



Da História das Ideias Pedagógicas à Mitanálise das Ideias Educativas

Alberto Filipe Araújo
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

No presente artigo, o autor analisa os contributos de Naninne Charbonnel e de Daniel Hameline para a *História das Ideias Pedagógicas*, e em seguida apresenta o seu próprio contributo baseado num tríptico: *Ideia Educativa*, *Ideologema* e *Mitanálise*.

Introdução

À luz da "nova" *História Intelectual* (ou da "nova" *História Cultural*), e de acordo com o *Zeitgeist da Geistesgeschichte*, cremos não ser mais possível pensar a *História das Ideias Pedagógicas* como uma espécie de progresso da racionalidade pedagógica à Compayré, ou seja, como uma procura das origens e das influências do pensamento dos grandes educadores do passado, como uma espécie de tentativa empírica e mecanicista de reconstituição da génese do pensamento educativo ou, então, como uma análise e comentário das grandes obras pedagógicas. Até hoje tem-se privilegiado a genealogia de uma ideia ou de um ideário e suas influências próximas ou não; a reconstituição das fundações de um termo, de que a ideia de "escola activa" é exemplo, bem como a perseguição do rasto e do aprofundamento de determinada *Ideia Educativa* ou *Pedagógica* (de que a ideia de *Razão* é exemplo) através da história das doutrinas ou das instituições educativas. Pensamos, contudo, que estes procedimentos, tomados no seu conjunto ou individualmente e no estado actual da crítica historiográfica, da hermenêutica simbólica e da "nova" *História Intelectual* ou

Cultural, não conseguem responder aos desafios mais ou menos complexos de uma também "nova" *História das Ideias Pedagógicas*.

É tendo, pois, em conta as limitações atrás referidas que optamos por analisar as propostas de Nanine Charbonnel sobre a *História Conceptual do Pedagógico* e de Daniel Hameline sobre a sua noção de *Ideia Pedagógica* para, depois, avançarmos com o nosso próprio contributo centrado numa *História das Ideias Educativas* que faz dos conceitos de *mitanálise* e de *ideologema* os seus estandartes avançados.

1. O Contributo de Nanine Charbonnel para a História das Ideias Pedagógicas

Na nossa opinião, as teses de Nanine Charbonnel visam impedir que se caia nas seguintes tentações:

- a) *Fazer o "inventário e a classificação sistemática dos fundamentos sobre os quais as diferentes práticas e teorias da educação realmente ou aparentemente se apoiaram: a Natureza, Deus, a Razão, a Sociedade, etc, para analisar os discursos correspondentes, situando-os no seu contexto histórico" (Bernard, 1989: 19), isto é, "partir de conceitos filosóficos a priori seleccionados como fundamentos e deduzidos arbitrariamente do conteúdo semântico de enunciados históricos, nivelados ou refractados, por uma retrospectiva totalitária" (1989: 20);*
- b) *"Refazer o percurso ou o trajecto histórico da constituição do discurso sobre a educação no interior da nossa cultura" (1989: 20).*

Assim, Charbonnel retoma o estudo de Pierre Rosanvallon, a propósito da "tradicional" *História das Ideias Políticas* salientando que esse tipo de modelo de história enferma de cinco fraquezas metodológicas que passamos a destacar:

- 1ª) a tentação do dicionário;
- 2ª) a história das doutrinas;
- 3ª) o comparativismo textual;
- 4ª) o reconstrutivismo;
- 5ª) o tipologismo (1986: 96-99).

Se acrescentarmos a estas "fraquezas" o "*imperialismo da história das práticas e das instituições*", o "*imperialismo concorrente em aparência, aliado, em realidade, da história das mentalidades*" e a "*influência, sobre os historiadores, da obra de Michel Foucault*", assinalados por Nanine Charbonnel (1988: 134), podemos, então, dizer que o prestígio da *História das Ideias* fica seriamente abalado.

São, pois, estas mesmas fraquezas e este tipo de imperialismo e de influência que dificultam ou mesmo impedem a "tradicional" *História das Ideias* de nos fazer compreender o que há de "histórico" no movimento das ideias, mesmo que nos ensine muitas outras coisas (1988: 99). Tendo, pois, em conta este limite, Pierre Rosanvallon avança para a definição do *objecto conceptual do político*, salientando que ele consiste em

comprendre la formation de l'évolution des rationalités politiques, c'est-à-dire des systèmes de représentation qui commandent la façon dont une époque, un pays ou des groupes sociaux conduisent leur action et envisagent leur avenir. Partant de l'idée que ces représentations ne sont pas un englobant extérieur à la conscience des acteurs — comme le sont par exemple les mentalités —, mais qu'elles résultent au contraire d'un travail permanent de réflexion de la société sur elle-même, elle a pour but 1) de faire l'histoire de la manière dont une époque, un pays ou des groupes sociaux cherchent à construire des réponses à ce qu'ils perçoivent plus ou moins confusément comme un problème et 2) de faire l'histoire du travail opéré par l'interaction permanente entre la réalité et sa représentation en définissant des champs historico-problématiques. Son objet est ainsi d'identifier 'nœuds historiques' autour desquels de nouvelles rationalités politiques et sociales s'organisent, des représentations du politique se modifient en rapport avec les transformations dans les institutions, les techniques de gestion et les formes du rapport social. Elle est histoire politique dans la mesure où la sphère du politique est le lieu d'articulation du social et de sa représentation. Elle est histoire conceptuelle parce que c'est autour de concepts — l'égalité, la souveraineté, la démocratie, etc. — que se nouent et s'éprouvent l'intelligibilité des situations et le principe de leur activation (1988: 99-100).

Inspirando-se neste contributo, Nanine Charbonnel salienta que a *história conceptual* permite "*focalizar a atenção sobre os sistemas teóricos, independentemente das suas relações com a prática, quando ordinariamente se chama doutrina a uma mistura [bouille: papa à letra] infame de textos e de actos*" (1988: 142). Deste modo, diz-nos que uma *História Conceptual do Pedagógico* tem que marcar a diferença com o género da *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le XVIe Siècle* (1879), tal como foi concebida por um Gabriel Compayré, propondo, para isso, que ela seja:

- 1ª uma historiografia das *estruturas* conceptuais e não de "traços" (elementos pitorescos);
- 2ª uma historiografia dos "campos histórico-*problemáticos*", e não a proposta de uma "ideia";
- 3ª uma historiografia conceptual *global*, isto é, que coloque em relação todos os aspectos intelectuais de uma obra, como por exemplo as suas dimensões religiosas, políticas, literárias, estéticas, astrológicas (Charbonnel, 1988: 142).

Embora retomando as teses de Rosanvallon, que considera tão pertinentes como fecundas, não deixa, contudo, de observar que lhe coloca algum embaraço a sua expressão de "racionalidades políticas", aplicada ao trabalho de representação. Se, por um lado, ela reconhece que, a fim de escapar à *História das Mentalidades*, o autor se veja obrigado a admitir a construção intelectual, o trabalho conceptual dos agentes-actores dos sistemas, já lhe custa perceber por que é que ele teve que denominar os campos intelectuais de "racionalidades". Esta dificuldade resulta do facto dela considerar que só se pode fazer *história conceptual* se se postular que esta é simultaneamente irracional e racional, sujeita a conflitos e a paradoxos lógicos entre as diferentes correntes. Isso porque a sua "irracionalidade"

ne relève pas seulement de la faiblesse de pensée ou de l'affectivité; elle nous paraît consubstantielle à la réflexion même sur l'objet peut-être le plus irrationnel en soi, l'éducation. C'est donc la compréhension de la rationalité de cette irrationalité, qui peut seule guider les pas de qui s'attacherait à cette nouvelle histoire du pédagogique. Ce n'est pas en psychanalysant les individus très bizarres qu'ont été les plus grand pédagogues, que l'on saisira le système de leurs pensées; c'est en bâtissant une critique kantienne de la raison éducative, au sein de laquelle se jouent combats et paradoxes, antinomies et illusions nécessaires. Seule une approche philosophique, c'est-à-dire qui ne soit pas seulement épistémologique, mais prenne en compte le contenu ontologique de ce qui est à penser, en l'occurrence l'éducation, peut donner à l'historien des idées les clés d'une étude féconde du discours pédagogique. Car c'est toujours dans la saisie juste des articulations, bref dans la bonne prise des idées à étudier, qui se manifesterà l'acuité du bon historien (Charbonnel, 1988: 143-144).

Se é verdade que uma *História Conceptual do Pedagógico* apela a uma "crítica kantiana da razão educativa", não é menos verdade que ela não tenha igualmente que apelar a uma teoria do *discurso educativo*, ou seja, da linguagem e da escrita próprias das doutrinas pedagógicas e/ou educativas.

O que Nanine Charbonnel propõe então, na sua *Critique de la Raison Éducative* (1988), é que se estude os géneros linguísticos, a retórica com as suas figuras de sentido — tropos simples (metonímias, sinédoques, metáforas) e complexos (hipálage, enálage, oxímoro, hipérbole, etc) —, de construção e de pensamento, tal como eles nos aparecem nos textos pedagógicos e/ou educativos. Isso deve-se ao facto de ainda não se ter estudado "nem as doutrinas pedagógicas, nem a sua própria historiografia, como formas de escrita" (1988: 144). A estas preocupações, acrescenta ainda Charbonnel que as *Ideias Pedagógicas* devem ser pensadas à luz do seguinte critério: saber como as relações do Mesmo (*Même — le propre*) e do Outro (*Autre*) são pensadas em diferentes épocas e tradições: "As 'ideias pedagógicas', de que é preciso então fazer a história, articulam-se do seguinte modo: — as variedades do pensamento do Mesmo: na sua relação educando-educador; em relação à ideia de natureza; em relação das crianças entre elas; em relação com o tempo. — as variedades do pensamento do Outro (autonomia, originalidade, criatividade e diferença)" (1988: 174-175).

Por último, tendo em conta o capítulo "Archéologie et histoire des idées" escrito por Michel Foucault e publicado na sua *Archéologie du savoir* (1969), Charbonnel retoma os quatro princípios negativos orientadores da sua "arqueologia", os quais, por sua vez, servem, na sua opinião, para inaugurar uma "nova" *História das Ideias Pedagógicas* que, como já vimos, ela prefere designar de *História Conceptual do Pedagógico*. Esta:

1º - cherche à définir non point les pensées, les représentations, les images, les thèmes, les hantises qui se cachent ou se manifestent dans les discours; mais ces discours eux-mêmes, ces discours en tant que pratiques obéissant à des règles;

2º - ne cherche pas à retrouver la transition continue et insensible qui relie, en pente douce, les discours à ce qui les précéder, les entoure ou les suit. (...) Son problème, c'est au contraire de définir les discours dans leur spécificité; de montrer en quoi le jeu des règles qu'ils mettent en oeuvre est irréductible à tout autre; de les suivre tout au long de leurs arêtes extérieurs et pour mieux les souligner;

3º - n'est point ordonnée à la figure souveraine de l'œuvre; elle ne cherche point à saisir le moment où celle-ci s'est arrachée à l'horizon anonyme. (...) Elle n'est ni psychologie, ni sociologie, ni plus généralement anthropologie de la création [e]

4º - ne cherche pas à restituer ce qui a pu être pensée, voulu, visé, éprouvé, désiré par les hommes dans l'instant même où ils proféraient le discours (...) Ce n'est pas le retour au secret même de l'origine; c'est la description systématique d'un discours-objet (Foucault, 1984: 182-183).

Embora Nanine Charbonnel tenha adoptado os princípios negativos de Foucault para a sua *História Conceptual do Pedagógico* e recuse também "achar a transição contínua e insensível que religa, ligeiramente [pente douce: à letra, inclinação doce], aquilo que os precede, os envolve ou os segue" (1984 [1969]: 182), já discorda quando ele rejeita a possibilidade

de mettre au jour ce qui (...) a rendu possible [les influences et les échanges]; de repérer les points où a pu s'effectuer la projection d'un concept sur un autre, de fixer l'isomorphisme qui a permis un transfert de méthodes ou de techniques, de montrer les voisinages, les symétries ou les analogies qui ont permis les généralisations (Foucault, 1984 [1969]: 211).

A razão está em que para ela são precisamente estas tarefas que constituem a inovação da sua proposta de criação de uma "nova" *História das Ideias Pedagógicas*. Por outro lado, pensa que a *História das Ideias* não pertence "nunca à ordem da 'descrição'" e também nenhuma metodologia, mesmo que se chame "arqueologia", "pode dar orientações para uma compreensão 'dos discursos na sua especificidade'" (Charbonnel, 1988: 140). Neste sentido, conclui que uma *História das Ideias Pedagógicas*, mesmo que revista pelos contributos de Foucault e de Rosanvallon, "só pode ser fecunda desde que orientada por uma Crítica filosófica da Razão educativa" (1988: 140 e 145-176).

2. A posição de Daniel Hameline face à História das Ideias Pedagógicas

Se Nanine Charbonnel acentuou a necessidade de estabelecer um programa e um critério para a realização de uma "nova" *História das Ideias Pedagógicas*, Daniel Hameline, pelo seu lado, propõe-nos uma reflexão sobre a natureza da *Ideia Pedagógica* enquanto tal. Na sua comunicação, apresentada no Colóquio "Philosophie de l'Éducation et Formation des Maîtres" (Dijon, Outubro de 1993), intitulada *Qu'est-ce qu'une idée pédagogique?*, o autor apresenta três características definidoras de *Ideia Pedagógica*, que são as de objecto circulante, de uso e discordante:

1ª A *Ideia Pedagógica* como "objecto circulante": esta característica significa que ela é de imediato apreendida na sua circulação e, como tal, não há uma distinção clara entre o acto da sua produção e o da sua circulação. A consequência disto faz com que uma ideia

nova seja "uma 'grande ideia' na medida em que ela é uma velha ideia, ou mais exactamente uma ideia sem idade" (1994: 150). O que isto parece significar é que as "grandes ideias" se distinguem das "pequenas ideias" por possuírem uma marca eterna, o que faz com que elas "transcendam as 'eras' sucessivas da História", de acordo com o aforismo que "a ideia eterna não pertence a ninguém", e por isso só possam ser captadas por seres de talento excepcional (1994: 150-151 e 157), ou seja, pertencem àqueles que as melhor souberem agarrar;

- 2ª A *Ideia Pedagógica* como "objecto de uso": esta característica significa que ela, pela simples razão de circular, é utilizada. Ela não o é somente pelo facto de circular, mas por aparecer aos olhos dos utilizadores como um produto que pode ser utilizado, ou seja, como pertencendo à categoria daquilo que é corrente ou usual. Ao deixar-se apreender por esta categoria, é utilizada mais pela sua banalidade do que pelo seu exotismo ou excentricidade e eis o porquê de a *Ideia Pedagógica* ser recebida ou apropriada pelos educadores e/ou pedagogos como se se tratasse de algo de familiar, de evidente, de não-problemático. Por outras palavras, a *Ideia Pedagógica* pertence ao seu tempo, esperando somente uma ocasião propícia, o seu *Kairos* (momento favorável) para se manifestar, para se deixar apreender: "A grandeza da ideia é função directa da sua banalidade. Mas uma banalidade que lhe fornece precisamente a sua 'boa qualidade'" (1994: 150). Deste modo, a categoria do *usual* permite já realçar duas funções da *Ideia Pedagógica*, que são as "instrumenter du pensable" e "échanger de l'opposable" (1994: 160). Esta categoria completa-se com a categoria de utilidade, que se revela menos fecunda que a anterior, visto não ser capaz de fazer com que uma *Ideia Pedagógica*, ainda que supostamente consensual, seja "útil a todos no mesmo movimento e ao mesmo nível";
- 3ª A *Ideia Pedagógica* como "objecto discordante": esta característica significa que faz parte da sua natureza provocar a "discórdia visível e declarada, mas sobretudo discórdia latente, mais ou menos despercebida por parte daqueles que crêem falar da mesma coisa"

(1994: 160). Esta discórdia reside, a nosso ver, por um lado, em que a *Ideia Pedagógica*, devido ao seu carácter inacessível, não se deixar apreender por nenhum conceito (aquilo que Hameline designa por ter uma "alta ideia" de ...) e, por outro lado, por ela pertencer ao género de coisas da vida cuja apreensão é rápida e precária (aquilo que Hameline designa por ter uma "pequena ideia" sobre ...). Hameline, a propósito deste segundo aspecto, sublinha que o mesmo está sujeito às "alterações de sentido, às substituições das palavras, a revisões periódicas, às degenerações quase fatais" porque a educação é um domínio propício onde cada um possa "pensar [se faire] as ideias" e "ter a sua pequena ideia", cujo resultado constitui um "pitoresco acasalamento" (1994: 160). O exemplo deste acasalamento é a própria ideia de "escola activa" em que o regime de "alta ideia" a estabelece como um "paradigma de um objecto a fazer-se", assinala-lhe uma grande missão, que é a "idealidade da ideia". É, pois, esta "idealidade" que faz com que aqueles que pensam ou concebam as "grandes ideias", dado que elas são belas e perfeitas, não as consigam materializar ou executá-las em virtude de a experiência empírica não fornecer qualquer espécie de modelo. Por outras palavras, há uma manifesta inadequação entre o objecto idealizado e o seu resultado prático. É esta inadequação que o autor designa por "aporia da idealidade", dado o desacordo permanente entre a impossibilidade, como já se disse, da realização de dada *Ideia Pedagógica* e a sua "idealidade":

La discordance est alors triplement fondatrice: parce que le désaccord est permanent sur les critères de perfection, parce que l'écart est indépassable entre la mise en oeuvre et l'idéalité, parce que la persistance conative déterminante est celle des mobiles, c'est-à-dire des préférences, et qu'elle s'opère au dépens du discernement (1994: 160).

É, então, o "desacordo" evidenciado na terceira característica que faz com que a inacessibilidade da "alta ideia" seja a sua imagem de marca e por isso ofereça "razões de viver", enquanto que as "pequenas ideias", porque são "manifestações simultaneamente aproximativas e pertinentes", forneçam apenas os "meios quotidianos de sobrevivência" (1994: 161 e 157). Assim, o

que é preciso fazer é encontrar um "regime intermédio" ('o *justo meio*' *aristotélico e humorista* — 1994: 161), capaz de articular as especificidades da "alta" e da "pequena" ideia", cuja racionalidade escapa ao "empreendimento da 'grande ideia' e ao bricolage pobre das 'pequenas'" (1994: 157). Para Hameline, o "regime intermédio" é-nos dado por uma característica fundamental e comum a ambas as ideias, que é a do "bom senso" entendido como o "discernimento realista do possível, e segundo a aceção defendida que lhe pode conferir uma leitura teológica: ele indica qualquer coisa como a boa direcção" (1994: 157). Esta espécie de "boa direcção" é captada quer pelo prático das "pequenas ideias", quer pelo teórico da "alta ideia" que coabitam no mesmo indivíduo, "apesar dos desvios, ou da compartimentação dos discursos interiores" (1994: 157). Este indivíduo, que identificamos com o pedagogo, deve saber manter uma tensão útil entre a "idealidade singular do grande projecto mobilizador in loco communo e a rusticidade plural das várias maneiras de entender in situ próprio, onde a acção se desenrola" (1994: 159). Como se percebe, é devido a esta tensão útil entre idealidade-realidade que a ideia surge como "objecto discordante": "Tudo se passa como se a ideia não suportasse ser concebida, ou, mais exactamente, conceptualizada" (1994: 159). É precisamente por esta impossibilidade de a ideia se deixar conceptualizar que Hameline defende que o regime da *Ideia Pedagógica* não é conceptual, mas entimemático:

La fonction de l'idée est à rechercher du côté de l'emblème plus que du concept, de l'entymème plus que de la démonstration. L'entymème c'est la coalition de deux sentiments: celui de l'évidence descriptive, et celui de la légitimité prescriptive. Son régime est la métaphore, non le concept, comme l'a magistralement montré N. Charbonnel [La Tâche Aveugle (3 vol.), 1991] (1995a: 144-145 e 1986b: 65-68).

Se a *Ideia Pedagógica* se deixa caracterizar pelo regime entimemático, definido pela fórmula "cela va sans dire et cela nous tient à coeur", pode-se, então, perceber o porquê de Hameline ter introduzido as noções de "califonia" [do gr. *kalliphonía*] e de "cacofonia" [do gr. *kakóphonía*], as quais ajudam a melhor compreender a natureza da *Ideia Pedagógica*. Esta é califónica, não só por que é capaz de fabricar *consensus*, como também de provocar um efeito estético ou de sedução (*cela nous tient à coeur*): "de tal modo que os próprios excessos se possam re-harmonizar no seio de uma concertação ulterior" (1994: 155). A ser assim, a *Ideia Pedagógica*, ao ter que atrair a

atenção do círculo social no qual se inscreve, tem que se revestir de charme, assemelhando-se, por isso, ao espírito do slogan que, não sendo necessariamente uma mentira, é feito para mobilizar, quer dizer, é realizado para permitir sonhar (1995b: 45). Por outras palavras, se a *Ideia Pedagógica* deve agradar, como o deseja Hameline, então ela deve sobretudo não desagradar, a fim de que possa simultaneamente credibilizar-se e ser aceite pela sociedade em geral, de acordo, aliás, com a sua dupla orientação interna: *cela va sans dire* (categorias do verdadeiro e do provável. 1986a: 62) e *cela nous tient à coeur* (categoria do plausível. 1986a: 62).

Deste modo, se o destino da *Ideia Pedagógica* é não desagradar, antes pelo contrário, compreende-se, então, que ela se apresente como uma espécie de *"oferta intelectual respondendo a uma procura afectiva"* (Jules Monnerot apud Foulquié, 1962: 337). É, portanto, devido a esta oscilação entre a oferta intelectual e a busca afectiva que a retórica se revela necessária e pertinente (Reboul, 1994: 3-12), para regular a "cacofonia" própria da *Ideia Pedagógica* enquanto que "objecto discordante": *"Porque é realmente a cacofonia que 'institui' o sentido para a longa duração. E é a discórdia que move a circulação das ideias, desde o momento em que estas últimas são prescrições disfarçadas em descrições, são 'contestação' sob aparências de 'constatação'"* (1994: 156). Tratando-se a *Ideia Pedagógica* de um "objecto de discórdia", de "uso" e, sobretudo, de "circulação" tem, pois, necessidade daquilo que a antiguidade clássica designava de *"lugares comuns"* (Reboul, 1994: 62-65 e, sobretudo, Goyet, 1996), cuja noção inspirou Daniel Hameline que diz que a sua função é a de *"manter o pensamento comum de uma época na sua contradição: criar o ambiente califónico sem eliminar, portanto, a cacofonia institucional"* (1994: 156). Daí o autor concluir que o estudo das ideias pedagógicas pressupõe necessariamente uma retórica dos lugares, ao ponto de colocar a hipótese que o *"lugar comum"* é o meio privilegiado desse mesmo estudo sob o regime entimemático: *"ce qui tient à coeur et ce qui va de soi"* (1994: 159). O *"lugar comum"* constitui o *fundamento* das *"crenças necessárias à acção, a 'plataforma' invível sobre a qual se pode estabelecer um consenso correndo um risco de um desconhecimento daquilo que, efectivamente, se fabrica"* (1986a: 24), e fá-lo através do princípio de inteligibilidade (*"pré, para e pós críticos, sob o signo do 'ça va de soi que'"*) e de uma hierarquia dos valores à qual se pode referir *"constantemente, sem*

que seja necessário ser explícito àquilo que nos acontece e àquilo que nós fazemos" (1986a: 24 e 1986b: 61-72).

3. Para uma mitanálise das *Ideias Educativas*

Estamos de acordo com António Nóvoa quando refere que a *História das Ideias* marcou a investigação histórico-educativa pelo facto de esta se ter centrado, como já o dissemos, 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" (1998: 48). Concordamos igualmente, quer com Michel Foucault, quando este afirma que a "génese, a continuidade e a totalização" são os grandes temas da *História das Ideias*, (1984: 181), quer com as "fraquezas metodológicas" apontadas por Pierre Rosanvallon à *História das Ideias* (1986: 96-99). Por conseguinte, não podemos continuar a reivindicar uma *História das Ideias Educativas* estruturada somente em torno das grandes teses da *História das Ideias* por mais respeitáveis que elas sejam. Caso o fizéssemos, estávamos a esquecer os objectivos da "nova" *História Intelectual*, nomeadamente de "explorar a construção, reconstrução, transmissão e recepção das ideias através do tempo e do espaço" e de atender às "práticas discursivas, particularmente nos momentos de ruptura e de conflito" (Nóvoa, 1998: 48). Estávamos ainda a esquecer a relação defendida pelos partidários do "linguistic turn" que defendem a superação da distinção tradicional entre os discursos ditos realistas e os ficcionais (White, 1987: 44-45).

Neste contexto, percebe-se melhor a razão pela qual, fortemente influenciados por Rosanvallon (1986: 93-105), Reinhart Koselleck (1990: 99-118) e Charbonnel (1988: 134-144), nos debruçamos sobre a *História Conceptual*. Esta, ao permitir-nos focalizar os conceitos e os sistemas teóricos, independentemente da sua relação com a prática, abre-nos caminho a que se conceba, como Charbonnel o fez, a *História das Ideias Pedagógicas* como uma *História Conceptual do Pedagógico*, que se caracteriza por ser:

- uma "historiografia das estruturas";
- uma "historiografia dos campos histórico-problemáticos" e não a mera construção de uma "ideia";

— uma "*historiografia conceptual global*" que relaciona a totalidade dos aspectos intelectuais de dada obra.

Todavia, esta "nova" maneira de conceber a *História das Ideias Pedagógicas* obriga-nos quer a repensar a noção de *discurso educativo*, quer a noção de *Ideia Pedagógica*.

No tocante à primeira noção, influenciados por Nanine Charbonnel, referimos que ela se apresenta como uma estrutura teórico-retórica persuasiva, metafórica e, sobretudo, bulefórica regida pelo regime semântico "*praxeológico, ou praxeo-prescritivo*", e que faz da figura "mestre-modelo" o seu principal referente (Charbonnel, 1991 (2º vol.): 143 e 175-177; 1997: 64-67). O *discurso educativo* incide, assim, sobre os "fundamentos da educação" sobre as "*doutrinas educativas*", sobre os "sistemas educativos" propriamente ditos, enfim, sobre os "*ideários ideo-pedagógicos*" daqueles que, de uma maneira ou de outra se debruçaram sobre temas considerados educativos independentemente da sua reflexão ter dado origem a práticas mais ou menos elaboradas e voltadas, ou não, para o sucesso ou para o reconhecimento da comunidade em geral e da científica em particular.

Quanto à noção de *Ideia Pedagógica*, tendo já em conta que Daniel Hameline a encara como "circulante", de "uso" e "discordante" e como "lugar-comum", concebemo-la como "ideia-imagem" (Bronislaw Baczko), como "fundamento" (Gilles Deleuze), como "modelo protomental" (Daniel Hameline), como "estrutura conceptual" (Reinhart Koselleck), como "enunciado metafórico-bulefórico" (Nanine Charbonnel) referente ao discurso educativo ocidental e às suas diferentes práticas. Assim, na linha de Octavi Fullat, achamos que o *pedagógico* (conteúdo) aparece tradicionalmente do lado da *Tékhne* (modelos operativos regionais acerca da Educação), enquanto que o *educativo* (continente) aparece mais associado quer à *Epistème* (modelos teóricos regionais acerca da Educação), quer à *Theoría* (modelos teóricos e operativos gerais acerca da educação). Deste modo, achamos mais pertinente optar pelo conceito de *Ideia Educativa* e, conseqüentemente, de *História das Ideias Educativas*, do que continuar a utilizar o vocábulo de *Ideia Pedagógica* com o risco de confusão e de ambigüidade a que esse mesmo vocábulo se pode prestar como, aliás, pertinentemente assinalou Naninne Charbonnel (1988: 142). Tendo, pois, em conta as observações atrás estabelecidas, podemos agora avançar com uma

hipótese de definição de *Ideia Educativa*: é uma "ideia-imagem" (Bronislaw Baczko), encarada como uma representação impregnada de afectividade e de energia, consubstanciada nos "lugares-comuns", que molda e governa a retórica, independentemente das suas relações com as práticas, do discurso educativo 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).

A *Ideia Educativa*, tal como nós a definimos, funda a "representação", abrindo-nos à "*Mémoire immémoriale*", isto é, a uma espécie de "*sans fond*", de "*indeterminado*" que não é outra coisa do que a animalidade congénita do pensamento. Esta animalidade corresponde, na nossa opinião, à "*irracionalidade*" imanente à educação de que fala Nanine Charbonnel, quando afirma

(...) on ne pourra en faire l'histoire conceptuelle que si on postule celle-ci aussi irrationnelle que rationnelle, traversée non seulement de conflits entre des courants de paradoxes logiques. Car son irrationalité ne relève pas seulement de la faiblesse de pensée ou de l'affectivité ; elle nous paraît consubstantielle à la réflexion même sur l'objet peut-être le plus irrationnel en soi, l'éducation. C'est donc la compréhension de la rationalité de cette irrationalité, qui peut seule guider les pas de qui s'attacherait à cette nouvelle histoire du pédagogique (1988: 143).

É pois com o objectivo em compreender a "racionalidade" desta "irracionalidade" que, ao contrário de propor uma "crítica kantiana da razão educativa" (Charbonnel), nós, pelo nosso lado, propomos uma hermenêutica adequada e que nós designamos de *mitanálise* (Durand, 1996). Ao não separar o carácter "quase-histórico" da ficção e o carácter "quase-fictício" da história (Paul Ricoeur), esta hermenêutica apresenta-se, quanto a nós, como a metodologia mais apropriada para tratar simultaneamente das "ideias-força" (dimensão semântica) e dos conteúdos do *Imaginário* (que também incluem a dimensão não semântica) que constituem as *Ideias Educativas*. Desta dupla dimensão dá conta a nossa noção de *ideologema* definida como *um complexo significante de energias semânticas e mobilizador de ideias-força, que, ao resultar da interacção das facetas arquetipal e sócio-cultural do Imaginário, condensa num discurso racionalizante, constituído pelas figuras desse mesmo Imaginário (estruturas ou configurações conceptuais, ideológicas, míticas, metafóricas, utópicas e demais formas simbólicas), o fluxo de*

imagens arquetípicas, provenientes do Nível Fundador (o inconsciente colectivo). Este conceito articula, por sua vez, os momentos semântico (a dimensão metafórica) e não-semântico (a dimensão do símbolo que escapa à metáfora) do *ideologema* que constituem os "fundamentos" (Deleuze) da matriz teórica do discurso educativo-pedagógico ocidental. Por outras palavras, é pela *mitanálise* que acedemos aos fluxos de "irracionalidade" (Charbonnel) — para nós de "a-racionalidade" —, sempre presentes no discurso educativo (Hameline, 1986b: 46-54 e Reboul, 1984). É, pois, neste entrecruzamento entre a ficção das *Ideias Educativas* e a historicização das figuras do seu imaginário (ficção) que reside a riqueza da *mitanálise* dessas mesmas ideias. Porém, a condição desta riqueza passa por percebermos que a ficção não só não se opõe ao real como, antes, o vivifica transmutando-o metafórica e simbolicamente, dado que o "real" é sempre re-presentado, re-inventado, logo configurado pelas diversas leituras de tipo hermenêutico:

Nous l'avons dit, un récit, un conte, un poème ne sont pas sans référent. Mais ce référent est en rupture avec celui du langage quotidien; par la fiction, par la poésie, de nouvelles possibilités d'être-au-monde sont ouvertes dans la réalité quotidienne; fiction et poésie visent l'être, non plus sous la modalité de l'être-donné, mais sous la modalité du pouvoir-être. Par-là même, la réalité quotidienne est métamorphosée à la faveur de ce qu'on pourrait appeler les variations imaginatives que la littérature opère sur le réel. (...) la fiction est le chemin privilégié de la redescription de la réalité [sur l'exemple du langage métaphorique] et que le langage poétique est celui qui, par excellence, opère ce qu'Aristote, réfléchissant sur la tragédie, appelait la *mimésis* de la réalité ; la tragédie, en effet, n'imité la réalité que parce qu'elle la recrée par le moyen d'un *muthos*, d'une 'fable', qui en atteint la plus profonde (1986: 115 e 220-228; 1991: Tome 3).

Pensamos, porém, que a nossa opção pela *mitanálise*, encarada como um método hermenêutico que visa identificar, mediante o *ideologema*, os traços míticos presentes, ainda que de modo difuso, nos textos mais ideologizados, ganha se nos ativermos à dupla dimensão do discurso educativo e, particularmente, das *Ideias Educativas*. Esta dupla dimensão articula, por um lado, uma semântica imanente ao discurso educativo com uma gramática que lhe é própria (Reboul, 1984) e, por outro lado, todo o seu cortejo de metáforas, de imagens (míticas e poéticas) e analogias (Charbonnel, 1988 e 1991, Hameline, 1986 e Duborgel, 1983). A *mitanálise* está, deste modo, mais preocupada em exumar as imagens, os temas, os traços mítico-simbólicos e metafóricos que se abrigam ou se manifestam no

pensamento educativo, do que em estudar as suas próprias figuras discursivas (domínio da Filosofia da Educação), as suas "estruturas conceptuais" e os seus "campos histórico-problemáticos" (domínio das *Histórias das Ideias Educativas* ou, então, *História Conceptual do Pedagógico*). No entanto, tal não significa que as figuras discursivas e os "campos histórico-problemáticos" não sejam devidamente considerados pela atitude mitanalítica, pois, e sublinhamos, quer as figuras, quer os campos são a condição necessária, ainda que não suficiente, para se fazer uma espécie e "arqueologia" das *Ideias Educativas* como, por exemplo, as ideias do *Progresso*, da *Educabilidade* e da *Democracia* e que Daniel Hameline designa de "lugares comuns" (1986a: 24-40).

Essas *Ideias* ou "lugares comuns" caracterizam-se sempre por dois tipos de registo: o "histórico-problemático", pois as *Ideias Educativas* não constituem um objecto separado da história, e o mítico-simbólico, dado que essas mesmas *Ideias* reenviam a um *Imagário* diurno ou nocturno (Durand, 1984). Naquilo que se refere à *Ideia de Progresso* (com a *Ideia de Perfectibilidade* que lhe está associada), Hameline diz-nos que este lugar comum caracterizou o século XIX educativo e que ele "*funda uma tripla crença [aspectos messiânico, científico-industrial e optimista] através da qual o século XIX progressista mobiliza por conta da aventura humana um imaginário religioso que permanece ainda poderosamente apelativo*" (Hameline, 1986a: 26). A função de um exercício mitanalítico, aplicado a uma ideia desta grandeza e com a sua espessura semântica, é a de se interrogar, por um lado, sobre a sua génese e evolução, passando pelas suas implicações sócio-culturais e hermenêuticas no interior da *História das Ideias Educativas*, e, por outro lado, questionar-se sobre a sua dimensão não-semântica, isto é, sobre o seu lado simbólico e mítico. A tarefa da *mitanálise* consiste, então, em identificar o caudal mitogénico que alimentou essas *Ideias*, isto é, trata-se de recensar os mitos e os símbolos que as habitam, como, por exemplo, os de Prometeu, de Hermes, e os símbolos ligados à constelação da luz (o sol, o ouro ...), da vegetação (a árvore, ...) e da infância (a criança imaculada, ...).

Ligada a esta crença no *Progresso indefinido da natureza humana* encontra-se, como não podia deixar de ser, a *Ideia de Educabilidade* que acredita que essa mesma natureza é naturalmente boa e por isso não pode

deixar de ser perfectível. Como, aliás, o próprio Hameline salienta, afirmar este "lugar comum", encarar o poder da educação como "*verdade fundadora*" significa que a "*dinâmica do progresso é bem a regra do fenómeno humano seja qual for a perspectiva sob a qual se encara*" (1986a: 31). Se acreditarmos no poder transformador da educação, então, e lembrando Rousseau, acreditamos igualmente que é pelo seu intermédio que os homens, tornados artificialmente maus, voltarão novamente ao estado primigénio de bondade natural. Assim sendo, fica legitimada a intervenção dos homens na formação dos outros como se tratando de algo tão necessário como viável. Parece-nos, assim, que esta intervenção, ao repousar firmemente na crença de que o ser humano é natural e infinitamente perfectível, como defende Condorcet, só se credibiliza, racionalizando (recalcando) as suas raízes míticas, consubstanciada nas doutrinas educativas centradas num *logos* pedagógico. Por isso, tende a esquecer, de modo mais ou menos inconsciente, o halo mítico que lhe confere a sua auréola de sucesso, de permanência numa *História das Ideias Educativas*, como são, entre outros, os seguintes atributos de forte pendor mítico: a crença na bondade, a felicidade e a perfectibilidade primigénias do homem (os atributos próprios do andrógino, do homem antes da "queda": mitos adâmico e da androginia humana).

Se a intervenção na formação do Outro é, então, possível e desejável, parece-nos, pois, que ela se deve estender ao maior número de pessoas possível. O que significa, por outras palavras, que a instrução-educação se deve afirmar como uma causa de toda a sociedade, além de servir para caucionar o princípio de igualdade entre os cidadãos e as regras do consenso nacional e social. E ao fazê-lo está a afirmar a terceira *Ideia Educativa da Democracia* que consagra o princípio de igualdade (política, económica, social e cívica) entre os cidadãos:

Auxiliaire du progrès, appelée à de spectaculaires améliorations, l'école est abondamment présentée comme le moyen de la démocratie, et cette dernière, aux yeux des modernes, assure l'émancipation des peuples vis-à-vis des deux tyrannies antagonistes et complémentaires qui les menacent, d'abord le retour en force des despotismes avec son cortège régressif d'injustices et d'intolérances, ensuit le débordement socialiste ou libertaire dont les sirènes ne laissent pas les masses insensibles quand elles leur promettent, en un aujourd'hui bien peu satisfaisant, des 'lendemains qui chantent' (1986a : 37).

Do ponto de vista mitanalítico, podemos salientar que esta ideia, muito ligada à *Ideia de Progresso* com a mitologia que lhe é própria, traz com ela

não só o desejo de formar "homens novos" (leia-se o mitologema do "homem novo" — Araújo, 1997), como também o desejo de instaurar uma nova "Idade de Ouro" (Gusdorf, 1985: 8-23), isto é, uma sociedade mais perfeita porque mais justa e mais feliz. Por outras palavras, a *Ideia democrática* pretende formar uma "humanidade nova" (Baczko, 1980: 89-132) numa "sociedade nova" redentorizada pela acção educativa. Deste modo, esta ideia evoca a "raça de ouro" (Hesíodo), a "Idade de Ouro" (Ovídio), a felicidade, a igualdade e a justiça originárias. Numa palavra, a democracia evoca a "nostalgia do paraíso" (Mircea Eliade), a nostalgia de um Tempo em que os homens agiam de boa fé e praticavam a justiça próxima do modelo da justiça divina.

Conclusão

Nanine Charbonnel e Daniel Hameline trouxeram um importante contributo para o re-pensamento da *História das Ideias Pedagógicas*. As *Ideias Educativas* e a sua história podem ainda ser re-pensadas a partir quer da noção de *mitanálise*, quer da noção de *ideologema*.

Se é verdade que as Ideias Educativas são estruturas conceptuais, elas também possuem uma carga mítico-simbólica que deve ser não só tomada em conta como também estudada. Assim, e ao contrário do que defendem Charbonnel e mesmo Hameline, pensamos que esta carga não se restringe somente ao domínio do metafórico, mas que se estende igualmente à esfera do *ideologema* tal como o definimos. Os *ideologemas*, por sua vez, ao articularem os momentos semântico e não-semântico que caracterizam as *Ideias Educativas*, devem ser submetidos a uma *mitanálise*. Cabe, pois, a este modelo hermenêutico exaurir os traços míticos, quase sempre velados nas constelações ideológicas, e recenseá-los à luz dos grandes mitos da tradição greco-romana (Idade de Ouro); Prometeu, Deucalião-Pirra, Hermes, Dioniso, etc.).

Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997b). O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros. Braga: UM/IEP/CEEP.
- BACZKO, Bronislaw (1980). Former l'homme nouveau. Utopie et pédagogie pendant la révolution française. *Libre*, 8, 89-132.

- BERNARD, Michel (1988). *Critique des Fondements de l'Éducation ou Généalogie du Pouvoir et/ou de L'Impouvoir d'un Discours*. Paris: Chiron.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une Critique de la Raison Éducative*. Berne: Peter Lang.
- CHARBONNEL, Nanine (1991-1993). *La Tâche Aveugle (1^o vol. Les Aventures de la Métaphore; 2^o vol. L'Important c'est d'Être Propre; 3^o vol. Philosophie du Modèle)*. Strasbourg: PUS.
- CHARBONNEL, Nanine (1997). La métaphore de la lumière dans le discours sur L'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 59-70.
- DELEUZE, Gilles (1968). *Différence et Répétition*. Paris: PUF.
- DUBORGEL, Bruno (1983). *Imaginaire et Pédagogie. De l'Iconoclasme Scolaire à la Culture des Songes*. Paris : Le Sourire qui mord.
- DURAND, Gilbert (1984). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*. Paris: Dunod.
- DURAND, Gilbert (1996). *Introduction à la Mythologie. Mythes et Sociétés*. Paris: Albin Michel.
- FOUCAULT, Michel (1984). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- FOULQUIÉ, Paul (1962). *Dictionnaire de la Langue Philosophique*. Paris: PUF.
- GUSDORF, Georges (1985). Réflexions sur L'Âge d'Or, Tradition de L'Âge d'Or en Occident. In *Les Templiers, le Saint-Esprit et l'Âge d'Or*. Lisboa: Gabinete de Estudos de Simbologia, pp. 8-23.
- HAMELINE, Daniel (1986a). *Courants et Contre-Courants dans la Pédagogie Contemporaine*. Sion: Odis.
- HAMELINE, Daniel (1986b). *L'Éducation, ses Images et son Propos*. Paris: Éditions ESF.
- HAMELINE, Daniel (1994). Qu'est-ce qu'une idée pédagogique? In Hubert Hannoun et Anne-Marie Drouin-Hans (sous la dir. de), *Actes du Colloque "Philosophie de l'éducation en formation des maîtres" (Dijon, octobre 1993)*. Dijon: Centre Régional de Documentation Pédagogique, pp. 149-163.
- HAMELINE, Daniel (1995a). L'anonyme et patronyme. Portraits et figures de l'Éducation nouvelle. In Daniel Hameline et al. (sous la dir. de), *L'Éducation Nouvelle et les Enjeux de son Histoire*. Berne: Peter Lang, pp. 131-160.
- HAMELINE, Daniel (1995b). Présentation. In Daniel Hameline *et al.*. *L'École Active. Textes Fondateurs*. Paris: PUF, pp. 5-45.
- KOSELLECK, Reinhart (1990). *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.
- NÓVOA, António (1998). História da Educação. Novos sentidos, velhos problemas. In Justino Magalhães (Org.). *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: IEP-CEEP/UM, pp. 35-54.
- REBOUL, Olivier (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris: PUF.
- REBOUL, Olivier (1994) (2e éd.). *Introduction à la Rhétorique*. Paris: PUF.

- RICOEUR, Paul (1986). *Du Texte à l'Action. Essais d'Herméneutique, II*. Paris: Du Seuil.
- RICOEUR, Paul (1991). *Temps et Récit (tome 3)*. Paris: Du Seuil.
- ROSANVALLON, Pierre (1986). Pour une histoire conceptuelle du politique. *Revue de Synthèse*, nº 1-2, 93-105.
- VEYNE, Paul (1977). A História Conceptualizante. In Jacques Le Goff & Pierre Nora (sob a dir. de), *Fazer História, 1. Novos Problemas*. Trad. de Maria Eduarda Correia. Amadora: Bertrand, pp. 81-114.
- WHITE, Hayden (1987). *The Content of the Form. Narrative. Discourse and Historical Representation*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

FROM HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS TO MYTHANALYSIS OF EDUCATIONAL IDEAS

Abstract

In this text, the author analyses the contributions of Nanine Charbonnel and Daniel Hameline for the *History of Pedagogical Ideas*. Then he presents his own contribution based on three pillars: the *Educational Idea*, the *Idea of Mythical Elements* and the *Mythanalysis*.

DE L'HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES À LA MYTHANALYSE DES IDÉES ÉDUCATIVES

Résumé

Dans cet article, l' auteur analyse les apports de Nannine Charbonnel et de Daniel Hameline dans l'Histoire des Idées Pédagogiques. En suite il présente sa propre contribution basée sur trois concepts-clés: *Idée Éducative*, *Idéologème* (éléments ideo-mythiques) et *Mythanalyse*.