

História Cultural e História das Ideias Educativas: reflexões e desafios*

Alberto Filipe Araújo

Resumo

Tenta, num primeiro momento, compreender as questões e os desafios que a "nova" História Cultural coloca a quem pretende investigar no campo da História das Ideias Educativas. Num segundo momento, interroga-se se a História das Ideias Educativas e as figuras do imaginário educacional, que também a constitui, assume um desafio à "nova" História Cultural. Do cruzamento dos dois momentos, o autor conclui da impossibilidade de se fazer uma História das Ideias Educativas sem ter em conta os novos olhares sobre a História Cultural, nomeadamente a sua perspectiva hermenêutica e a ênfase atribuída ao lugar das imagens, assim como defende a necessidade da "nova" História Cultural ter em conta as figuras do imaginário educacional: mitos, temas míticos, heróis e divindades mitológicas, presentes nas ideias educativas.

Palavras-chave: história cultural; história das ideias educativas; ideias educativas; imaginário educacional

* Agradeço aos professores doutores António Sampaio da Nóvoa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa) e Luís Alberto Marques Alves (Faculdade de Letras da Universidade do Porto) pela leitura atenta que fizeram do presente estudo, assim como pelas sugestões e críticas feitas.

N. do E. – Foi mantida em todo o texto a grafia lusitana própria do Autor.

Abstract

Cultural History and History of Educational Ideas: reflections and challenges

In a first moment in this paper, the author tries to understand the issues and challenges that the "new" Cultural History raises to whom wishes to research the field of History of Educational Ideas. In a second moment, he discusses if the History of Educational Ideas and the symbols of the educational imaginary are defying the "new" Cultural History. After these two moments, the author concludes of the impossibility of making History of Educational Ideas without taking into consideration new insights on the Cultural History, specifically the hermeneutic perspective and the stress upon images, as it is emphasised by the "new" Cultural History when analysing several educational imaginary symbols: myths, mythical themes, heroes and mythological divinities present in educational ideas.

Keywords: cultural history; history of educational ideas; educational ideas; educational imaginary.

Introdução

Pensar actualmente a História das Ideias Educativas, independentemente do contributo inovador da "nova" História Cultural, parece-nos senão uma tarefa devotada ao fracasso, pelo menos o fechar de uma janela hermenêutica promissora a uma reflexão estimulante e criativa. Persistir nessa atitude compromete, a nosso ver, o aprofundamento do debate em torno das ideias educativas e, conseqüentemente, da sua problematização e recepção. Por isso, vamos tentar reflectir nalguns desafios que a "nova" História Cultural coloca à História das Ideias Educativas, explicitando, desde já, que não é nossa intenção aqui apresentar uma história da "nova" História Cultural, inclusive estudar as possibilidades, os problemas e as questões que coloca à História da Educação, pois importantes estudos foram já realizados nesse sentido (Peter Burke, Roger Chartier, Lynn Hunt, Sol Cohen, António Viñao Frago, além dos estudos dirigidos por Thomas Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra, por Manuel Ferraz Lorenzo e por Ignacio Olábbarri e Francisco Javier Caspistegui, entre outros, podem ser exemplos).

Contudo, importa salientar que utilizamos, ao longo deste artigo, a expressão "nova" História Cultural na acepção que Peter Burke (2005, p. 68-69) lhe confere, ou seja, como uma forma de história eclética que vê na antropologia histórica e nos contributos teóricos de Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e de Pierre Bourdieu uma fonte de inspiração, além como, pelo menos aparentemente, a superação da História Intelectual e da História Social (Burke, 2005, p. 44-98).

Aquilo que realmente nos interessa, pois, é perceber, por um lado, as grandes questões e desafios que atravessam a "nova" História Cultural

e, por outro, de que modo essas questões contribuem para re-pensar uma História das Ideias Educativas e, conseqüentemente, se as próprias ideias educativas no âmbito do imaginário educacional constituem, ou não, um desafio à "nova" História Cultural.

1. Questões e desafios da "nova" História Cultural

O legado que o pensamento pós-moderno, de acordo com Júlio Ruiz Berrio, doou à "nova" História Cultural é formado pela "viragem linguística" (o conhecido "*linguistic turn*"), pela "teoria da recepção", assim como pelos temas predilectos da "nova" História Cultural: as mentalidades, a cultura material, os sentimentos, as emoções, o imaginário, as representações e as imagens mentais, a cultura da elite e a cultura popular, a história intelectual, a história dos actores implicados na cultura académica, a distribuição e o uso do espaço e do tempo escolar, o tipo de linguagem e de discurso, a história da "mente humana como produto sociohistórico – no sentido vigotskiano – e a dos sistemas de significados compartilhados – no sentido geertziano – ou outros objectos culturais produto dessa mesma mente, e entre eles, como não podia deixar de ser, a linguagem e as formações discursivas criadoras de sujeitos e de realidades sociais" (Viñao Frago, 1995, p. 246).

A este conjunto de temas, António Nóvoa (2000, p. 21-52; 2001, p. 45-66), entre outros, chama a atenção para a importância do estudo das imagens não somente como fontes primárias de investigação, mas também como novas formas de compreensão histórica. Além disso, a denominada "nova" História Cultural, não renunciando à noção de causalidade social, passou a atribuir um papel activo à cultura e à criatividade individual em conformidade com os processos e as relações sociais, além de enfatizar a interdisciplinaridade e a especificidade e multiplicidade de subjectividades que o pós-modernismo proporciona.

A "nova" História Cultural, graças à influência da antropologia e da teoria literária, surge, por um lado, como uma tentativa de fazer uma história total (Peter Burke) e, por outro, como uma tentativa de afirmar a dimensão sociocultural dessa nova modalidade histórica (Roger Chartier). Constatamos assim que a "nova" História Cultural destaca simultaneamente o lado socioeconómico, o imaginário (tema próprio da História das Mentalidades) e os discursos ideológicos sob a forma de representações ou construções sociais que devem ser interpretadas hermeneuticamente. Nesta perspectiva, ela é "polifónica" de acordo com a expressão usada por Peter Burke (1996, p. 115; 2000, p. 267; 2005, p. 163) herdada de Mikhail Bakhtin:

A história cultural é a história total porque a tarefa do historiador da cultura é pintar um retrato de uma época ou, menos metaforicamente, revelar as conexões entre diferentes âmbitos como são a política, a vida social e as artes - precisamente aquilo que Burckhardt realizou no seu famoso ensaio sobre o Renascimento ou Huizinga no seu livro *O Outono da Idade Média* (1919).

A "nova" História Cultural assume um estatuto marcadamente interdisciplinar, e também nesse sentido total porque consegue libertar-se da história de feição marxista e científica que procurava, como se sabe, os mecanismos ocultos da transformação histórica por detrás da superfície do comportamento colectivo. Este estatuto implica, por um lado, uma recusa de reduzir a "nova" História Cultural à história económica e política, o abandono da ilusão da objectividade e, por outro lado, o reconhecimento do papel fundamental da imaginação na reconstrução histórica. Deste modo, a "nova" História Cultural afirma-se, por conseguinte, como uma "ciência social interpretativa" (Clifford Geertz e Charles Taylor), porquanto faz da compreensão a pedra angular do trabalho interpretativo das práticas discursivas em contextos históricos; ou seja, uma compreensão que empresta mais cor e densidade à descrição e consequente interpretação dos diversos discursos situados em contextos mais ou menos problemáticos. No entanto, a questão da interpretação aplicada ao contexto historiográfico das ideias educativas é inseparável de algumas linhas-força já traçadas e discutidas no âmbito quer da "nova" História Cultural, quer de "uma nova história cultural da educação" (Tenorth, 2001, p. 67-82), a saber:

- a) A relação discurso-texto-contexto. A autonomia semântica do texto *versus* campo semântico dos contextos onde os textos ocorrem é, a nosso ver, indissociável da "viragem linguística" (Paul Ricoeur, Donald R. Kelley, Michel Foucault, Hayden White, Dominick LaCapra entre outros) e da teoria da recepção para a qual os significados dos textos não são obra do autor mas do leitor (Soria, 2005, p. 231-232; Burke, 2000, p. 246; Vilanou, 2005, p. 276-277). Esta relação não deve ser pensada como uma referência objectiva, exterior ao discurso, visto que está constituída por e na linguagem, porquanto esta "constrói mais do que reflecte, que prescreve tanto quanto descreve" (Nóvoa, 1998, p. 39). Decorre daqui, portanto, que não pode nem deve haver lugar para o "imperialismo textual" se afirmar, nem para o "imperialismo contextual" reinar. Por outras palavras, a questão não passa por "substituir o contexto pelo texto ou uma interpretação social por uma interpretação linguística, mas compreender como é que estas duas dimensões interagem" (Nóvoa, 1998, p. 41). Daí a importância que a hermenêutica textual assume para o historiador em geral e, muito particularmente, para o historiador da "nova" História Cultural. Não é pois de admirar que Dominick LaCapra (1990, p. 36-71) tenha assinado seis linhas orientadoras para melhor ajudar a compreender a relação do texto com o contexto, a saber: 1ª – a relação entre as intenções do autor e o texto; 2ª – a relação entre a vida do autor e o texto; 3ª – a relação da sociedade com os textos; 4ª – a relação da cultura com os textos; 5ª – a relação de um texto com o corpus textual do autor ou escritor e 6ª – a relação entre os modos de discurso e os textos;
- b) As formas através das quais se produz o discurso da história (Hayden White, Reinhart Koselleck, Roger Chartier, entre outros). A tomada de consciência por parte dos historiadores de que o seu

discurso, qualquer que seja o objecto ou a forma, é sempre uma narração no sentido que lhe dá Aristóteles, isto é "pôr em forma de intriga as acções representadas" (Chartier, 1996, p. 22), conduz a que tanto Dominick LaCapra e Hayden White defendam que "o contexto não explica o texto, no sentido de ser a causa da sua aparição ou proporcionar-lhe os elementos fundamentais nos quais se apoia o dito texto, dado que as relações entre texto e contexto são puramente intertextuais; o contexto é também investigado como um texto" (López, 1995, p. 208; LaCapra, 1990; White, 1987).

c) O papel fundamental da imaginação na reconstrução histórica, a sensibilidade ao simbolismo e aos temas do imaginário, mesmo que social, utopia e mitos. Este tema possui, a nosso ver, uma conexão estreita com a crítica de Michel Foucault aos historiadores pela sua "ideia empobrecida do real" que excluía aquilo que era imaginado. É inseparável da "viragem linguística", nomeadamente da obra de Hayden White, e do estudo das imagens tal como ele foi delineado por Sol Cohen e por António Nóvoa, que destacaram as possibilidades que oferecem as imagens no contexto educativo. Nesta linha, somos daqueles que pensam que António Nóvoa foi mais longe ao defender que as imagens percebidas se convertem em símbolos de grande importância no quadro do espaço-tempo escolar, além de destacar a importância do par "relembrando-imaginando" nos escritos históricos sobre a educação e por ter também afirmado que as imagens não podem continuar a ser uma espécie de "*terra incognita* do nosso trabalho intelectual" (Nóvoa, 2000, p. 21-52, 2001, p. 45-66; Cohen, 1999, p. 125-156; Kelley, 1996, p. 46; Burke, 2005, p. 84-86 e 163; Tenorth, 2001, p. 67-82; Olábarri, 1996).

Do exposto, podemos, pois, concluir que a "nova" História Cultural se encontra atravessada pelos seguintes desafios: uma nova construção e interpretação do "real"; a importância da linguagem e, muito particularmente, das formas discursivas na construção do "social" e do próprio discurso histórico; o papel do imaginário e, conseqüentemente, das imagens na compreensão histórica; a função hermenêutica da interpretação e a problemática do discurso-texto-contexto.

A História das Ideias Educativas é um dos campos ou domínios de estudo e de investigação reconhecido hoje como constitutivo da História da Educação, tal como o reconhece Alejandro Tiana Ferrer (2005, p. 105-145), aberto a novas problematizações que, a nosso ver, devem integrar os temas e debates que têm atravessado a "nova" História Cultural. Tanto mais que Sol Cohen (1999) acentua que ela é uma nova forma de fazer História da Educação, e por extensão História das Ideias Educativas, na medida em que a "nova" História Cultural "cria novas possibilidades de leitura da história em novos artefactos culturais, de 'elite' ou 'populares', compêndios académicos ou *cartoons*, e vice-versa, de interpretação de qualquer artefacto como texto na história" (1999, p. ix).

2. A História das Ideias Educativas em face das questões e dos desafios da "nova" História Cultural

No âmbito da "nova" História Cultural as ideias educativas são analisadas a partir da perspectiva do discurso e da sua construção social, mas também da construção discursiva do social. As ideias, enquanto discurso, para melhor se afirmarem e se darem a ver, transformam-se, como diria Daniel Hameline (1994, p. 149-163), em objectos "circulantes", de "uso" e "discordantes". Mas quando elas circulam, são utilizadas e provocam discórdia ou polémica, metamorfoseiam-se em práticas discursivas mediadas em e por contextos determinados nos quais se encontram os actores educativos, individual e colectivamente considerados. Estes actores situam-se em comunidades interpretativas, cuja acção é fundamental para entender a construção, a reconstrução, a transmissão e a recepção de tais ideias através do tempo e do espaço (Nóvoa, 1998, p. 48-49; Ferrer, 2005, p. 116-120). Esta posição, influenciada pelas teses de Michel Foucault, pelos partidários do "linguistic turn", que defendem a superação da distinção tradicional entre os discursos ditos realistas e os ficcionais (White, 1987, p. 44-45), pela "teoria da recepção", pelas teses de Thomas S. Popkewitz e mesmo por uma história social das ideias pedagógicas, é estimulante, para não dizermos mesmo original para melhor pensarmos a História das Ideias Educativas enquanto tal.

Pelas implicações, ao nível da sua escrita e da própria construção dos campos histórico-problemáticos (Nanine Charbonnel), que assume no domínio da História das Ideias Educativas, realçaremos tão-somente as teses de Hayden White (1987) sobre ficção e história que bem se poderiam sintetizar naquilo que o autor chama de "construir o enredo" na escrita histórica na base dos quatro tropos clássicos (metáfora, metonímia, sinédoque e a ironia que assume um estatuto "metatropológico" especial). O autor defende que todo o discurso histórico é uma "operação formal de criação ficcional" (White, 1987, p. 122), e, conseqüentemente, a distinção que existe entre a história e a ficção é de forma e não de conteúdo, ao contrário do que afirma a teoria histórica tradicional que salienta que aquilo que distingue as histórias "históricas" das "fissionais" é o seu conteúdo e não a sua forma (White, 1987, p. 26-57).

White, como já se depreende, não atribui à História um estatuto diferente ou superior à ficção propriamente dita. Para ele, não existe diferença entre o modo como o historiador escreve, utilizando a matriz tropológica, o uso do enredo, uma estratégia explicativa, e o romancista. A História concebida como ficção (e por isso partilhando com a literatura estratégias semelhantes e os mesmos procedimentos) não lhe retira em nada a sua possibilidade de conhecer; apenas significa que ela não possui "regime de verdade própria" (Chartier, 1998, p. 118). A questão é que tanto a narrativa histórica como a narrativa ficcional, ao utilizarem a mesma matriz tropológica, não se diferenciam muito quanto ao "produto final", isto é, quanto ao tipo de conhecimento que elaboram ou que desenvolvem. Se acrescentarmos a estas duas espécies de narrativa, a mítica, que também

é uma outra forma de conhecimento, então podemos associar-nos à pergunta que White (1989, p. 39) formula: "Quem poderia seriamente não acreditar que o mito e a ficção literária não se referem ao mundo real que contam verdades acerca dele e que nos dão um conhecimento útil dele?"

Ainda que seja discutível anular a distinção que existe, como aliás defendem António Nóvoa (2001, p. 63-64) e Roger Chartier (1998, p. 9-21, 104-105), entre ficção e história, não deixa, contudo, de ser importante realçar que o contributo de Hayden White nos alerta para a necessidade de atribuímos uma importância muito particular ao "enredo" que está presente nas narrativas míticas, romanescas, como nas próprias representações históricas dos acontecimentos. Todas elas aparecem como relatos figurativos que, recorrendo aos tropos clássicos da retórica por ele estudados, condicionam e estruturam os modelos possíveis de narração. Assim, aquilo que White pretende, com base nos tropos atrás mencionados e encarados como uma espécie de categorias *a priori* do entendimento ("constantes antropológicas") que modelam a narrativa, é identificar as "estruturas profundas" que são as matrizes responsáveis pelas possíveis associações ou combinações entre o *emplotment* romanesco, trágico, cómico, satírico, os diferentes paradigmas de explicação histórica (formista, mecanicista, organicista e contextualista) e as diversas atitudes ideológicas (anarquista, radical, conservadora e liberal).

Se toda a história é uma narrativa com "enredo" do mesmo modo, e se a tese de Hayden White, relativa ao papel desempenhado pelos tropos que modelam o "enredo histórico", se revelar justa, também não nos parece que ela seja imune às "estruturas antropológicas do imaginário", para utilizarmos aqui um dos títulos mais célebres de Gilbert Durand (1984), com a sua gramática e leis próprias. A este respeito, não deixará de ser importante sublinhar que se reconhecemos num primeiro momento, com Hayden White, que as obras da imaginação (reprodutiva e criativa) carecem de uma estrutura tropológica, que para o autor é constitutiva da imaginação do homem ocidental, para melhor se darem a ver nos diferentes domínios do imaginário, já num segundo momento dele nos afastamos pela complexa razão de não acharmos que o simbolismo expresso nas imagens saídas das mãos da imaginação se reduzam aos tropos assinalados.

Embora o símbolo necessite da metáfora para exprimir o seu estrato não linguístico, o que é certo é que as suas raízes mergulham, como nos ensina Paul Ricoeur (1987, p. 76, 81), nas "constelações duradoiras da vida do sentimento e do universo [...] na experiência umbrosa do poder", e este é um poder cósmico, onírico e poético que ultrapassa de longe ideias-imagens (Bronislaw Baczko) produzidas pela imaginação social. Por conseguinte, estas ideias-imagens, ao serem portadoras de auréolas imaginárias e irrigadas pela seiva simbólica, adquirem uma redundância pregnantemente simbólica que nos envia para aquilo que a tradição do "Círculo de Eranos" designa de imaginário mítico (com os seus símbolos), e mesmo para o imaginário arquetipal – arquetipos-imagens arquetípicas (Hakl, 2001; Wasserstrom, 1999).

Importará agora sintetizar aquilo que mudou na História das Ideias Educativas em face da interpelação da "nova" História Cultural. Pensamos

que desse diálogo resultou que as ideias educativas terão doravante de serem encaradas também como práticas discursivas fruto de um contexto sociocultural determinado. Ou seja, uma História das Ideias Educativas não pode ficar indiferente à interpelação do social e do cultural, assim como já se percebeu também que estas dimensões implicam uma discussão sobre a concepção historiográfica da realidade e sua consequente interpretação. É precisamente aqui que o contributo de Hayden White se nos afigura pertinente, especialmente com a sua tese de que os historiadores modelam a sua narrativa ou enredo segundo um género literário relevante. Por outras palavras, com a sua expressão "construir o enredo" ele introduz uma inovação, não isenta de consequências, que defende que distinção clássica entre história e ficção é de forma e não de conteúdo, conduzindo-o esta a afirmar que os historiadores constroem o próprio passado.

3. A História das Ideias Educativas e as figuras do imaginário educacional: um outro desafio à "nova" História Cultural?

A História das Ideias marcou a investigação histórico-educativa pelo facto de esta se ter centrado quer numa "*interminável procura das origens e das influências*" pedagógico-educativas de dado autor, passando pela sua biografia contextualizada, quer num "*esforço para interpretar o pensamento dos grandes educadores do passado*" (Nóvoa, 1998, p. 48). Para contrabalançar a referida influência, Nanine Charbonnel reformula a História "tradicional" das Ideias Pedagógicas, inspirando-se nas "*fraquezas metodológicas*" apontadas por Pierre Rosanvallon (1986, p. 96-99) à *História das Ideias Políticas*, bem como nos quatro princípios negativos orientadores da "arqueologia" de Michel Foucault (1984, p. 182-183). Daí ela propor uma história conceptual do pedagógico, distinta de uma *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le XVIe Siècle* da autoria de Gabriel Compayré (1879), que seja uma "historiografia das estruturas", uma "historiografia dos campos histórico-problemáticos" e não a mera construção de uma "ideia" e uma "historiografia conceptual global" que relaciona a totalidade dos aspectos intelectuais de dada obra (Charbonnel, 1988, p. 142). Pensamos que a sua história conceptual do pedagógico muito teria a ganhar se dialogasse com a História conceptual de Reinhart Koselleck, muito especialmente no tocante ao esforço que este faz em ultrapassar a relação estreita entre diacronia-sincronia para projectar a semântica que um conceito pode conter na contemporaneidade, isto é, trazer à contemporaneidade aquilo que não é contemporâneo (Koselleck, 1990, p. 114). Ora este esforço pressupõe que se aceite que a função semântica dos conceitos, e a sua eficácia, não provenha unicamente dos dados sociais e políticos aos quais eles se referem, mas de categorias meta-históricas, mais especificamente antropológicas ("campo da experiência" e "horizonte de expectativa") que permitem tematizar a aptidão para a experiência (*Erfahrungsfähigkeit*) e a dimensão

teórica (*Theoriehaltigkeit*) (Kosolleck, 1990, p. 99-131 e 307-329; Vilanou, 2005, p. 262-279). Esta perspectiva semântica encara o conceito como um concentrado variado de significações, o que o torna desde logo polissêmico.

Tendo pois em conta estes contributos, podemos agora começar a organizar a nossa própria definição de ideia educativa, retendo que ela é um campo histórico-problemático, um concentrado variado de significações, e conseqüentemente polissêmico, que subsume a multiplicidade da experiência histórica e um feixe de relações teóricas e práticas. Por outras palavras, a ideia educativa concilia a aptidão para a experiência e a dimensão teórica. É pois isto que faz com que não possamos falar de mera ideia pedagógica, além de que

A ideia representa um tema de pensamento, uma constelação de valores susceptível de se manifestar sob as formas variadas nos diversos sectores da cultura. Ela reúne numa mesma exigência elementos ligados à sensibilidade e à imaginação, bem como indicações do entendimento. Daí o facto de uma ou outra das suas expressões nunca a esgotar; ela tende a encarnar-se sob as formas de obra de arte ou de piedade, assim como na pesquisa científica ou na afirmação do filósofo [e acrescentamos nós: ou na afirmação de um pedagogo ou educador] (Gusdorf, 1977, p. 327).

E se acrescentarmos a isto que a ideia educativa se revê nos conceitos de "lugar-comum", de "modelo protomental" (Daniel Hameline), de "ideia-imagem" (Bronislaw Baczko), de "fundamento" (Gilles Deleuze), de "estrutura conceptual" (Reinhart Koselleck) e de "enunciado metafórico-bulefórico" (Nanine Charbonnel), então podemos salientar que ela é uma *"ideia-imagem"*, encarada como uma *representação polissêmica, consubstanciada nos "lugares-comuns"*, que molda e governa, por sua vez, a *retórica do discurso educativo, sob a influência, ou não, das práticas pedagógicas, que é no nosso caso o ocidental (devedor e influenciado pela cultura greco-romana, medíeva, renascentista, clássica, e modernidade educativa que compreende as Luzes até à Contemporaneidade)*.

Constata-se pois que esta noção de ideia educativa, em última instância, tem uma relação de parentesco muito estreita com as noções de conceito de Koselleck e de ideia da tradição da História das Ideias. Como se depreende da definição agora proposta, a ideia educativa, à semelhança do conceito, "subsume a multiplicidade da experiência histórica e um feixe de relações teóricas e práticas", além de permitir "tematizar a aptidão para a experiência e a dimensão teórica". No tocante à semelhança que possui com a noção de ideia enquanto tal, podemos aqui tão-somente assinalar que a ideia educativa é "fisiologicamente" interdisciplinar e compreende em si "elementos ligados à sensibilidade e à imaginação, bem como indicações do entendimento". Com esta definição de ideia educativa julgamos pelo menos atenuar, senão mesmo ultrapassar o desacordo-tensão entre o prático das "pequenas ideias" e o teórico da "alta ideia" (Hameline, 1994, p. 157-160) ou, diríamos nós, entre as ideias pedagógicas e a ideia educativa. Por outras palavras, a tensão, aliás útil, entre idealidade-realidade que faz, segundo Hameline, com que a ideia pedagógica surja como "objecto discordante" e correlativamente não supor ser conceptualizada tende a esbater-se com a nossa proposta de

definição, pois ela articula no seu interior tanto o "empreendimento da grande ideia" como o "*bricolage* pobre das pequenas" (Hameline, 1994, p. 157). Esta noção de ideia educativa, além de conciliar os interesses, se assim podemos dizer, do prático das "pequenas ideias" e o teórico da "alta ideia", que aliás coexistem no mesmo indivíduo "apesar dos desvios, ou da compartimentação dos discursos interiores" (Hameline, 1994, p. 157), também não invalida que ela possa ser considerada educativa, independentemente da relação que possua com as práticas pedagógicas, como é o caso das ideias de progresso, de homem novo, de educabilidade, de democracia, de perfectibilidade, de formação, de razão, de natureza, entre outras.

Por outras palavras, queremos deixar bem claro, ainda que esta questão careça de desenvolvimentos ulteriores, que defendemos que a história se faz na base das ideias educativas, que de *per se* já abrangem os aspectos pedagógicos, e não na base das ideias pedagógicas conforme defende Loïc Chalmel (2006, p. 189-193). A razão do afirmado prende-se à questão de que seria impensável, do ponto de vista da História das Ideias (Arthur Lovejoy), afirmar que as ideias de natureza, progresso, de homem novo, de educabilidade, de perfectibilidade, e outras, pudessem ser subsumidas pela categoria das ideias pedagógicas. O porquê disto prende-se à simples razão de que essas mesmas ideias são histórica, cultural e hermenêuticamente interdisciplinares (história da literatura, história das ciências, história da educação, história da filosofia, história cultural, história das ideias, história política, história da arte, história económica, história das religiões, sociologia do conhecimento, entre outras), não se percebendo pois como é que, por exemplo, a ideia de progresso poderia alguma vez ser etiquetada de pedagógica.

As ideias educativas, ainda que sujeitas à validade da coerência e da plausibilidade da interpretação histórica, à construção e tratamento de dados, à produção de hipóteses, à crítica e verificação de resultados, à validade da adequação entre o discurso do saber e o seu objecto (Certeau, 1975, p. 63-120; Veyne, 1996; Ginzburg, 1986, p. 139-180; Foucault, 1984, 1994, p. 585-600), são sempre uma narrativa, a partir de figuras quer da retórica (alegoria, metáfora, etc.), quer do imaginário no sentido que Gilbert Durand (1994) e Jean-Jacques Wunenburger (2003) lhe atribuem, que constroem o "enredo" dos discursos, práticas discursivas e textos que tratam da educação. E esta, como Daniel Hameline bem mostrou, é, para o melhor e para o pior, qualquer coisa que se imagina; por isso mesmo é que ela se pode pensar. E como fazê-lo sem recorrer às "aventuras da metáfora", para utilizar um dos títulos da *Tâche Aveugle* de Nanine Charbonnel (1991), e às Ideias Educativas entendidas como modalidades do imaginário educacional que é sempre um imaginário bidimensional? Este, por sua vez, articula as dimensões semântica (ideologias, utopias, metáforas) e pré-semântica (mitos e símbolos): uma modalidade de imaginário que é simultaneamente sociocultural e mítico-simbólico, pois as ideias educativas são devedoras quer de um tempo-espaço sócio-histórico, quer de um semantismo ora utópico, ora mítico ou mesmo pelos dois registos em simultâneo

(Araújo, Silva, 2003, p. 339-364; Araújo, 2004, p. 7-20; Araújo, Araújo, 2004; Wunenburger, Araújo, 2006; Ricoeur, 1987, p. 57-81).

Ao contrário de Nanine Charbonnel (1988, p. 174-175), que considera que as ideias pedagógicas devem ser analisadas à luz do critério de saber como as relações do Mesmo e do Outro são pensadas em diferentes épocas e tradições, nomeadamente naquilo que tem a ver com a relação educando-educador, com a ideia da natureza, com a relação das crianças, com a relação temporal, com a autonomia, com a originalidade e criatividade, nós achamos que o critério último sob o qual as ideias educativas deverão ser pensadas é o da ideia de "formação do homem" no sentido da tradição alemã da *Bildung* (Wunenburger, Araújo, 2006, p. 54-59; Wunenburger, 1993, p. 59-69): a formação visa, como nos lembra Mircea Eliade, "uma mutação ontológica do regime existência" e o homem não é outro senão o *animal symbolicum* tal como nos ensinou Ernst Cassirer (1975, p. 45). Deste modo, sendo o conceito de *Bildung* inseparável da noção de símbolo, e dizendo-se este em alemão *Sinnbild*, logo podemos dizer que o destino do humano é dar sentido à trama das imagens que vai sucessivamente tecendo ao longo da sua experiência humana. Este dar sentido às imagens, sejam elas poéticas, oníricas ou cósmicas, que ainda escapam à asfixia provocada pela nossa civilização de imagens (não dizíamos nós que o século XX era o século da imagem?), tornadas quantas vezes meras imagens publicitárias, representações iconográficas muito perto do estereótipo do *cliché*, recupera no plano individual toda a energia que a ideia educativa de formação veicula em ordem a um "mais ser". Um "mais ser" que significa já uma modificação profunda do modo de pensar e de agir, além de definir já o nosso ideal de educação que retoma a tradição grega antiga consubstanciada na máxima "Tornar-se naquilo que é" de Píndaro: educar consiste pois em modelar o sujeito de acordo com uma forma que, por sua vez, se plasma num conjunto variado de ideias educativas cujos exemplos foram atrás referidos.

Este ideal educativo, que aponta para a ideia de forma, cristaliza, como se percebe, todas as dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas da educação (Fabre, 1994). Depreende-se daqui que se recusa a metáfora da modelagem, que, em nome de um molde/modelo exterior, legitima o autoritarismo e a uniformização, para melhor se enfatizar a necessidade de cada um se modelar de acordo com a imagem interior de humanidade que traz dentro de si: "Tudo está na criança; todo o homem ideal está nela, ou se não se o vê, é a única falta do adulto, que não sabe rasgar a ganga que entrava as formas presentes" (Charbonnel, 1993, v. 3, p. 36).

O que nos parece, pois, importante é que cada ser actualize ou configure em si, por intermédio de educação entendida como *Bildung*, a "imagem tipificadora, generativa que nos permite produzir, por nós próprios, a nossa figura humana. Tornar-se homem exige, assim, um poder imaginativo, um poder de criação de imagens, uma capacidade de adequar-se às formas que servem a cada ser de giroscópio para configurar a mesma humanidade" (Wunenburger, 1993, p. 63). Diante do exposto, não vemos, pois, como se possa escapar a uma educação sem símbolos e sem mitos, ou seja sem aquilo que René Huyghe designou por "poderes da imagem",

assim como estas "formas simbólicas" carecem também de uma pedagogia própria – diríamos uma pedagogia do imaginário, que não é uma pedagogia do irreal, definida por Georges Jean como

[...] treino dinâmico da percepção e da consciência do real por todas as faculdades do ser, permitindo-lhe não limitar as suas relações com o mundo e à percepção imediata que ele possui dele. E esta pedagogia não existe em si. Ela só tem sentido na medida em que ela convida o indivíduo para todas as explorações práticas e novas do mundo exterior e interior à consciência (Jean, 1991, p. 24; Duborgel, 1983, 2003, p. 203-217; Reboul, 1992, p. 191-219).

À luz, portanto, de uma pedagogia do imaginário, pensamos que o regime da Ideia Educativa, além de se deixar subsumir pelo emblema, entimema e, muito particularmente, pela metáfora, como aliás pretende Daniel Hameline (1981, p. 144-145, 1986, p. 65-68), deixa-se, contudo, conceptualizar. E, como tal, afirma-se como um espaço semântico, além de interdisciplinar, em que a metáfora serve para melhor veicular o discurso educativo como o mais ideológico de todos os discursos, incluindo mesmo o político, pois visa persuadir o outro a acreditar na "razão", e mesmo na razoabilidade, dos nossos *propos* (Hameline, 1986, p. 43-72). Nesta linha, falar de educação é dizer qualquer coisa que não só se sustenta como também convence sem contudo obrigar aquele que crê ou passa a crer a fazer qualquer coisa, e aqui cruzamo-nos com a função pedagógica da retórica, que, ao afirmar-se como a "arte do bem dizer", é já um modo de "aprender a ser" (Reboul, 1994, p. 7-12, 1984). Mas como se aprende a ser sem a arte e a sabedoria do conselho? A esta questão respondeu-nos Nanine Charbonnel (1991, v. 2, p. 82-93), ao considerar o discurso educativo não só metafórico como bulefórico. Este último termo, empregue pela autora, é constitutivo do discurso educativo, que além de ser persuasivo ou retórico é um discurso que aconselha. E o "conselho", por natureza, impõe-se ao coração, sem obrigar aquele que o dá ou em nome de quem ele o dá a impô-lo coercivamente. Deste modo, o conselho pressupõe a existência de alguém, que bem pode ser um Mestre (o arquétipo do velho sábio), que orienta, que indica, que inicia, que apela e que forma não no sentido da modelagem, mas no sentido das palavras de Píndaro que incitam cada um a tornar-se naquilo que é.

Se o discurso sobre a educação é marcadamente metafórico e bulefórico, ele também veicula outras figuras do imaginário que não se reduzem nem aos tropos da retórica, nem às representações iconográficas (gravuras, fotografias, mesmo retratos "limpos" de que fala António Nóvoa no seu *Evidentemente* (2005, p. 12). Neste sentido, as ideias educativas, do ponto de vista do imaginário educacional, não são tão evidentes como parecem e muito menos se reduzem às aventuras da metáfora (Araújo, Araújo, 2004; Wunenburger, Araújo, 2006). Deste modo, as ideias educativas, como complexo significante de energias semânticas e mobilizador de ideias-força (imaginário social e cultural), se num primeiro momento se dão a conhecer pelo jogo metafórico, bulefórico, ideológico e utópico (domínio do imaginário social e cultural), já num segundo

momento se abrem ao mito por mais degradado que este se apresente (Sironneau, 1993, p. 63), porquanto o imaginário sociocultural é incessantemente irrigado por um fluxo de imagens arquetípicas provenientes daquilo que Gilbert Durand designa de "Nível Fundador" (o Inconsciente Colectivo, para Jung, ou a *memoria Dei* ou *Thesaurus inscrutabilis* para James Hillman seguindo a tradição augustiniana).

É pois esta filiação e abertura de pensarmos o campo das ideias educativas inseparavelmente das figuras do imaginário educacional, de que o mito, os temas míticos ou mesmo os actores míticos representam a sua expressão mais significativa, que constitui um dos desafios mais estimulantes à "nova" História Cultural.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Alberto Filipe. Educação e imaginário: para um "novo espírito pedagógico". *Itinerários de Filosofia da Educação*, n. 1, p.7-20, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. *Figuras do imaginário educacional: para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiro da. Mitanálise: uma metodologia do imaginário? In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 339-364.

BURKE, Peter. Historia cultural e historia total. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 115-122.

_____. *Variedades de história cultural*. Trad. de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O que é história cultural*. Trad. de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASSIRER, Ernst. *Essai sur l'homme*. Trad. de Norbert Massa. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.

CERTEAU, Michel de. *L'écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard, 1975.

CHALMEL, Loïc. História das ideias pedagógicas. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 189-193.

CHARBONNEL, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang, 1988.

_____. *La tâche aveugle*. Strasbourg: PUS, 1991-1993. (v. 1: Les aventures de la métaphore; v. 2: L'important c'est d'être propre; v. 3: Philosophie du modèle).

_____. La métaphore de la lumière dans le discours sur l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10, n. 2, p. 59-70, 1997.

CHARTIER, Roger. La Historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 19-33.

_____. *Au bord de la falaise: l'histoire entre certitude et inquiétude*. Paris: Albin Michel, 1998.

COHEN, Sol. *Challenging orthoxies: toward a new cultural History of Education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999.

_____. Postmodernism. The New Cultural History Film: resisting images of education. In: COHEN, Sol. *Challenging orthoxies: toward a new cultural History of Education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p. 125-156. (Publicado anteriormente na revista *Paedagogica Historica*, nº XXXII -2, p.395-420, 1996)

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Toulouse: Privat, 1983.

DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod, 1984.

_____. *L'imaginaire: essai sur les sciences et la philosophie*. Paris: Hatier, 1994.

FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1994.

FERRER, Alejandro Tiana. La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Org.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p. 105-145.

FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1984.

_____. *Dits et écrits (1954-1988)*. Paris: Gallimard, 1994. Vol.1: 1954-1969.

GINZBURG, Carlo. *Mythes, emblèmes, traces: morphologie et Histoire*. Paris: Flammarion, 1989.

GUSDORF, Georges. *De l'Histoire des Sciences à l'Histoire de la Pensée*. Paris: Payot, 1977.

HAKL, Hans Thomas. *Der verborgene Geist von Eranos. Unbekannte Begegnungen von Wissenschaft und Esoterik. Eine alternative Geistesgeschichte des 20. Jahrhunderts*. Bretten: Scientia Nova, Verlag Neue Wissenschaft, 2001.

HAMELINE, Daniel. Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique. *Éducation et Recherche*, n. 3, p. 121-132, 1981.

HAMELINE, Daniel. *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF, 1986.

_____. Qu'est-ce qu'une idée pédagogique? In: HANNOUN, Hubert; DROUIN-HANS, Anne-Marie (Org.). *Actes du Colloque "Philosophie de l'éducation en formation des maîtres"* (Dijon, octobre 1993). Dijon: Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1994. p. 149-163.

_____. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: ESF Editeur, 2000.

HAMELINE, Daniel. L'anonyme et patronyme: portraits et figures de l'Éducation nouvelle. In: HAMELINE, Daniel et al. (sous la dir. de). *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Berne: Peter Lang, 2005. p. 131-160.

HOUSSAYE, Jean (Coord. par). *Questions pédagogiques: encyclopédie historique*. Paris: Hachette, 1999.

HUNT, Lynn (Org.). *The New Cultural History*. Berkeley: University of California Press, 1989.

JEAN, Georges. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman, 1991.

JUARISTI, Jon. Utopia, mitos e imaginarios sociales. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 240-245. [Mesa redonda]

KELLEY, Donald R. El giro cultural en la investigación histórica. In: OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. p. 35-48.

KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Trad. par Jochen Hoock et Marie-Claire Hoock. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

LACAPRA, Dominick. *Rethinking intellectual history: texts, contexts, language*. Ithaca: Cornell University Press, 1990.

LÓPEZ, María del Mar Garrido. La historia intelectual en crisis? El giro lingüístico y la historia social frente a la historia intelectual. In: BARROS, Carlos (Org.). *Historia a Debate: Actas del Congreso Internacional "A historia a debate", celebrado el 7-11 de julio de 1993 en Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Debate, 1995. p. 201-212. Tomo II.

LORENZO, Manuel Ferraz (Org.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

LORENZO, Manuel Ferraz. La historia postmoderna (o postsocial) y sus influencias en la historiografía de la educación. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Org.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p.167-190.

MAGALHÃES, Justino. Imaginário como origem e meta histórico-pedagógica. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teóricas, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 393-407.

NÓVOA, António. História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, Justino (Org.). *Fazer e ensinar História da Educação*. Braga: IEP-CEEP/UM, 1998. p. 35-54.

_____. Ways of saying, ways of seeing: public images of teachers (19th-20th Centuries). *Paedogica Historica*, v. 36, n. 1, p. 21-52, 2000.

_____. Texts, images, and memories: Writing "new" histories of Education. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Org.). *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 45-66.

_____. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa, 2005.

OLÁBARRI, Ignacio; CASPISTEGUI, Francisco Javier (Org.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. [Ver especialmente, p. 233-269]

ORY, Pascal. *L'Histoire Culturelle*. Paris: PUF, 2004. [Coll. Que sais-je?].

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Org.). *Cultural History and Education: Critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001.

REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.

_____. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.

_____. *Introduction à la rhétorique*. 2. ed. Paris: PUF, 1994.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1987.

ROSANVALLON, Pierre. Pour une histoire conceptuelle du politique. *Revue de Synthèse*, n. 1-2, p. 93-105, 1986.

SIRONNEAU, Jean-Pierre. *Sécularisation et religions politiques*. Paris: Mouton, 1982.

_____. *Figures de l'imaginaire religieux et dérive idéologique*. Paris: L'Harmattan, 1993.

SORIA, Juan Manuel Fernández. La Historia de la Educación ante la segunda Ilustración. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Ed.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p. 191-238.

TENORTH, H. E. A new cultural History of Education: a developmental perspective on History of Education research. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Ed.). *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 67-82.

VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'Histoire*. Paris. Editions du Seuil, 1996.

VILANOU, Conrad. El retorno de la historia de la Pedagogia: hacia una hermenéutica conceptual y cultural. In: LORENZO, Manuel Ferraz (Ed.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p. 239-281.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, n. 306, p. 245-271, 1995. [Existe tradução inglesa, ampliada, deste trabalho: History of Education and Cultural History: possibilities, problems, questions. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M; PEREYRA, Miguel A. (Org.). *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer, 2001, p. 125-150]

WASSERSTROM, Steven M. *Religion after religion: Gershom Scholem, Mircea Eliade and Henry Corbin at Eranos*. Princeton: Princeton University Press, 1999.

WHITE, Hayden. *The content of the form: narrative, discourse and historical representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

WHITE, Hayden. "Figuring the nature of the times deceased": literary theory and historical writing. In: COHEN, Ralph (Ed.). *The future of literary theory*. New York: Routledge, 1989. p. 19-43.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. La "Bildung" ou l'imagination dans l'éducation. In: BOUVERESSE, Renée (Org.). *Éducation et Philosophie: écrits en l'honneur de Olivier Reboul*. Paris: PUF, 1993. p. 59-69.

_____. *L'imaginaire*. Paris: PUF, 2003.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.

Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo é professor associado com agregação e director do Departamento de Pedagogia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em Braga, Portugal.
afaraujo@iep.uminho.pt

Recebido em 5 de julho de 2007.

Aprovado em 7 de novembro de 2007.