



Aportes do pensamento de Paul Ricoeur para uma hermenêutica de nossa condição histórico-educativa

Paul Ricoeur's thought contributes to a hermeneutics of our historical-educational condition

El pensamiento de Paul Ricoeur contribuye a una hermenéutica de nuestra condición histórico-educativa

Doris Bittencourt Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-4817-0717>

<http://lattes.cnpq.br/5715085520250456>

almeida.doris@gmail.com

Marcos Luiz Hinterholz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-5962-3187>

<http://lattes.cnpq.br/6583109239766081>

hinterholz.marcos@gmail.com

Resumo

O artigo, de caráter ensaístico, busca pensar o papel de uma hermenêutica da nossa condição histórico-educativa para as ciências da educação e para o sujeito que pensa a si mesmo. Essa teorização sobre os planos epistemológico e existencial das pesquisas e dos saberes fundantes da história da educação deu-se a partir das contribuições da obra *A memória, a história, o esquecimento*, de Paul Ricoeur (2007). O autor nos convoca a complexificar, nos planos fenomenológico, epistêmico, hermenêutico e existencial, o reconhecimento das imagens de outrora, referentes do passado, que no presente se manifestam, e com elas produzir compreensões. A escrita da história, e sua função simbolizadora, permite que uma sociedade se situe ao atribuir-se um passado na linguagem. Assim, a história da educação foi pensada como um saber capaz de criar novas sensibilidades que, por sua vez, criam novas relações consigo, com o outro, com a educação e com o mundo.

Palavras-chave: Hermenêutica da condição histórico-educativa; Paul Ricoeur; Cultura escolar; História da educação.

Abstract

The article is an essayistic nature, seeks to think about the role of a hermeneutics in our historical-educational condition for the sciences of education and for the subject who thinks about himself. This theorization about the epistemological and existential planes of research and foundational knowledge in the history of education was based on the contributions of the work *Memory, History, Forgetting*, by Paul Ricoeur (2007). The author convokes us to made it complex, at the phenomenological, epistemic, hermeneutic and existential levels, the recognition of images from the past, referents of the past, which manifest themselves in the present, and with them to produce understandings. The writing of history, and its symbolizing function, allows a society to situate itself by attributing a past in language. Thus, the history of education was thought of as knowledge capable of creating new sensibilities, in turn, create new relations with oneself, with others, with education and with the world.

Keywords: Hermeneutics of the historical-educational condition; Paul Ricoeur; School culture; History of education.

Resumen

Este ensayo pretende considerar el papel de una hermenéutica de nuestra condición histórico-educativa para las ciencias de la educación y para el sujeto que se piensa a sí mismo. Esta teorización sobre los niveles epistemológico y existencial de la investigación y el conocimiento fundante de la historia de la educación se basa en las aportaciones de *Memoria, historia, olvido* (2007) de Paul Ricoeur. El autor nos convoca a complejizar, a nivel fenomenológico, epistémico, hermenéutico y existencial, el reconocimiento de las imágenes de antaño, referencias al pasado que se manifiestan en el presente, y a producir comprensiones con ellas. La escritura de la historia, y su función simbolizadora, permite a una sociedad situarse atribuyéndose un pasado en el lenguaje. Así, la historia de la educación fue pensada como un saber capaz de crear nuevas sensibilidades que, a su vez, crean nuevas relaciones con uno mismo, con los demás, con la educación y con el mundo.

Palabras clave: Hermenéutica de la condición histórico-educativa; Paul Ricoeur; Cultura escolar.

Introdução

Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento.
(Ricoeur, 2007, p.513)

História, memória, esquecimento, escrita, vida. As cinco palavras da epígrafe, transmutadas em conceitos no pensamento de Paul Ricoeur, nos lançam a profundas questões de natureza fenomenológica, epistêmica, hermenêutica e, sobretudo, existenciais. Sabe-se que um texto histórico não busca simplesmente contar um passado, presentificar sem pretensão uma ausência: ele quer explicar/compreender um passado. Ele quer interrogar e tensionar um tempo pretérito, sempre provocado pelo presente. O produto deste trabalho, por sua vez, é jogado na relação, ele é buscado/construído para gerar novas ações presentes e futuras. Ele fala ao ser que se pensa na sua condição temporal. Um ser que se realiza no limiar do tempo racionalizado dos relógios e calendários e do tempo subjetivo que se efetiva e se faz sentir no curso da sua vida. A escrita da história, ao exercer uma função simbolizadora, permite que uma sociedade se situe ao atribuir-se um passado na linguagem. É neste sentido que Ricoeur (2007) nos convoca a pensar os termos de uma memória e uma história felizes, ou seja, a possibilidade do encontro com imagens de outrora – os referentes desse passado, essas imagens pretéritas fulgurantes que no presente se manifestam – e, com elas, produzir compreensões, explicações, sentidos. Ancorados no pensamento do autor, a história da educação foi aqui pensada como um saber capaz de criar novas sensibilidades que, por sua vez, criam novas relações consigo, com o outro, com a educação, com a sociedade, enfim, com o mundo.

Para Magalhães (2022), a educação é constitutiva do humano e a história é o seu grande observatório. A educação, nos lembra o autor, se substancia na cultura, nos valores, nos fazeres. Ela se inscreve nos percursos da vida, nas formas de pensar, nas memórias, experiências, decisões, alegrias e sofrimentos. E é na história que “se constituíram e adquiriram propriedade e significado conceitos do campo da educação” (Magalhães, 2022, p. 172). Seja a educação escolarizada, seja a educação que se dá durante toda a vida, quando nos perguntamos como viemos a nos tornar o que somos, é também à história da educação que devemos direcionar essa pergunta.

A história da educação, seja como componente curricular da formação de professores, seja como campo de pesquisa, tem passado por constantes questionamentos sobre sua relevância e legitimidade. Entendemos que tais suspeições, ainda que incômodas, não devam ser desconsideradas, mas trazidas para o centro do debate. Há que se colocar em evidência as perguntas de natureza epistêmica que elas são capazes de suscitar. O que é um objeto histórico-educacional? Como teorizar, documentar, modelar, explicar e narrar a educação pela história? Qual é a participação da história da educação no debate sobre os problemas educacionais do presente? Um campo de estudos que toma como referente a educação em entrelaçamentos temporais, traz desafios constantes, demandando um aprofundamento das dimensões conceituais epistêmicas e fenomenológicas acerca da memória, da história e do esquecimento. É nesse sentido que nos propusemos a convocar alguns postulados de Paul Ricoeur (1913-2005) com vistas a aproximar suas ideias da pesquisa em história da educação e das reflexões em torno de uma hermenêutica de nossa condição histórico-educativa.

Para o filósofo, pensar a hermenêutica de nossa condição histórica é pensar a própria forma de existir. Sabemos, desde Sêneca, que o movimento da alma que busca conhecer-se é um percurso pelo mundo, uma compreensão das circunstâncias atuais e dos eventos concretos que podem nos afetar (Rago, 2013). Desde modo, devemos também nos interrogar: qual o papel

do saber histórico educativo nesse movimento de busca? O que é compreender-se como sujeito educado sob contingências históricas? Refletir sobre o papel da história da educação é igualmente debruçar-se sobre tais questões.

O presente artigo, de caráter teórico, busca pensar os aportes da obra *História, Memória e Esquecimento* nas análises sobre os planos epistemológico e existencial das pesquisas e dos saberes fundantes da história da educação. Se, como entendemos, o tempo da educação é o tempo da vida, e que a história e a educação são porções da própria vida, cumpre reafirmar a nossa condição histórico-educativa nas reflexões deste campo do saber. Nos propusemos aqui a pensar elementos que, nos postulados trazidos por Ricoeur, podem ser sugestivos à história da educação. A metodologia de trabalho consistiu em tramar a teoria do autor com alguns dos temas e perspectivas de análise que se têm destacado no referido campo de investigação. Assim, nos conduzimos pelo mote *o que tem sido narrado e o que se pode narrar sobre o passado da educação?* A reflexão foi organizada em dois eixos: educação escolarizada e educação para além da escola. Antes, porém, cumpre melhor situar Ricoeur e sua obra no tempo, tarefa para a qual passamos de imediato.

1. O autor, a obra, o tempo da escrita

Trazendo os traços da imensa cultura teórica de Ricoeur, *Memória, História, Esquecimento*, originalmente publicada em 2000, é considerada sua obra prima, coroando uma trajetória marcada pelos questionamentos filosóficos sobre o passado, o tempo, a narrativa, a história. Ao dialogar com o que chama de público esclarecido, o filósofo faz uma profunda imersão no papel da memória e da historiografia na contemporaneidade, colocando em igualdade o tema do esquecimento. Trata-se, a nosso ver, de uma leitura imersiva, reflexiva e fundante para aqueles que se dedicam a pensar a história.

Mas quem é Paul Ricoeur? É apresentado por François Dosse (2017) como alguém que manteve o exercício da especulação, do pensamento, alguém que nunca ofereceu respostas fáceis/prontas, atividades essas essenciais de um bom filósofo. Nas palavras de Dosse, Ricoeur sempre esteve preocupado em “permanecer disponível ao outro, à inovação, à busca de mais justiça e de mais humanidade” (p. 7). François Hartog, por sua vez, o considera “o outsider que mais se aproximou da história” (2017, p. 89). Nesse sentido, Dosse (2017) destaca que “para Ricoeur, o tema da memória torna possível o cruzamento de todas as suas temáticas anteriores de pesquisa: sobre a vontade, o inconsciente, a correlação entre o singular e o universal, a dialética entre a fidelidade a um passado e a promessa de um horizonte de expectativa” (p.206). De fato, o filósofo atuava no campo da epistemologia histórica desde a década de 1950. No entanto, num contexto de grandes paradigmas unificadores dos anos 1950 e 1960, como o marxismo e o estruturalismo, encontrou um clima pouco favorável às suas teses. Suas considerações para a história passaram a ser levadas em consideração após o declínio dessas metanarrativas (Dosse, 2017). Movido pela memória, conceito matricial para a produção da história, produziu uma obra necessária, trazendo para o debate os entrelaçamentos com a história e o esquecimento.

Estamos a falar de um homem que atravessou a maior parte do século XX na Europa, experienciando os efeitos de grandes traumas, geradores de ímpetos memorialistas em múltiplos matizes: “direito, dever, arma, testemunho, guarda, trauma, arquivo” (Hartog, 2017, p.41). A força de todas essas grandezas está concentrada na luta para que nunca se esqueçam as tragédias que marcaram profundamente esse tempo pretérito e se observe com atenção suas ressonâncias na contemporaneidade. Nos últimos anos daquele século, depois de ter enfrentado a produção dos três volumes de *Tempo e Narrativa*¹, possivelmente instigado por temas

¹ RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Tomo I; Tomo II; Tomo III. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

candentes daquela temporalidade, escreveu *A memória, a história, o esquecimento*, colocando em cena conceitos fundamentais que permeiam, ao mesmo tempo, a condição humana e a produção historiográfica, protagonizados pela memória. O título, que sumariza o conteúdo do livro, inicia justamente pela *memória*, como referência primeira, seguida de *história* e, por fim, *esquecimento*. Propositamente nessa ordem, os conceitos nos são apresentados e urdidos ao longo dos capítulos, destacando-se uma espécie de anotação trazida ao final da obra e que aqui compareceu como epígrafe: “sob a história, a memória e o esquecimento”. Ou seja, Ricoeur conclui o texto, retomando o grande embate que atravessa o saber histórico, de um lado a memória, do outro o esquecimento, disputa sempre marcada por relações de poder. Neste interstício, produz-se a história, ou melhor, versões dela, narrativas possíveis, verossímeis, parciais, singulares, provisórias, datadas. O esquecimento é entendido pelo autor como uma “inquietante ameaça para a fenomenologia da memória e para a epistemologia da história” (p.423), como algo danoso à confiabilidade da memória.

O tempo tensionado no livro é o mesmo em que, imerso nele, vive e escreve. A emergência da memória, inscrita no presentismo², “momento particular de nossa História” (Nora, 1993, p.7) ajuda a compreender este *gosto pelo passado*, em que se misturam sentimentos de dever e de encantamento diante dos traços de outras épocas. O ímpeto de guardar talvez esteja associado ao desejo de nos sentirmos mais confortáveis em relação ao que nos legaram como humanidade e, conseqüentemente, menos inseguros neste tempo povoado por efemeridades. O historiador explica que “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos... porque essas ações não são naturais” (1993, p.13). Ao perceber a “obsessão pelo arquivo que marca o contemporâneo” (p.14), analisa que a necessidade de criar locais de memória dá-se “porque não há mais os meios de memória” (p.7), ou seja, evoca-se uma memória esfacelada, residual aos locais, capaz de oferecer algum esteio, alguma sensação de estabilidade quando tudo parece fugaz.

Neste tempo de feitura do livro, de tremendas disputas entre memória e história, Ricoeur (2007) defende a função seminal da memória para a história, sem a pretensão de produzir uma reivindicação de uma sobre a outra, “mas de reconhecer suas diferenças fundamentais e mostrar a relação que as une” (p.56). Ou seja, propõe uma espécie de apaziguamento, uma harmonia entre ambas, na defesa do que chama de “justa memória”, mas sem abrir mão do seu caráter fundante, sem a qual, não há história. Pondera que é preciso reconhecer as especificidades, as capacidades e limites de ambas. Conclui que esse reconhecimento do que podem e do que não podem a memória e a história permite um mútuo fortalecimento, algo como uma retroalimentação e garantia da manutenção do lugar de cada uma diante do saber que se diz histórico, considerando que é pela aproximação da memória que se faz história.

Para Ricoeur, há uma hermenêutica na explicação compreensiva da história. Neste sentido, uma ideia central em suas reflexões sobre a operação historiográfica é a noção de interpretação. Não mais o acontecimento por si mesmo, mas sua construção no tempo, o desaparecimento e a ressurgência de suas significações. Para o autor, “o historiador é aquele que questiona os documentos. Sua arte nasce como hermenêutica, continua como compreensão, que é essencialmente a interpretação de signos”, ou seja, a ideia de interpretar é algo bastante presente na operação historiográfica, com vistas a desenvolver uma compreensão do fenômeno investigado. Em suas palavras, “a compreensão de outrem torna-se a estrela-guia do

² Hartog fez investimentos nas reflexões em torno da sensação de aceleração temporal e, em paralelo, analisa o rápido crescimento da categoria do presente. A estes fenômenos, denomina presentismo. Este *presente eterno* não tem aderência às tradicionais versões do passado e também não projeta um futuro, é um “presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo [...]” (Hartog, 2006, p. 270). Entretanto, por mais paradoxal que possa parecer ser, se, por um lado, o presentismo não tem apego às grandes narrativas do passado, o mesmo não acontece em relação à memória. Nas palavras de Hartog, “[...] este presente se descobriu inquieto, em busca de raízes, obcecado com a memória. À confiança no progresso se substituiu a preocupação de guardar e preservar” (2006, p.271).

historiador” (p.350). Assim, considera que os fatos, de acordo com as questões formuladas, e a documentação selecionada, sempre podem ser compreendidos de outro modo, entre controvérsias e os conflitos entre interpretações rivais. Ricoeur (2007) orienta que a defesa de uma interpretação assumida deve sustentar-se em argumentos plausíveis, claros, “possivelmente prováveis”, dentro do princípio da verossimilhança. E, por fim, sustenta que “por trás da interpretação, subsiste sempre no fundo impenetrável, opaco, inesgotável de motivações pessoais e culturais, do qual o sujeito jamais acabou de dar conta” (p.351).

Essa interpretação do tempo histórico não se dá apenas pela finalidade científica, mas como possibilidade para o fazer humano, de diálogo entre as gerações, uma ação sobre o presente (Dosse, 2017). De Nietzsche, Ricoeur sublinha o quanto a vida precisa do serviço da história e a própria atividade do historiador é comandada pela vida e não pela busca do conhecimento. De Koselleck (2006), Ricoeur destaca a ideia da “experiência histórica” como algo mais que um território epistemológico, uma autêntica relação com o mundo, até mesmo comparável à experiência física. E acrescentamos nós: é também uma ação sobre si mesmo, é a possibilidade de colocar em questão a própria vida, os itinerários e processos através dos quais nos educamos, enfim, interrogar nossa condição histórico-educativa.

2. O tempo da escola: culturas e práticas

[as pressuposições existenciais do saber historiográfico] são existenciais no sentido de que estruturam a forma própria de existir, de ser no mundo, desse ser que somos individualmente. Dizem respeito, em primeiro lugar, à condição histórica intransponível desse ser (Ricoeur, 2007, p.299).

Na epígrafe, Ricoeur (2007) convida a pensar nossa existência no mundo, esse ser que somos em nossa individualidade e singularidade. Um ser que se realiza nas inescapáveis injunções históricas e igualmente é produzido por meio do fenômeno educativo. Um ser, portanto, fruto de condições histórico-educativas que demandam, das ciências da educação, uma interpretação dessa condição histórica. E tal exercício hermenêutico não pode prescindir de tematizar a escola e sua cultura.

Em um breve recorrido, pode-se dizer que, apesar das múltiplas e esparsas experiências conhecidas ao longo da história, é sobretudo nos séculos XIX e XX que a escola ascende e se consolida como produto racionalizado do fenômeno educativo. É a partir desse período que o Estado chama para si a tarefa de educar, por meio de uma sistematização das estruturas educativas em torno do modelo escolar. Isso se dá através de uma formalização de caráter institucionalizante, com vistas à massificação desta forma de educar, utilizando-se de expedientes como o da obrigatoriedade. Este processo também foi marcado pelo contexto histórico do desenvolvimento das economias capitalistas e da afirmação de Estados nacionais e dos diversos nacionalismos.

Paralelamente à constituição e a progressiva democratização dessa instituição social, desenvolveu-se um domínio científico em torno da educação, com a emergência do discurso médico-higienista e da Psicologia, esta, conforme aponta Magalhães (2004), inicialmente como fornecedora de informações básicas sobre a natureza sensorial e espiritual do ser humano, evoluindo para a observação e medição, através da testometria. As ciências da educação teriam sido criadas no sentido de uma objetivação e normatização, em analogia às ciências da natureza e focadas principalmente na aferição das diferenças entre o esperado e o obtido. Contudo, conforme avaliação do autor, as produções de conhecimento sobre educação vêm se tornado mais sensíveis à multifatorialidade, valorizando os processos interativos e de subjetivação.

É neste sentido que, nas últimas décadas, muitas áreas de conhecimento dentro das humanidades têm voltado sua atenção para as práticas e experiências ordinárias, influenciadas, principalmente, por miradas culturalistas. Não tem sido diferente com as ciências da educação, que, apesar de sua ascensão tardia como campo investigativo (por muito tempo vistas apenas como saber aplicado), têm mostrado vigorosa produção de estudos que tomam o fenômeno educacional sob um prisma ampliado. O conceito de cultura escolar é um dos principais expoentes destes novos instrumentais analíticos enriquecedores das abordagens e das temáticas investigadas. “Retorno à experiência”, “saberes empíricos”, “razões práticas”, “artes do fazer”, são algumas das expressões utilizadas por Escolano Benito (2017) para caracterizar o giro epistemológico representado pela centralização na ação como fonte de toda construção cultural. Esta é a noção primeira do conceito de cultura escolar, que busca pensar a educação além da mera mediação instrumental, da regulação das práticas e dos discursos formais. Ou seja, a prática pensada como fonte de cultura, indo “às coisas tal como elas se apresentam no mundo da vida” (Escolano Benito, 2017, p.24). Assim, a base sobre a qual se assentam as pesquisas na perspectiva da cultura escolar está justamente em buscar identificar práticas educativas nascidas da experiência. É por meio desta mirada para o mundo das práticas que se procura construir um novo conhecimento sobre a escola, compreendendo historicamente essa instituição a partir do plano da ação e não somente das normas que a buscavam regular.

Esse movimento também acabou por abrir um campo de análise acerca do impacto da escola na vida humana e o quanto, para nós, seres escolarizados, essa instituição é um espaço de criação de culturas, de desenvolvimento das nossas identidades e um importante cenário da nossa experiência infantil e juvenil, e que, portanto, ocupa um lugar considerável na memória (Escolano Benito, 2017). É assim que incorporamos determinados *habitus*, como “práticas corporais, gestualidades, formas de escrita e grafismo, modos de oralidade...” (p.178) que nos identificam como sujeitos, de certo modo, moldados pela experiência escolar. Tal reflexão encontra eco nas palavras de Ricoeur (2007), que, ao ir às entranhas do entendimento da fenomenologia da memória, pontua que “nos lembramos daquilo que fizemos, experimentamos ou aprendemos em determinada circunstância particular” (p.53) e, nesse exercício do lembrar, comparecem a lembrança do corpo, seu e dos outros, do espaço onde se viveu, “o horizonte do mundo e dos mundos, sob o qual alguma coisa aconteceu” (p.53).

Afetado pelos postulados desenvolvidos por Nora (1993), Ricoeur pontua o quanto as “coisas lembradas são intrinsecamente associadas a lugares” (p.57), como verdadeiras inscrições, estabelecendo um vínculo com as lembranças. Podemos pensar na escola nessa perspectiva, afinal, “os lugares habitados são por excelência memoráveis” (p. 59). Assim, lembranças sensíveis do espaço escolar, das pessoas, dos sabores, dos cheiros, dos gestos, dos medos e alegrias podem povoar memórias, sempre atualizadas pelo presente. Os gestos severos de professores, corredores escuros do edifício escolar, as brincadeiras no recreio, o medo das avaliações, as frustrações cotidianas, o sabor dos lanches ou refeições servidas, as desavenças entre colegas, tudo isso *habita em nós*, carrega uma dimensão ontológica e pode tanto ser evocado como memória, quanto convertido em objeto pela historiografia da educação.

Nessa linha, um dos temas visitados tem sido os escritos ordinários produzidos no espaço escolar. São grafias cotidianas que, comumente, têm como destino o descarte, mas, quando preservadas, concorrem para a construção de uma memória da educação escolarizada. Cunha (2007) reforça o significado do estudo das singularidades dessas escritas que denotam os fazeres da escola, promovendo um incremento dos entendimentos que se tem da cultura escolar.

Castillo Gomez (2012) observa o quanto vem se alargando o interesse por esses materiais como uma espécie de dívida da história da educação, e, ao mesmo tempo, enfatiza a “inquietação por sua busca” (2012, p.67). Nesta perspectiva, muitas vezes, os localizamos nos arquivos pessoais, “os lugares mais interessantes para a pesquisa histórica”, segundo Angela de

Castro Gomes (1998, p.127). Alinhada a este pensamento, Heloísa Bellotto (2017) nos fala dos arquivos pessoais como um instigante caminho aberto à investigação. Para além das previsibilidades, a pesquisa nesse campo dá lugar ao inesperado, às contradições, transgressões, se afasta, portanto, da ideia de encontrar um eu coerente como um reflexo de suas práticas de arquivamento. Considerando que “onde quer que vamos deixamos para trás um rastro de provas em forma de documentos” (Cox, 2017, p. 185), postulamos aqui o significado desses guardados que, comumente, encontram-se aos cuidados de seus titulares ou de suas famílias.

E onde mais essas escritas ordinárias podem ser localizadas pelos pesquisadores? Tendo como guias as discussões contemporâneas sobre patrimônios da educação³, instituições escolares/universitárias há algumas décadas vêm atentando para o significado de constituírem lugares para suas memórias. Algumas vão além de seus próprios registros salvaguardados e se constituem em centros de memória da educação. São lugares preferenciais, identificados ao escopo de pesquisa da história da educação, tendo como rastro documental a cultura escolar pretérita, patrimonializada.

Valorizar essas formas de escrita e instituir-lhes o estatuto de documentos para a historiografia da educação relaciona-se à revolução documental (Ricoeur, 2007), própria das guinadas historiográficas do final do século XX, alinhada à ascensão da memória como matriz da história. Assim, a história da educação passa a reconhecer o que a escrita das pessoas comuns é capaz de nos dizer acerca do passado (Cunha, 2019). Ao sublinhar a diferença entre documento e a noção de rastro⁴, Ricoeur coloca em questão o caráter não autoevidente do documento: “ele é procurado e encontrado, ‘circunscrito’, ‘constituído’, ‘instituído’ documento pelas perguntas do historiador” (2007, p.189). E ainda: “Rastro, documento, pergunta formam assim o tripé de base do conhecimento histórico” (p.188). Portanto, o documento tem a capacidade de *dizer algo* de outra temporalidade, de oferecer um referente para o aprofundamento da análise dos fenômenos investigados. Olhar para a epistemologia do conhecimento histórico, e o papel desse saber como fundamento para as ciências da educação, pressupõe atenção e zelo para com os rastros e, como dito, potenciais documentos. No universo dos papéis ordinários produzidos no ambiente escolar, optamos aqui por nos deter em três tipologias documentais da cultura escrita: cadernos, imprensa produzida por estudantes e álbuns de recordação, muitos deles entendidos como ego-documentos⁵.

Neste movimento de interrogação sobre culturas e práticas que têm no espaço escolar o seu cenário, os cadernos despontam como artefatos passíveis de interrogações sobre nossa condição de seres escolarizados. Como “escrituras disciplinadas” (Meda, 2014), são importantes fontes para o estudo em torno das práticas escolares. Tal como *janelas entreabertas*, deixam ver um pouco de seu *autor*, dos fazeres do ensinar e do aprender, da didática do professor, das concepções pedagógicas de uma instituição, sensibilidades, redes de sociabilidade, enfim, denotam aspectos das políticas públicas de educação, das macropolíticas de um país, de um determinado contexto histórico. Portanto, são artefatos que passaram a ser valorizados, num esforço da historiografia em examinar faces do vivido na sala de aula (Mignot, 2008). Com seu disciplinamento, formalidades, quase ausência de liberdade, representam um

³ Destacamos aqui alguns estudos: Augustin Escolano, 2017; Souza-Chaloba, 2013; Conceição e Paulilo, 2023, Peres, 2019.

⁴ Em suas palavras “nada, enquanto tal, é documento, mesmo que todo o resíduo do passado seja potencialmente rastro” (RICOEUR, 2007, p.189).

⁵ Os ego-documentos dizem respeito às diversas formas de expressar, por meio da escrita, de qualquer tipologia, forma ou tamanho, sentimentos e experiências, e por meio dos quais é possível descobrir um ego (Amelang, 2005). Tendo em vista essas definições, entendemos que se trata de uma tipologia documental atrelada às experiências pessoais com o propósito de guardar-se a si próprio e que, assim como outros papéis comuns, por diferentes motivos, resistiram ao tempo e ao descarte. Importa lembrar que pesquisas com esses corpus documentais exigem exercícios interpretativos diferenciados, pois dificilmente os encontraremos em grande quantidade, comumente trabalham-se com alguns exemplares, na clave da singularidade das práticas escolarizadas.

fazer da escola, e, como explica Rogerio Fernandes, “desenham um território privilegiado, definindo uma teia de relações cuja pluralidade constitui um dos modos de viver e ver a escola” (2008, p. 50).

Outra prática relacionada à cultura escolar na sua manifestação escrita, que pode ser perscrutada por um olhar sensível do historiador da educação, é a imprensa escolar. Presente em boa parte do século XX, é uma evidência dos princípios escolanovistas, iniciados por Célestien Freinet, a partir do final dos anos 1920 e difundidos em diferentes níveis de ensino (González-Monteagudo, 2013). Em alguns desses impressos, pode-se observar uma presença efetiva dos estudantes, em outros, o discurso institucional é o que predomina. De qualquer modo, é um dos poucos vestígios que permitem uma aproximação desses alunos de outrora, cujas narrativas, muitas vezes, são esquecidas pela história da educação.

Sabemos que as possíveis dificuldades em reconstruir a história da infância e da juventude residem na quase ausência de registros que tenham sido produzidos pelos próprios sujeitos e raros os que sobreviveram ao decurso do tempo. Portanto, esses periódicos produzidos e lidos por estudantes, em distintos suportes, finalidades e temporalidades, adquirem o estatuto de documentos que permitem analisar, entre outros aspectos, culturas infantis, juvenis e escolares em suas múltiplas manifestações, bem como a história de suas instituições e os valores de suas comunidades. Como produtos da cultura escolar, evidenciam indícios de saberes e práticas identificadas a preceitos de civilidade, posto que, frequentemente, os textos buscam disciplinar e prescrever códigos de condutas, permitindo assim entrever um pouco da realidade das ações educativas⁶.

Também chamamos a atenção para os cadernos ou *álbuns de recordação*, artefatos de uma tipologia de difícil precisão, posto que se encontram no limiar do pessoal e do escolar, ainda pouco explorados pela historiografia da educação. Entendidos por Cunha (2004) como um “refúgio para o exercício da amizade” (p.348), “escritas íntimas sem serem confidenciais” (p.354), o estudo dessas materialidades possibilita conhecer formas rituais de prestar homenagens e celebrar os afetos na escola. Bastante associados ao mundo feminino, são emblemáticos da cultura escolar, pois escrever e desenhar nesses cadernos exigia a mobilização de aprendizagens escolares, sobretudo práticas de leitura, o exercício da letra impecável, a cópia sem erros ou desenhos feitos com esmero. Localizados entre o privado e o público, pertenciam a uma estudante e circulavam na sala de aula e em diferentes espaços da escola e poderiam ser levados para outras casas, constituindo uma rede de autores e leitores das mensagens destinadas à titular do caderno. Neste sentido, misturam gerações, pois, comumente, se encontram mensagens de professoras, tias, mães. Estimulados pela escola, estiveram muito presentes até os anos 1970 como meios de celebração da amizade, sobretudo durante os anos escolares (Cunha, 2004). Muitos foram guardados como relíquias, memórias da infância e juventude, documentos íntimos, mas que também se constituem em suportes da memória escolar.

Essas três tipologias documentais, cadernos, periódicos e álbuns de recordação, são signos da cultura escolar e entendidos como patrimônios da educação. Há que se ponderar que todos são, como aponta Ricouer, “encenações do passado” (2007, p.76), valendo-se do forte conceito de representação trabalhado na obra. São escrituras da ordem do comum, capazes de oferecer indícios de saberes e práticas escolares, da vida cotidiana da escola, em suas múltiplas manifestações. No entanto, embora permitam uma “pluralidade de matizes observáveis nas escritas escolares” (Castillo Gomez, 2012, p.68), são incapazes de *dizer tudo* e, como quaisquer outros vestígios do passado, possuem seus limites e fortalezas. Ademais, guardados por pessoas ou instituições, esses artefatos da cultura escrita são portadores de discursos e produzidos sob diferentes contingências históricas, demandando apurada análise crítica.

⁶ Destacamos alguns estudos sobre imprensa escolar: AUTOR, 2015; Amaral, 2013; Bastos e Ermel, 2013.

Todas as considerações aqui apresentadas apontam para as potencialidades de um olhar atento para a cultura escrita, produzida, em diferentes suportes, por estudantes em suas atividades cotidianas. O que faz o historiador com esses papéis transmutados em documentos? Os questiona, os interpreta. Ao refletir sobre o papel da interpretação na operação historiográfica, Ricouer (2007) sublinha que essa ação carrega em si a tensão constante entre as dimensões subjetiva e objetiva da história. Uma objetividade que se substancia na intenção de verdade do historiador e nas leis de validação do conhecimento histórico, estabelecidas pelo meio. É uma subjetividade que traz para o jogo a sensibilidade do ser que institui o trivial como documento e o interroga a seu modo, singularizando cada trabalho de interpretação historiadora do passado. Para o autor, é nesse complexo operatório que se dá a correlação entre as vertentes subjetiva e objetiva do conhecimento histórico.

Para finalizar, destacamos que as reflexões sobre as possibilidades de uma hermenêutica da nossa condição histórico-educativa a partir do espaço escolar esteve aqui centrada na questão de alguns documentos da cultura escrita e suas potencialidades interpretativas. Há, contudo, muitas outras formas de alcançar sinais de tempos passados da escola: por meio de narrativas de memória oral que busquem pela dimensão vivida da escola, fontes iconográficas, arquitetura e mobiliário escolar, são alguns exemplos. Igualmente, múltiplos podem ser os enfoques e os arranjos temáticos a partir dos quais se mira o espaço escolar: história das instituições educativas, história das políticas educacionais, história das disciplinas escolares, história dos currículos e dos métodos de ensino, história da formação docente, entre outras possibilidades temáticas.

Entretanto, como sabemos, a história da educação transcende as questões que dizem respeito à escola, essa invenção da modernidade que se tornou tão poderosa no mundo contemporâneo a ponto de a igualarmos à educação. É sobre outras possibilidades de estudo neste campo, que falaremos a seguir.

3. Uma história da educação para além da escola

Como referido anteriormente, o giro epistemológico que conferiu centralidade ao mundo das práticas e da experiência alçou o conceito de cultura escolar a uma posição de notoriedade, fazendo com que tal noção passasse a funcionar como um grande indutor de estudos, carregando em si diretrizes, circunscrevendo temáticas, sinalizando as pesquisas possíveis ou válidas sob o seu escopo, aproximando pesquisadores em comunidades investigativas. São aspectos a considerar nas sempre importantes reflexões em torno das condições de possibilidade na produção dos conhecimentos. Contudo, se por um lado o protagonismo da escola é plenamente justificável à luz de sua abrangência e impacto histórico sobre a educação, por outro, também é verdade que escola e educação são muitas vezes lidas como sinônimos, razão pela qual faz-se necessário teorizar o fenômeno educativo em espaços não escolares.

Ricoeur confessa que deve a Certeau o modo como aborda a epistemologia da história na obra *A memória, a história, o esquecimento*. E Certeau (2014) nos fala justamente de uma certa ilusão do conhecimento, ilusão do observador distante que olha para os caracteres do grande texto humano representado pela cidade. A postura certeuniana sempre crítica diante do saber vem nos lembrar que, para além dos conhecimentos enquadrados em modelos explicativos previamente estabelecidos, para além das estatísticas e dos conceitos consolidados, há sempre práticas cotidianas que nos escapam.

É sabido que as miradas culturalistas permitiram novas perspectivas sobre o fenômeno educacional. A despeito desse quadro, os temas ligados às práticas educativas que transcendem o espaço da escola formalmente instituída ainda ocupam posição, de certo modo, periférica na história da educação. As considerações de Certeau (2014) sobre o ordinário da vida cotidiana

inspiram a pensar o lugar que pesquisas sobre experiências em espaços, instituições e práticas não escolares podem ocupar nesse campo de pesquisa, reflexão importante pelo notório predomínio que os temas relacionados à educação escolarizada têm tido em nosso meio.

Para Magalhães (2004), a polissemia do conceito *educação* constitui a principal base da epistemologia destas ciências. Aqui chegamos a um ponto importante da questão, pois nas noções de interação e subjetivação estão as chaves de leitura deste caráter polissêmico do conceito de educação, ainda que a escola impere de tal modo sobre nossas vidas a ponto de tornar-se difícil pensar a educação fora dela. No entanto, os processos interativos dos sujeitos ocorrem de múltiplas formas e a todo momento, difusos no tecido social. Tais subjetivações são tão significativas quanto de difícil apreensão, posto seu caráter intangível. É justamente esta polissemia identificada como base epistemológica que nos convida a pensar a educação para além dos muros da escola.

Uma postura analítica ante os vários espaços em que nos educamos (a família, a escola, a igreja, a cidade, o trabalho) nos dá a ver que a educação está em todos os lugares nos quais adquirimos valores éticos, crenças, hábitos. É por meio das interações sociais que inventamos e amplificamos códigos estéticos e, conseqüentemente, os modos de perceber o mundo e perceber-se a si mesmo. São lugares que transcendem os limites da escola, nos quais somos subjetivados por discursos e representações, e que igualmente compõem as condições histórico-educativas em que forjamos nosso ser. É preciso retirar as experiências educativas não escolares da invisibilidade, *fazê-las falar* e conferir-lhes o estatuto de objetos de pesquisa. Neste sentido, a despeito do diagnóstico sobre o vasto predomínio dos temas relacionados à escola na história da educação, importantes estudos têm sido realizados em torno de instituições, espaços e discursos formativos não escolares. Passaremos a uma breve apresentação de alguns desses trabalhos, a título de ilustração da potencialidade desses temas para uma hermenêutica da nossa condição histórico-educativa. A relação dos trabalhos apresentados a seguir não tem, portanto, a pretensão de se apresentar como um estado da arte ou uma revisão sistemática das investigações sobre espaços e instituições educativas não escolares. Buscamos contemplar estudos afins ao campo da história da educação, que têm sido apresentados em fóruns como o Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), sobretudo no eixo temático *Processos educativos e práticas de sociabilidade não escolares* e também de trabalhos que fomos identificando em nossa circulação como pesquisadores da área.

Um dos exemplos dessa educação operada em outros suportes e práticas cotidianas são os impressos que circulam para além das escolas. É possível localizar estudos que tematizam a dimensão educativa de periódicos e manuais de higiene e cuidado do corpo (Oliveira, 2021), ou ainda a educação pela imprensa por meio da propagação de discursos e produção de memórias, como na pesquisa de Silva (2022) sobre o papel no jornal *A Notícia*, em São José do Rio Preto-SP, em torno do ideário da assim chamada Revolução Constitucionalista de 1932. Nessa mesma direção de análises de discursividades contidas em periódicos e que visam ou são capazes de educar, tem-se o estudo de Bezerra (2017), que investigou o impresso *Mensagem da Apaes*, periódico criado e editado, desde 1963, pela Federação Nacional das Apaes (Fenapaes). O autor identificou o impacto dos discursos nele contidos para a educação especializada dos *excepcionais*⁷ e nos debates políticos sobre esse tema, e como foram capazes de forjar um determinado modo de se conceber e ler a *excepcionalidade* no Brasil, associada às ideias de filantropia, terapêutica e benevolência cristã.

A educação por meio dos impressos foi igualmente tematizada por Campos (2009), que abordou discursos e representações sobre mulheres e crianças que circularam entre 1920-

⁷ Bezerra (2017) justifica o emprego da expressão *excepcionais* em seu trabalho no sentido em que a mesma é difundida pelas Apaes e sua Federação, a despeito das críticas recebidas por esse termo nos dias atuais. Por se tratar de uma investigação de caráter historiográfico, o autor optou por manter a nomenclatura empregada na temporalidade alvo da pesquisa, a fim de não incorrer em anacronismo.

1940 na imprensa da zona araraquarense (atual Noroeste Paulista) e que propagaram novos estilos de vida, padrões de comportamento e sociabilidade. Sobre a educação de mulheres para além dos espaços escolarizados, temos ainda a Tese de Doutorado de Maria Teresa Santos Cunha (1995) intitulada *Educação e sedução: normas, condutas, valores nos romances de M Delly*, que tematiza práticas de leitura de romances entre jovens mulheres urbanas das décadas de 1940 e 1950. A autora discute questões relacionadas à leitura, as representações nessas narrativas, seus enredos e preceitos de civilidade como modos de educar as leitoras. Cumpre mencionar também os trabalhos de Maria Celi Chaves Vasconcelos sobre a educação de mulheres da nobreza no século XIX (2004, 2020, 2018), por meio de estudos de suas escritas de intimidade, bem como pelo trabalho das preceptoras.

Outros importantes espaços sociais nos quais o elemento educativo se faz presente é o das práticas religiosas, que muitas vezes fazem uso da comunicação impressa como meio de ensino. Nascimento e Alves (2022) investigaram um tipo de publicação protestante – o catecismo –, e evidenciaram as tipografias de sete obras que integram o acervo do Arquivo Histórico Presbiteriano, publicadas no período de 1864 a 1911, analisando como essas produções contribuíram para a inculcação de valores morais e de saberes educacionais e religiosos em parte da população brasileira. Semelhante abordagem pode ser encontrada no estudo de Albrecht e Weiduschadt (2021) sobre a revista *O Jovem Luterano*, veículo de comunicação juvenil coordenado pelo Sínodo de Missouri (Igreja Evangélica Luterana do Brasil) e que circulou entre 1929 a 1973. A revista tinha por objetivo orientar a vida social e religiosa dos jovens e adolescentes, além de ser um espaço para promover a socialização de atividades culturais e recreativas desenvolvidos com esse grupo.

Ainda sobre as relações entre religiosidade e educação, citamos as investigações de Oliveira Filho (2021) sobre as experiências de formação vivenciadas no interior do grupo dos *Penitentes Peregrinos Públicos*, de Juazeiro do Norte-Ceará, organização pautada pela intencionalidade de operar uma reforma ampla nos modos de vida de seus membros. O estudo de Loss (2021), por sua vez, debruçou-se sobre a educação no terreiro de candomblé *Ilê Axé Omilodê*, em João Pessoa-PB, evidenciando práticas que vão de uma pedagogia dos conteúdos místicos à aprendizagem de técnicas culinárias, de costura, de confecção de instrumentos, de medicina natural, entre outras.

Um tema que também tem despontado nas pesquisas sobre experiências de formação em sentido ampliado é o das residências estudantis. Se, por vezes, foram fruto de iniciativas governamentais e ou das próprias universidades, em muitos casos, a fundação, administração e financiamento desses locais deram-se por iniciativas particulares, mecenatos, grupos políticos, religiosos, de nacionalidade, entre outros laços de comunidade e pertencimento. Em comum, o caráter de organização estudantil, tomando a forma de entidades, associações, corporações ou ainda cooperativas, muitas vezes à revelia das universidades e escapando ao seu controle formal. É possível localizar estudos que analisam as organizações de moradia estudantil universitária como espaços formativos não escolares, de sociabilidade e de organização política (Hinterholz; Almeida, 2019; Bezerra, 2021; Hinterholz; Ermel, 2023; Hinterholz, 2023), os processos de internacionalização, intercâmbios, desenvolvimento nacional e enriquecimento intelectual vistos a partir das residências para estudantes (Vázquez Ramil, 2023; Müller, 2023) ou ainda da ocupação desses espaços pelas mulheres (Martins, 1992; Almeida, 2018; Costa, 2020). Todas essas investigações apontam na direção de que a universidade não se restringe ao seu currículo, a sua estrutura formal e aos saberes formalmente atestáveis que ensina e promove. Nela, orbitam muitas outras práticas e espaços de sociabilidade. Seria possível falar até mesmo em uma cultura estudantil, para além de uma cultura escolar, por meio dos quais se pode pensar os modos de se portar, de se conduzir, práticas que performam o ser estudante. Artes de fazer que muitas vezes evadem ou escapam

ao espaço escolar e universitário e seu domínio, ou mesmo deliberadamente buscam dele emancipar-se, contrapor-se, negando-o, tensionando-o.

Ainda cabe destacar o tema do associativismo docente. De acordo com Magalhães (2004), associações e sindicatos docentes são instituições educativas, portadoras de culturas simbólicas e materiais. O historiador português as compreende como instituições educacionais de produção/mobilização, ou seja, que buscam atingir determinados objetivos e formam uma identidade para seus membros. Outra abordagem sobre associativismo docente é a de Nóvoa (1995), que avalia o significado dessa prática para a profissionalização do magistério e para a formação de uma identidade profissional. No entendimento desse autor, o associativismo “desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores” (p. 20). Concordando com Magalhães, Nóvoa defende que essa trajetória não pode ser tomada como homogênea, é cheia de lutas e conflitos, de hesitações e recuos, tensões as quais devemos estar atentos. Além desses estudos, importa mencionar os trabalhos de Paula Vicentini e Rosario Lugli (2009) e de Libânia Xavier (2013).

Os exemplos de esforços em perscrutar os múltiplos espaços nos quais nos educamos se multiplicam: Souza (2022) buscou compreender a função educativa da Colônia Penal Feminina do Recife entre os anos de 1945 e 1990, educação esta mirada a partir dos objetivos da instituição no sentido tanto de uma regeneração moral, quanto da formação profissional das detentas; Pinto (2020) investigou a trajetória biográfica da atriz Aracy Côrtes e as experiências educativas difusas nos palcos amadores do Rio de Janeiro (1900-1920), em especial as vivências na *Sociedade Dramática Particular Filhos de Talma*, numa perspectiva dos grêmios dramáticos como espaços de formação social, promotores de práticas de letramento, palestras, encontros e debates de textos teatrais que permeavam o cotidiano da cidade. A pesquisa de Lopes (2021) tematizou as aprendizagens em torno dos papéis de gênero, analisando a *invenção da virilidade* a partir do livro de memórias do escritor paraibano José Américo de Almeida (1887-1980).

Se, como defendemos aqui, a educação dá-se ao longo de toda a vida e por meio de múltiplas instituições, espaços, suportes e discursos, a interpretação de nossa condição histórico-educativa requer uma hermenêutica complexa e aberta, que promova a interlocução entre a história da educação e a história das culturas juvenis, história dos intelectuais, história do movimento estudantil, história dos sindicatos, história das mulheres, entre tantos outros arranjos temáticos dos estudos sobre o passado.

Tais reflexões nos convocam a tensionar os conceitos e modelos explicativos dos quais nos servimos, a fim de liberar e agitar possibilidades investigativas que pululam na vida cotidiana. A história, como sabemos, constitui-se em saber fundante para a educação, contribuindo para a compreensão da historicidade dos processos educativos e o alargamento de sua base epistemológica. É desejável, portanto, que busque contemplar as múltiplas formas educativas presentes nas sociedades, que procure tomar distância daquilo que, por vezes, está tão próximo, para, de fato, *poder ver*. É nesta perspectiva que somos instados a pensar a educação em sua permeabilidade com tantas outras dimensões da vida: a arte, a política, o trabalho, o crer, o comer, o morar, o amar... Um convite a liberar a polissemia inerente à educação de quaisquer aprisionamentos e nos perguntarmos sobre os cumes epistemológicos ou conceituais que têm obstruído novos temas e interrogações. Se as práticas educativas que transcendem os espaços escolares são de difícil apreensão, escapáveis aos atuais modelos explicativos, que sejam, pois, geradoras de indagações sobre nossa cultura educativa e sobre nós mesmos. Enfim, hermenutizar nossa condição de seres educativos, perscrutar os processos de subjetivação por meio dos quais vimos a nos tornar o que somos, eis o desafio, cuja dificuldade da resposta é proporcional à importância da pergunta.

Conclusão

O presente ensaio buscou pensar as reverberações de uma hermenêutica da nossa condição histórico-educativa para as ciências da educação e para o sujeito que pensa a si mesmo. O caminho escolhido foi o de uma teorização, a partir dos aportes da obra *A memória, a história, o esquecimento*, de Paul Ricoeur (2007), sobre os planos epistemológico e existencial das pesquisas e dos saberes fundantes da história da educação. Na intencionalidade de estabelecer relações com as temáticas de pesquisa de nosso campo, também nos guiamos pelo mote *o que tem sido narrado e o que se pode narrar em história da educação?*

Como visto, o passado, o presente e o futuro são dimensões que se interpenetram, indispensáveis à consciência do próprio ser. Essa constatação, alinhada às ideias discutidas neste artigo, nos levam a algumas reflexões: Como penso a educação que tive? É a que desejei ter tido? O que há de desejo, ressentimento, presença e ausência na história dos processos educativos e, portanto, de nossa constituição como sujeitos educados e educadores? Pensar a hermenêutica da nossa condição histórico-educativa é pensar nos modos como existências foram historicamente forjadas, as formas como práticas, discursos, contextos políticos, econômicos e culturais moldaram sensibilidades. Somos corpos educados. Somos corpos com história.

Ricoeur nos ajuda a compreender que nem a história, nem a memória, possuem exclusividade sobre os discursos acerca do passado. E que a memória não pode ser reduzida a objeto da história, tampouco a memória coletiva, na chave dos abusos de memória, pode querer subjugar a história. É na confrontação por meio de uma dialética aberta, diz Ricoeur, que ambas podem preservar-se dessa passagem de limite. A narrativa historiográfica, por meio da sua relação com a memória, inventa o passado. Um passado, portanto, que não é apenas objeto da história, mas que nela encontra as condições de sua existência. Ao nos dizer que “a genealogia é a instituição que faz com que a vida seja humana” (p. 390), Ricoeur (2007) nos lembra das dinâmicas dos movimentos genealógicos, nesse voltar-se para o passado em busca de “vivos falantes em curso de instituição” (p.390). Uma busca, portanto, de sentidos e daquilo que nos faz humanos. E se é verdade que a história é uma ciência do vivente falante, também é do vivente escrevente, do vivente leitor, do vivente professor e estudante.

A história da educação produz um discurso dirigido à educação, tendo ela como objeto e sendo dela considerada um saber fundante. Igualmente, pode-se dizer que é na epistemologia do fazer historiográfico que a história da educação encontra seu instrumental científico. Sendo assim, fala à educação, a partir da história. Mas essa necessária circunscrição do saber aos campos de pesquisa aos quais se relaciona e sua localização numa matriz curricular dos cursos de formação docente não deve aprisionar a história da educação num sentido utilitarista, sufocando as compreensões sobre seu papel para uma hermenêutica de nossa condição histórico-educativa. O saber historiográfico interessa e importa à vida. E é um saber produzido sob as contingências dessa mesma vida. Um conhecimento que não vem de alhures, de um lugar que se possa chamar *de fora*, mas da imanência da nossa própria condição humana, seus limites e possibilidades.

Essas considerações trazem a lume o duplo papel do historiador: artesão da história e ator/cidadão interessado nos destinos coletivos. Aqui, mais uma vez, Ricoeur nos faz mirar uma questão epistêmica central da operação historiadora: ela é uma interpretação refletida sobre o passado, um ato de linguagem, de enunciação, a partir do qual se constrói um discurso objetivante sobre tempos decorridos. Para o filósofo, é nesse complexo operatório que reside a correlação entre vertente subjetiva e vertente objetiva do conhecimento histórico. A interpretação está implicada em todas as fases da operação historiográfica e é ela que comanda o status da verdade em história. É em tais termos que uma filosofia crítica da história daria a

ver uma ética do conhecimento histórico e a intervenção do historiador poderia ser compreendida não como parasitária, “mas constitutiva do modo do conhecimento histórico” (Ricoeur, 2007, p.349). Inevitável, a dimensão subjetiva é, para Ricoeur, justamente o aspecto humano do objeto histórico, porque, em última análise, o que a história quer é compreender e explicar o homem, encontrar-se com ele, confrontar-se com o outro, num trabalho quase psicanalítico de buscar essa outra subjetividade.

A operação historiográfica é um movimento perpétuo de fabricação de novas imagens, resultantes da dialética entre memórias, narrativas historiográficas pretensamente consolidadas, interpretações e escavações do passado, demandadas pelo presente. Pensar criticamente a educação requer voltar-se para o pretérito, buscar por esse outro, agitar e fazer falar aquilo que não é e nem pode mais ser, mas já foi e segue produzindo representações, sentidos e ações no presente. É na confluência de uma hermenêutica da nossa condição histórica e da hermenêutica da nossa condição de seres educativos que a história da educação encontra o seu campo de trabalho, seu sentido e sua contribuição para o presente e o futuro da cidade.

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt. “Eu sou do interior... eu vim estudar em Porto Alegre”: memórias de experiências sensíveis em uma moradia estudantil (1974-1983). *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v.34, n.71, p.259-278, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59227>

ALBRECHT, Elias; WEIDUSCHADT, Patrícia. O Impresso Juvenil enquanto espaço educativo não formal. In: Rosane Marcia Neumann, Carlise Schneiders, João Vitor Sand, Vanessa Tais Fritzen, Kalinka de Oliveira Schmitz (Orgs.). (Org.). *Migrações, Territorialidades e Ambiente*. 1ed.São Leopoldo: Óikos, 2021, v. 1, p. 101-111.

AMARAL, Giana Lange do. Os jornais estudantis Ecos Gonzaguenos e Estudante: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960). *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v.17, n.40, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000200007>

AMELANG, James. Apresentação do Dossiê “De la autobiografía a los ego-documentos: um fórum abierto”. In. *Revista Cultura Escrita & sociedad*, n.1.Gijón, España: Ediccionés Trea, 2005.

BASTOS, Maria Helena e ERMEL, Tatiane de Freitas. O Jornal A voz da escola: escritas dos alunos do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940). *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v.17, n.40, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000200008>

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos: estudos e reflexões*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Federação Nacional das Apaes e seu periódico (1963-1973): estratégias, mensagens e representações dos apaeanos em (re)vista. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, 2017.

CAMPOS, Raquel Discini de. *Mulheres e crianças na imprensa paulista, 1920-1940: educação e história*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539304424>

CONCEICAO, Joaquim Tavares e PAULILO, Andre. Veredas do patrimônio histórico educacional: historiografia e memória. *RESGATE - Revista Interdisciplinar de Cultura*, v.31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v31i00.8670473>

COSTA, Fabiana Pinheiro da. Em busca de um teto todo seu: A presença feminina na Casa do Estudante Universitário da UFRGS na década de 1980. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

COX, Richard. *Arquivos Pessoais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *(Des)Arquivar: Arquivos Pessoais e Ego-documentos no tempo presente*. Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Copiar para homenagear, guardar para lembrar: cultura escolar em álbuns de poesias e recordações. In: STEPHANO, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004

CUNHA, Maria Teresa Santos. Educação e sedução: normas, condutas, valores nos romances de M Delly". *Tese de Doutorado/ USP* (1995).

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, p.79-99,2007.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate de sentido*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

DOSSE, François. *Paul Ricoeur: um filósofo em seu século*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

ERMEL, Tatiane de Freitas; Hinterholz, Marcos Luiz. (2023). A história da residência estudantil em questão: espaços de assistência, formação e circulação sociocultural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 10(1), pp.1-6, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.682>

ESCOLANO BENITO, Augustin. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea, 2017.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p.49-68.

FRAGA V. Carvalho do Nascimento, Ester; ALVES, Josué dos Santos. Tipografias e Impressos Protestantes no Brasil. *Revista de Estudos de Cultura, [S. l.]*, v.8, n.21, p.99-114, 2022. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v8i21.18509>

GOMES, Ângela de Casto. Nas malhas do feitiço: o historiador e o encanto dos arquivos privados. *Estudos Históricos*, 1998, pp 121-127.

GOMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação*. Porto Alegre, v.35, n.1, jan/abril 2012, p.66-72.

GONZALEZ-MONTEAGUDO, Jose. Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Revista História da Educação*, v.17, n.40, mai/ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000200002>

HARTOG, François. *Crer em História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

HINTERHOLZ, Marcos Luiz; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A moradia estudantil como espaço de formação: memórias sobre a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (1963-1981). *Revista Brasileira de História da Educação*, v.19, p.1-25, 2019. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e055>

HINTERHOLZ, Marcos Luiz. *Entre artes de fazer e experimentações: a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida como instituição educativa e sua inscrição na história das organizações estudantis sul-rio-grandenses (1934-2021)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

HINTERHOLZ, Marcos Luiz; ERMEL, Tatiane de Freitas. Espaços de formação, sociabilidade e organização política: um olhar para as residências estudantis universitárias a partir do contexto ibero-americano (século XX). *Espacio, Tiempo y Educación*, 10(1), p.131-153, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.619>

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.

LOPES, Carlos André Martins. *A invenção da virilidade em Memórias, de José Américo de Almeida*. In: Zica, Matheus da Cruz (Org.) *Experiências formativas não escolares: história & teoria da educação*. Campina Grande: EDUFGC, 2021.

MAGALHÃES J. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino. *Na rota da educação: epistemologia, teoria, história*. Uberlândia; Campinas: EDUFU; UNICAMP, 2022.

MARTINS, Ana Paula Vosne. *“Um lar em terra estranha”*: a aventura da individuação feminina. A Casa da Estudante Universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Curitiba, Curitiba, 1992.

MEDA, Juri. Escrituras escolares: contribuição a la definición de una categoría historiográfica a partir de laproducción científica italiana em la ultima década. In. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria Coneição (org.) *Infância, aprendizagem e exercício de escrita*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MÜLLER, Angélica. *The Maison du Brésil at the Cité Internationale Universitaire de Paris: a project towards national development and internationalism*. Espaço, Tiempo y Educación, 10(1), pp. 95-114, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.616>

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, 1993

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA FILHO, Roberto Viana de. *Despertar, converter e sustentar: a experiência formativa dos Penitentes Peregrinos Públicos*. In: Zica, Matheus da Cruz (Org.) *Experiências formativas não escolares: história & teoria da educação*. Campina Grande: EDUEGC, 2021.

OLIVEIRA, Iranilson Butiri. *Aprendendo com a peste: os periódicos como manuais educativos de higiene e cuidado do corpo (lições sobre a epidemia da Peste Bubônica em Campina Grande, em 1912)*. In: Zica, Matheus da Cruz (Org.) *Experiências formativas não escolares: história & teoria da educação*. Campina Grande: EDUEGC, 2021.

PERES, Eliane. *A constituição de um Arquivo e a escrita da História da Educação: do gesto artesão à prática científica*. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19i0.47152>

PINTO, Rebeca Natacha. de Oliveira. *Aracy Côrtes e as experiências educativas difusas nos palcos amadores do Rio de Janeiro (1900-1920)*. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 88-111, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.5990>

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, Victor Henrique Diana da. *A educação do paulista pela imprensa: uma análise do jornal A Notícia na Revolução Constitucionalista de 1932 (São José do Rio Preto/SP)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5319>.

SOUZA, Elicia Barros Guerra. *Entre o convento e o cárcere: a função educativa da colônia penal feminina do Bom Pastor – Recife/PE (1945-1990)* Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. *Preservação do patrimônio escolar: notas para um debate*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.14, n26, jan./jun 2013, p199-221. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723814262013199>

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *Escritas femininas na casa oitocentista: memórias sobre o diário da Viscondessa de Arcozelo*. *História da Educação*, v. 24, p. 1-31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/97649>

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Preceptoras estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX. *Cadernos de História da Educação*, v. 17, p. 285-308, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v17n2-2018-2>

VÁZQUEZ RAMIL, R. *The first university women exchanges between Spain and the United States through the Residencia de Señoritas de Madrid (1917-1936)*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 10(1), pp. 7-26, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.601>

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. *História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa*. - São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, Libania Xavier. *Associativismo docente e construção democrática Brasil – Portugal (1950- 1980)*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.

ZICA, Matheus da Cruz. *Da educação como arte de viver e suas tentativas ao longo do tempo: reflexões a título de apresentação do livro*. In: Zica, Matheus da Cruz (Org.) *Experiências formativas não escolares: história & teoria da educação*. Campina Grande: EDUFGC, 2021.