 1991 a 2009, alguns registros também não foram encontrados. Na busca por pistas e indícios, os desafios e obstáculos surgidos sob forma de lacunas, espaços em branco e distorções presentes nas fontes, encontram-se neste relato, numa espécie de tapeçaria (GINZBURG, 2007a). O movimento é entre o micro e o macro, a história da

EI no município de Aracruz – ES inserida na história da Educação Infantil do Brasil.

As fontes analisadas referentes à constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES contribuem para a compreensão de um processo permeado por continuidades e descontinuidades. São vestígios de práticas multifacetadas que, ao longo do tempo, apontam para continuidades e descontinuidades na institucionalização da Educação Infantil neste município. Como permanência, encontrava-se, em 2012, a extensa lista de espera por vagas nas instituições municipais de ensino, bem como, a precariedade, inadequação e improvisado da maioria dos espaços físicos destinados às crianças de zero a cinco anos. As descontinuidades, decorrentes principalmente da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), no que diz respeito à atribuição aos municípios da responsabilidade pela Educação Infantil, assim como a exigência de maior qualificação profissional dos/as professores/as; assim como as tentativas de rompimento com as atividades pedagógicas orientadas pelas datas comemorativas ou temas; o processo de avaliação das crianças; e a busca pela construção de uma nova proposta pedagógica municipal para esta etapa de ensino.

Sobre a produção dessa narrativa, retomamos as proposições de Ginzburg quando este afirma reconhecer que “[...] os historiadores são pessoas que falam a partir de um lugar – pertencem ao gênero masculino ou feminino, nasceram em determinado contexto etc. – e que, portanto, o conhecimento que produzem é localizado” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 298). Foi assim que, a partir da escuta das professoras e do entrecruzamento de uma multiplicidade de fontes, foi possível, no entendimento daquele ano de 2012, a produção de uma narrativa historiográfica.

Os professores de História em tempos ditatoriais no Espírito Santo (1964-1985)

Para a realização da pesquisa sobre as práticas de professores de História em escolas capixabas du-

rante a Ditadura Militar, privilegiamos interlocuções com Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b), atenta à forma como os autores trabalham a crítica externa e interna das fontes. Desse modo, partimos da compreensão de documento compartilhada por Bloch e Ginzburg, sustentada pela caça aos vestígios. Ao entender vestígio como aquilo que pode informar algo sobre o humano, consideramos uma possibilidade de testemunhos históricos infinita. Segundo Bloch, tudo o que o ser humano diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. Portanto, seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para aquele fim. Na investigação proposta, as narrativas dos professores são tomadas na interlocução com outros vestígios, outros fios e rastros (GINZBURG, 2007b) para a escrita acerca da compreensão da História, do seu ensino e da docência, no Espírito Santo, durante a Ditadura Militar.

No tocante ao desafio das fontes em relação à História da Educação, Bloch nos ajuda a operar, tanto com os documentos garimpados como com a escassez de fontes. Para ele, essa ausência deriva de intervenções humanas, não escapando de modo algum à análise, e adverte que os problemas que sua transmissão coloca tocam o mais íntimo da vida do passado. O que se encontra em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001). Assim, a presente pesquisa localiza e analisa as fontes até então “negligenciadas” ou, até o momento, não encontradas.

Ao propor uma pesquisa tendo como recorte temporal a Ditadura Militar (1964-1985) e um espaço/lugar: o Espírito Santo, compreendemos que os desafios das fontes estão postos. Ressaltamos, assim, a experiência da historiadora francesa Maud Chirio (2012), quando desenvolveu uma pesquisa intitulada “A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira”. Ao buscar registros sobre as atividades repressivas e sobre as políticas das Forças Armadas brasileiras entre 1970 e 1974, ficou evidente para ela a ausência de documentos

desse período sobre o tema estudado. Destacamos as palavras da autora: “A falta de fontes escritas fragiliza a análise histórica, que só dispõe, como base, de depoimentos de protagonistas, unânimes em sua descrição da oficialidade sob os anos de chumbo [...]” (CHIRIO, 2012, p. 168).

Assim, interrogamos as fontes considerando as possibilidades de leitura, a problematização das “fendas”, das “zonas opacas”, pois os textos têm fendas. Assim, as análises mostraram também o que está fora do texto, abrigando-se entre as suas dobras (GINZBURG, 2002).

Especialmente ao investigar o período da Ditadura Militar (1964-1985), que se caracteriza pelo autoritarismo, pelo controle e pela repressão, a leitura das fontes considerou as relações de força, os silenciamentos e apagamentos. Assim, para além da análise interna da documentação, consideramos o contexto de produção e as intenções de quem a produziu, bem como as relações de força existentes.

Por compreender como fonte tudo o que pode dizer algo sobre o ser humano, torna-se possível pensar as pesquisas em História da Educação como investigações que podem se valer de uma multiplicidade de fontes. Assim, Bloch e Ginzburg refutam o entendimento de documento apenas como aquele produzido oficialmente, muito utilizado nas pesquisas desse campo. Desse modo, ao investigarmos práticas de professores de História no Espírito Santo, durante a Ditadura Militar (1964-1985) consideramos uma multiplicidade de fontes: obras historiográficas sobre o Brasil e o Espírito Santo, livros didáticos, programas curriculares, legislação, relatórios e estatísticas oficiais, revistas e jornais, documentação escolar manuscrita e impressa, cadernos escolares, pautas dos professores e também as narrativas de pessoas (professores e alunos) que vivenciaram esse período.

Fez-se necessário, portanto, compreender, que os documentos não são neutros;

[...] a informação que nos fornecem não é nada ‘objetiva’. Eles devem ser lidos como produtos de uma

relação específica, profundamente desigual. Para decifrá-los, devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto [uma sutil relação de forças]. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíam o emaranhado desses diálogos (GINZBURG, 2007b, p. 287).

Na interlocução com Bloch e Ginzburg, reunimos e interrogamos os relatos e os documentos: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79). Nesse sentido, propomos um diálogo entre as diferentes fontes para a compreensão do campo investigativo e, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, buscamos remontar uma realidade complexa e não experimentável diretamente (GINZBURG, 2007a). Compreendemos, assim, que todas as fontes são possíveis por meio de uma produção do historiador.

Bloch (2001) afirma que a presença ou ausência dos documentos em determinado contexto, revela a importância relegada ou não à passagem da lembrança através das gerações. Essa afirmação do autor remete a uma postura que vem se fazendo cada vez mais presente entre os pesquisadores da História da Educação: as reflexões sobre os acervos, os arquivos e todo o movimento de conservação dos documentos.

Assim como a pesquisa a partir de uma multiplicidade de fontes, os autores advertem para a possibilidade de uma investigação com uma escassez de fontes. Ginzburg (2007b) defende que, numa situação em que se tenha apenas um documento ou uma testemunha, enfim, uma fonte, faz-se necessária uma consistente análise interna e externa. No campo da História da Educação é frequente o pesquisador se deparar com a escassez de fontes, a dificuldade de acesso e a condição precária em que arquivos e acervos se encontram.

Ao tratar dessa escassez ou fragmentação, Ginzburg propõe que uma leitura aprofundada de um pequeno número de documentos pode ser mais

esclarecedora do que uma enorme quantidade de documentos repetitivos (GINZBURG, 2007b). Assim, a discussão sobre práticas dos professores de História durante a Ditadura Militar se insere numa problemática que vai além da questão de pesquisa propriamente, mas reflete sobre os desafios das fontes, buscando, sobretudo localizar e analisar as fontes até então “negligenciadas” ou até o momento, não encontradas.

Com efeito, as proposições dos autores nos auxiliaram a problematizar a ausência das fontes e a condição em que se encontram, propondo uma leitura criteriosa e aprofundada. Os autores argumentam, ainda, que esses desafios e lacunas precisam compor a narrativa historiográfica. Segundo Ginzburg (2007b), todos os limites da pesquisa, as pistas fragmentárias e distorcidas dos acontecimentos, as dificuldades enfrentadas pelo pesquisador devem se transformar em elemento narrativo.

Em nossas pesquisas, assim como “[...] os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala” (GINZBURG, 2007, p. 7), tecemos fios e farejamos rastros na composição historiográfica em torno das diretrizes curriculares propostas para o ensino de História por meio da Lei nº. 5.692/71, dos desdobramentos dessas prescrições na formação de currículos e programas para o ensino de História no Espírito Santo durante o regime ditatorial no Brasil (1964-1985). Especificamente, buscamos investigar a concepção de História, do ensino e da docência produzida nos documentos prescritivos e nas narrativas dos professores capixabas durante a Ditadura Militar.

Ao longo do processo de busca e análise das fontes, experimentamos diferentes percepções e sensações: Em um primeiro momento, parecia-nos que os documentos acessados eram aleatórios, sem qualquer possibilidade de relação entre si. Após obtermos a autorização para acessarmos arquivos das escolas estaduais sob a jurisdição da Superintendência de Carapina, em 20 de fevereiro de 2013, fizemos

os primeiros contatos com as pautas de professores, notadamente das décadas de 1970 e 1980. Algumas se referiam a escolas estaduais extintas; outras eram do Colégio Estadual e da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo, todas elas vestígios que nos permitiram indiciar conteúdos disciplinares de História, ainda que não nos dessem a dimensão de como esse ensino se efetivava. Além disso, lidamos com a inviabilidade de localizarmos os autores dessas pautas. Entretanto, dentro desses limites, estabelecemos conexões dessas fontes com as Propostas Curriculares Estaduais, produzidas em 1974 e 1978, para investigarmos concepções de História e do seu ensino em escolas capixabas.

Paralelamente às análises das pautas, ouvimos sete professores que atuaram durante o período pesquisado. A partir dos relatos docentes, conseguimos entrelaçar alguns fios, que antes nos pareciam soltos e desconexos: por exemplo, a participação de professores entrevistados na elaboração de Propostas Curriculares produzidas no Espírito Santo e em cursos para treinamentos em recursos audiovisuais.

Assim, as análises das fontes que acessamos e analisamos apresentam pistas de como se configuraram as práticas dos professores de História, durante o período investigado. Apontam assim, indícios de um ensino caracterizado pelo que grande parte da literatura do ensino de História expressa, descrito como pouco problematizador, pautado essencialmente na memorização, com predomínio de conteúdos de cunho cívico e patriótico.

Por outro lado, há narrativas e atividades que se distinguem do prescrito e do que convencionalmente indica a História ensinada durante a Ditadura Militar. Por exemplo, aulas em que se ensinava *Corte e Costura*, os *Concursos de Bolo* e depoimentos de professores que revelaram críticas ao governo autoritário e resistência ao trabalho com as propostas curriculares das quais não participaram da elaboração.

Somamo-nos, portanto, a um conjunto de estudos (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007, 2008; LOURENÇO, 2006, 2008; ANDRADE, 2009) que indi-

cam que a Ditadura Militar interferiu na prática pedagógica dos professores e em sua área de conhecimento, mas tais interferências não foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer prática distinta daquilo que foi determinado pelo regime autoritário. Dessa forma, professores buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos, por eles produzidos e dominados.

Considerações finais

Ao investigarmos a constituição da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES, entre os anos de 1969 e 2009, assim como a investigação a respeito das práticas de professores de História durante a Ditadura Militar, as pesquisas apontaram para o papel decisivo do trabalho historiográfico produzido a partir da interrogação das fontes para a escrita da história da educação capixaba.

Ao discutirmos os possíveis usos de aportes teóricos da História, especificamente de Marc Bloch e Carlo Ginzburg, na pesquisa em História da Educação, tivemos em mente a seguinte recomendação: “Para decifrar documentos devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto, uma sutil relação de forças. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituem o emaranhado do contexto investigado” (GINZBURG, 2007a).

Em meio aos desafios, a escassez e dispersão das fontes, deixamos fios para futuras possibilidades de aproximação entre o pensamento dos autores Bloch e Ginzburg e de usos de suas teorizações para problematizar as pesquisas no campo da História da Educação, em geral e, no Espírito Santo, em particular. Ressaltamos uma interrogação com a qual Marc Bloch introduz o seu livro *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Trata-se de um questionamento feito por uma criança ao pai: “Papai, então me explica para que serve a história?” (BLOCH, 2001, p. 41). Ao proble-

matizar acerca dessa questão, Bloch desenvolve, ao longo da obra, várias argumentações que buscam discutir a intencionalidade da História, as possíveis justificativas para que um livro de História seja lido, e compreendido como um ofício legítimo.

Dentre seus apontamentos, Bloch (2001) defende que mesmo que a História fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. Nesse direcionamento, pensamos as possibilidades do diálogo da História com as demais ciências, no sentido de que, ao buscar uma utilidade para a História, no campo da História da Educação, não há como negar os aspectos positivos desse encontro. Assim, da História, a História da Educação pode se valer dos métodos; da definição do problema de pesquisa, inserido no tempo, na perspectiva do movimento; do entendimento de fonte como todo vestígio humano; além da compreensão da própria processualidade da História.

Destacamos como fecundo, o movimento de aproximação dos historiadores da Educação aos historiadores do campo específico da História. Para além da escrita da História das ideias pedagógicas ou das instituições educacionais, o que se pretende apreender com as pesquisas em História da Educação, assim como em História, são as ações dos homens e das mulheres no tempo.

A partir das proposições dos autores, ressaltamos a possibilidade da escrita de uma História da Educação composta por uma narrativa fundamentada na prova, estética e teoricamente possível. Portanto, uma escrita com uma face literária, com gozos estéticos próprios de uma escrita histórica (BLOCH, 2001) e, imbuída de um rigor flexível, produzida pela via de fios e de rastros (GINZBURG, 2007b).

Referências

- ALMEIDA NETO, Antonio S. *O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- ANDRADE, Raquel de Sá. *Professores de história no período pós-1964:*

percurso e práticas. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ARACRUZ. *Proposta Pedagógica: temas desenvolvidos no planejamento Pré-escolar*. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

ARACRUZ. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino*. Secretaria Municipal de Educação, 1996.

ARACRUZ. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino*. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ARACRUZ. *Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças: 1981*. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz, ES, 1981.

ARACRUZ. *Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças: 1987*. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz, ES, 1985.

ARACRUZ. *Livro de registro de reuniões entre funcionários e familiares das crianças: 2012*. Centro Municipal de Educação Infantil Epifânio Pontin. Aracruz, ES, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIRIO, Maud. *A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & ensino de história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GINZBURG, Carlo. *Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

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

LEGOFF, Jacques. Prefácio. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 15-34.

LUIZ, Miriã Lúcia. *Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História em tempos autoritários (1964-1985)*. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *A constituição histórica da Educação Infantil no município de Aracruz – ES: permanências e descon-*

tinuidades. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

LOURENÇO, Elaine. A formação docente entre a legislação e o currículo: história e estudos sociais nos anos 1970. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2006. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

LOURENÇO, Elaine. Os grupos escolares do Estado de São Paulo nos anos de 1970: Entre CERHUPE e a CENP. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 8., 2008. *Anais...* São Paulo: Feusp, 2008. 1 CD-ROM.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MIMESSE, Eliane. As avaliações aplicadas pelos professores na disciplina história nas décadas de 1970 e 1980. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 30, p. 119-132, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. 22 ago. 2021.

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

WARD, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. 4. 1997, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2021.