

Quando o imaginário se diz educacional*

Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo

Resumo

O imaginário educacional é devedor da concepção romântica de educação que privilegia a formação da interioridade do sujeito (daquilo que Jung denomina de *das Selbst*: o si-mesmo) por meio de uma viagem iniciática sob a forma, por exemplo, do "romance de formação". Daí a necessidade de se estudar, mediante uma hermenêutica adequada, aquilo que constitui a substância do imaginário educacional (alegorias, metáforas, símbolos, ideologemas e mitos), ainda que este apareça de um modo geral degradado sob a forma daquilo que designamos de ideologemas. Todavia, e não obstante o imaginário educacional apresentar um sintoma, variavelmente agudo, de carência do sentido figurado, não se pode abandonar a razão educativa a um imaginário atrofiado nem deixar que uma sobreexcitação de imagens "des-educadas" atrofie a racionalidade educacional e crítica.

Palavras-chave: imaginário educacional; educação; imaginário; pedagogia; hermenêutica.

* Este artigo foi escrito no âmbito do Projeto de Investigação *Educação e Imaginário* inscrito no Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), e vem na continuidade de uma conferência intitulada "Um olhar sobre o imaginário educacional", realizada no III Colóquio Internacional de Educação, Imaginário, Mitanálise e Utopia, 19-21 de agosto de 2009, na Universidade Fluminense de Niterói.

Abstract

When the imaginary is said to be educational

The educational imaginary owes the romantic conception of education that privileges the development of the interiority of the subject (what Jung names the self) through an initiatic trip over shape, for example, the "romance building". Thus, the necessity to study from a proper hermeneutic perspective what constitutes the substance of the educational imaginary (allegories, metaphors, symbols, ideologems and myths), even if it appears in a general degraded way as an "ideologem". Moreover, despite the fact that the educational imaginary presents a variably acute symptom of deprivation in a figurative way, one cannot abandon the educational purpose to an atrophic imaginary, as well as one cannot let the overexcitement of "un-educated" images reduce the critical and educational rationale.

Keywords: educational imaginary; education; imaginary; pedagogy; hermeneutic.

Il nous apparaît donc qu'une pédagogie de l'imagination s'impose à côté de la culture physique et de celle du raisonnement. [...] Alors s'impose une éducation esthétique, totalement humaine, comme une éducation fantastique à l'échelle de tous les fantasmes de l'humanité.

Gilbert Durand (1984, p. 497)

Abertura

O imaginário educacional é devedor da concepção romântica de educação que privilegia a formação da interioridade do sujeito – daquilo que Jung (1928) denomina de *das Selbst*: o si-mesmo – por meio de uma viagem iniciática, marcadamente espiritual, pela qual cada um, por intermédio das suas experiências realizadas no mundo da vida (*lebenswelt*), acede à sua ipseidade substancial num misto de real e de ideal, de razão e de imaginação, de revolta e de submissão. A esse respeito, são bem conhecidas as sentenças de Píndaro, Plotino e Goethe em que todos apelam a que cada "homo viator" (Marcel, 1952) encontre no caminho da vida o seu destino e se torne aquilo que é. Assim, a divisa goethiana extraída de um dos seus mais célebres e iniciáticos poemas, intitulado

justamente a “Saudade bendita” [*Selige Sehnsucht*, 1814], resume com o verso “Morre e devém” toda a substância e espírito da *Bildung*: torna-se necessário perder-se para tornar-se outro. É, portanto, esse espírito que vivifica o *bildungsroman* (romance de formação) ilustrado por Goethe, Novalis, Jean-Paul Richter, entre outros, somente para nos atermos ao caso alemão. Esse espírito substancializa-se numa busca incessante da “Idade de Ouro”, como fusão estranha de contrários, de que o diurno (a vigília) e o noturno (o sono), o sonho e o real, a vida e a morte são exemplos. Ele habita em cada um de nós, uma busca sem fim do segredo (a *Flor azul* de Novalis) que nos constitui, e aqui já estamos a pensar nas figuras de Orfeu e de Parsifal ou mesmo na recuperação de uma infância idílica atemporal e modelo de eternidade.

Toda essa busca iniciática, com a sua “idade de ouro”, as suas “flores azuis” e a sua infância, comporta necessariamente um imaginário que se deseja equilibrado, e este é sempre polar (uma coesão antagonista de estruturas e de regimes), senão é atacado de necrose atrofiando o psiquismo do homem ou, então, torna-se selvagem para explodir sob a forma de condutas e aspirações irracionais (Cassirer, 1983; Bastide, 1972; Bonardel, 1996). A compreensão da vida do imaginário obriga-nos a defender uma autêntica reforma da cultura que deveria assentar numa pedagogia bipolar, do dia e da noite, numa terapia baseada na re-simbolização de psiquismos anêmicos (Desoille, 1961), numa teoria da cultura conciliadora de uma razão imaginante e de uma imaginação racionalizante que permitisse que os indivíduos satisfizessem os dois polos da sua constituição: o da razão e o da imaginação.

O imaginário educacional, que estuda as imagens da educação e seus “ditos” (Hameline, 1986) assim como estuda os símbolos da educação (Reboul, 1992, p. 191-219), marca, nesse contexto, a agenda de uma Filosofia da Educação curiosamente tão maltratada por muitos daqueles que precisamente dela se reclamam, apelando justamente a um retorno dessa filosofia à sua matriz original, a saber: o pensar filosoficamente as ideias pedagógicas, o pensar filosoficamente a tradição educativa ao nível das ideias educativas que a sustentam, o pensar filosoficamente o pensamento filosófico sobre a educação, tal como muitos dos filósofos da tradição nos ensinaram.

Para cumprir tal desiderato, dividiremos o nosso estudo em quatro seções: na primeira procederemos a uma tentativa de definição do imaginário educacional; na segunda, estudaremos as suas funções; na terceira, trataremos do seu aparato conceptual, para, na última, nos ocuparmos do modelo hermenêutico mais adequado ao imaginário educacional.

Ensaio de definição do imaginário educacional

O imaginário educacional, com as suas funções e figuras, é uma especificidade do imaginário encarado como uma espécie de “bacia semântica” onde as imagens –, oriundas de uma imaginação que tem o

poder de estabelecer analogias e correspondências, seja ela reprodutiva, seja ela produtora ou criativa –, deixam-se tipificar de acordo com as suas orientações específicas (imaginário social, mítico, lúdico, educacional, ético, estético, científico, etc.). No nosso caso particular, tratamos de um tipo de imaginário que se debruça sobre as imagens veiculadas pela tradição educativa, pelos seus modelos, pelas experiências pedagógicas, assim como pelas suas práticas discursivas. Em resumo, o imaginário educacional trata da educação e dos seus símbolos, contudo, o desafio reside em se identificar os símbolos mais pregnantes da educação (as figuras do mestre e do aluno, do adulto e da criança, as imagens da árvore, da planta, da luz, etc.), pois não bastará somente atermo-nos ao seu aparato conceptual sem se avançar para concretizações.

Do imaginário

O imaginário educacional é uma especificidade do imaginário entendido como um “conjunto de produções mentais ou materializadas nas obras, constituídas por imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, narrativa), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, provenientes de uma função simbólica que visa o entrelaçamento de sentidos próprios e figurados” (Wunenburger, 2003a, p. 10). O imaginário compreende as dimensões cósmica, poética e psíquica do “trajecto antropológico” definido como “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social”, e que “no fim de contas, o imaginário não é mais que esse trajecto no qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, as representações subjectivas se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objectivo” (Durand, 1984, p. 38).

Daí nós defendermos que o imaginário, ainda que tipificado pelo carácter operatório das três estruturas (místicas, diairéticas e sintéticas) identificadas e postas à prova por Gilbert Durand (1984), seja mais fácil de ser detectado mediante as representações metafóricas que representam um papel substantivo na sua modelização. Sob o conceito de imaginário, podemos recensear três níveis de figuração:

- o imaginal (do latim *mundus imaginalis* e não *imaginarius*), estudado por Henry Corbin (1964, p. 3-26), que é o nível de formação relativo à esfera das representações metafóricas a que poderíamos chamar sobre-reais, porquanto elas nos colocam na presença de formas sem equivalentes ou modelos na experiência, identificando-se, por exemplo, com as formas geométricas (triângulo, cruz), com as imagens arquetípicas ou primordiais (andrógino), com as parábolas e com os mitos;
- o imaginário que engloba “as imagens que se apresentam como substituições de um real ausente, desaparecido ou inexistente,

abrindo deste modo um campo de representação do irreal”. Esse campo pode apresentar-se de duas formas: como uma negação ou denegação do real, no caso da fantasia – podemos falar de um imaginário *stricto sensu*, no sentido da psicanálise lacaniana; ou simplesmente como um jogo com possibilidades, no caso da ficção (como se) – o que nos permite entrar já no simbólico, no sentido kantiano (Wunenburger, 2002, p. 24);

- a imagética que designa “o conjunto das imagens mentais e materiais que se apresentam desde logo como reproduções do real, apesar das distâncias e das variações involuntárias ou voluntárias em relação ao referente” de que as imagens fotográficas, cinematográficas, televisivas, o desenho publicitário, a pintura descritiva, as imagens mnésicas são exemplos (Wunenburger, 2002, p. 24).

É pois importante estar atento às “metáforas vivas” (Ricoeur, 1975) que configuram o imaginário social e mítico, pois são elas que lhe conferem um poder figurativo da imaginação que excede os limites do mundo sensível. Pelas “metáforas vivas”, o imaginário abre-se ao poder do simbólico (poético, cósmico e onírico) onde o sentido figurado original ativa pensamentos abertos e complexos, que só a racionalização *a posteriori* restitui ao sentido unívoco. As obras elaboradas pelo imaginário são fruto de uma atividade imaginativa simultaneamente conotativa e figurativa que nos leva a pensar para além daquilo que a consciência elabora sob o controle da razão abstrata e digital (Wunenburger, Araújo, 2003, p. 34). Por outras palavras, o imaginário é inseparável da imaginação com as suas obras, psíquicas ou materializadas, que servem para que cada consciência construa o sentido da sua vida, das suas ações e das suas experiências de pensamento (Wunenburger, 1991). A este respeito, as imagens visuais (retrato, efígie, cliché, pintura figurativa, obra não figurativa, imagem eletrônica de síntese), literárias e poéticas (metáfora, alegoria, símbolo) e cognitivas (*schème*,¹ monograma, modelo, figura, analogia, etc.) contribuem para enriquecer a representação do mundo ou para elaborar a identidade do Eu (Ricoeur, 1996). Conjunto de imagens diversas que formam o imaginário, mas que são produto da faculdade da imaginação (*Einbildungskraft*), como “faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção”, como “faculdade de nos libertar das primeiras imagens, de mudar as imagens”² (Bachelard, 2004, p. 5). A este tipo de imaginação, designada de criadora, Georges Gusdorf (1993, p. 334) salienta que ela “expõe a dinâmica da vida espiritual, não a própria alma, na sua consistência ontológica, mas a força motriz da nossa presença no mundo, origem de onde procedem as iniciativas do sentido da vida”.

O imaginário diz-se de muitos modos, tendo sido já objeto de análise os imaginários mítico, político, literário, filosófico, científico e artístico. Todavia, o educacional nunca suscitou um interesse privilegiado por parte dos estudiosos das Ciências da Educação. É precisamente para colmatar esse desinteresse que ultimamente nós vimos insistindo nele, mesmo sabendo tratar-se de um imaginário degradado, empobrecido do ponto

¹ Este conceito crucial no pensamento de Gilbert Durand (veja-se, por exemplo, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*) não encontra equivalente em língua portuguesa, ainda que seja traduzido por “esquema”.

² Podemos pois afirmar que a nossa concepção não se reduz, como pretende A. R. White e, na sua continuação, Kieran Egan, à mera capacidade para pensar as coisas como se fossem outras, ou como se pudessem ser outras, mas ela radica antes na tradição romântica alemã (Novalis, Schelling, Jean-Paul Richter...), inglesa (Coleridge, Wordsworth, Blake, Shelley, Keats...) e francesa (Baudelaire, Maurice de Guérin, Nerval, Victor Hugo...) que sempre encarou a imaginação como, e para empregarmos aqui as palavras de Baudelaire no seu *Salon* de 1859, a “rainha das faculdades” (“la reine des facultés”) em oposição à “folle du logis” de Malebranche (*Recherche de la Vérité*, 1675) ou dum Pascal que denunciava a imaginação como uma “mestra de erros e de falsidades”.

de vista do sentido figurado, que é onde reside a alma instauradora do imaginário propriamente dito (Wunenburger, 1991, p. 98-103).

O imaginário educacional e a sua pedagogia

O imaginário educacional, enquanto híbrido, é tanto devedor do imaginário social (ideologia-utopia: Ricoeur, [s.d.], p. 373-385) como do mítico (mitos-símbolos: Durand, 1996, p. 215-227). Ele é uma espécie de “entre dois”, porque se, por um lado, a educação não se pode furtrar, como o notaram Daniel Hameline (1986) e Nanine Charbonnel (1991a, 1991b, 1993) ao poder das metáforas, por outro, os textos, os seus discursos e os seus ditos não podem deixar de ser portadores de núcleos pregnantes de ideologia. Por outras palavras, se a presença massiva de metáforas nos textos e discursos educativos é uma constante e se elas, como diz Paul Ricoeur (1995, p. 93-115), nos abrem a porta e a janela do simbólico, abre-se então aqui um domínio privilegiado para o estudo do imaginário educacional, não esquecendo também que as ideias pedagógicas veiculadas pelos “ditos educativos”, tal como elas foram pensadas por Daniel Hameline (1994, p. 149-164), não deixam de colocar à interpretação do imaginário educacional um conjunto considerável de problemas hermenêuticos. Por isso é que dizemos que se trata de um tipo de imaginário ingrato, do ponto de vista simbólico, porque é pouco receptivo e pouco maleável a uma interpretação das imagens que o constituem, obrigando, portanto, o intérprete a manter uma atenção acrescida à fluência metafórica dos textos em análise, pois é ela que fornece um índice das figuras do imaginário presentes.

Como o imaginário, nas palavras de Jean-Jacques Wunenburger (2003), deve ser informado e formado a fim de aceder progressivamente a uma liberdade criadora, em vez de ser entregue à fantasia ou ao delírio, carece de uma abordagem particular, a qual a designamos de pedagogia do imaginário e aos seus conteúdos de imaginário educacional. Mas, para que possamos falar de uma aculturação do imaginário, torna-se necessário postular uma “meta-racionalidade apta para integrar na vida do espírito situações e processos baseados numa lógica não identitária, alternativa à razão conceptual” (Wunenburger, 1998c, p. 154). Porque as imagens, longe de negarem a racionalidade, obedecem mais a uma outra dialética baseada na bipolaridade, no terceiro incluído, no princípio de contradição (Wunenburger, 1990), que importa dinamizar caso se queira tonificar o imaginário de acordo com a noção germânica de *Bildung*, que designa simultaneamente a tarefa educativa, no sentido em que esta dá uma forma ao ser, e o poder de criar imagens, de dar figura (Wunenburger, 1993, p. 59-69; Gennari, 1995).

Na medida em que não “temos” apenas imagens, mas “somos” ou tornamo-nos também as nossas imagens, tomamos a sua forma e nos criamos por meio delas. Para isso, urge que aprofundemos a natureza

do imaginário educacional baseado, em simultâneo, numa "poética do devaneio" (Bachelard, 1984) e numa "razão contraditória" (Wunenburger, 1990) para melhor conciliar, ainda que dificilmente, as duas linhas divergentes da vida espiritual: a linha conceptual (o domínio dos pensamentos) e a linha das imagens (o domínio do onírico). É precisamente na busca desse equilíbrio que reside o valor do imaginário educacional, pois cabe-lhe reconhecer, na companhia de uma pedagogia do imaginário (Jean, 1991; Duborgel, 1995), simultaneamente níveis de especificidade e de irredutibilidade entre a razão (ciência) e a imaginação (poesia), pois como nos diz Bachelard (1965, p. 10) "os eixos da poesia e da ciência são desde logo inversos".

Nesse sentido, o imaginário educacional deve minimizar tanto a tentação de disciplinar, mediante uma pedagogia própria, a imaginação, a capacidade imaginante do sujeito, submetendo-a a prescrições miméticas mediante o primado dos sentidos, a ponto de atrofiá-la ou reduzi-la à esfera da imaginação reprodutora (Wunenburger, 1991, p. 12-15), como também não deve embarcar numa ideologia da espontaneidade e naturista, associada às ideias de um Jean-Jacques Rousseau e certos desenvolvimentos da "Educação Nova" (pensamos em Neil, por exemplo), que idealiza a imaginação, dotando-a de uma "criatividade ilimitada", de modo a aceitar dela todas as suas realizações, quer as criativas, quer as delirantes, encaradas como uma novidade absoluta e, como tal, irrecusável: a questão reside em não se olhar os "poderes da imagem" (Huyghe, 1986; Marin, 1993) acriticamente, ou seja, sem uma avaliação interpretativa, que é sempre devedora de uma "razão aberta" (Gonseth, 1969), de uma inteligibilidade com os seus modelos conceptuais, suscetível de um "conflito de interpretações", como nos lembra Paul Ricoeur (1969).

A fim de evitar os perigos atrás expostos, sempre passíveis de abrirem a porta de um imaginário patológico (hipotrofia e hipertrofia das imagens – Wunenburger, 1991, p. 82) e de estratégias iconoclastas, o imaginário educacional deve, sob o signo de um "novo espírito pedagógico", proteger-se recorrendo a uma pedagogia específica: a do imaginário (Jean, 1991, Duborgel, 1983, 2003, p. 203-217). Ela convida, por um lado, à "prática do imaginário" entendida como "uma frequência efectiva (frequente, e não subordinada), uma exploração regular, um 'consumo' e uma 'visita' esclarecidas da paisagem do imaginário de que os mitos, os contos, as lendas, os poemas, as narrativas romanescas, os símbolos rituais e iconográficos constituem a substância" e, por outro lado, ela se opõe simultaneamente à "pedagogia saturada pelas exigências do imperialismo positivista e à pedagogia do 'vazio' que, ligada à ideologia difusa da 'espontaneidade criativa', condena o imaginário infantil a extrair os recursos do seu impulso das suas próprias fragilidades" (Duborgel, 1983, p. 413). Ela é uma pedagogia do "cheio" que visa iniciar o diálogo da criança com o "museu imaginário" (Malraux, 1996), que visa criar condições para uma maior implicação e participação gradual e ativa do psiquismo infantil no convívio com os "deuses", com os heróis, com os motivos míticos e com o devaneio poético (Bachelard, 1984), que constituem o "museu imaginário" (Wunenburger, 1991, p. 113-114).

Com efeito, uma pedagogia do imaginário deve saber “perturbar” a razão por meio das “hormonas da imaginação” (Bachelard, 2004, p. 19), enquanto “reservas de entusiasmo” (1984, p. 107), a fim de ser capaz de, numa espécie de “ascensão feliz” (1993, p. 30), rumar em direção a um sonho cosmologizante poético, mítico, sem, contudo, esquecer a importância de “pensar os pensamentos”: “se o esforço na direção da abstracção científica exige uma educação ascética, iconoclasta, a vitalidade e a fecundidade oníricas necessitam por sua vez de um certo número de incitações, de condições favoráveis, que não estão reunidas espontaneamente” (Wunenberger, 1998a, p. 56).

O imaginário educacional, pela sua natureza ideológica, utópica, metafórica e alegorizante, situa-se prevalentemente do lado do imaginário social (Ricoeur, 1986, p. 228-236, p. 379-392), ainda que, de acordo com a “tópica sociocultural” (Durand, 1994, p. 61-65, 1996, p. 109-131) de que falaremos mais adiante a propósito do ideograma, ele não seja de todo imune à influência do imaginário mítico, mesmo que se trate de uma influência rarefeita do ponto de vista de uma semântica profunda. A sua linguagem natural é alegórica (Reboul, 1991) e metafórica (Hameline, 1981; Charbonnel, 1997) – veja-se o exemplo das metáforas hortícolas (crescimento ou cultura vegetal), de navegação, da modelagem, da luz, do “percurso-deslocação” e do “enchimento-alimentação”. Porém, isso não impede que do lado das metáforas não possam surgir “boas” surpresas, pois o mítico, e o simbólico que o acompanha, bem pode emergir ou fazer o seu aparecimento por meio dos fios metafóricos, tal como nos ensinou Paul Ricoeur (1987, p. 57-81) no seu estudo dedicado à metáfora e ao símbolo. Nesse contexto, não é de admirar que se evoque, normalmente sob a sua forma alegórica, os mitos de Prometeu, de Pigmalião, de Frankenstein, de Hermes, de Fausto e de Orfeu, só para falar dos principais. Cabendo em seguida aos estudiosos do imaginário fazerem uma hermenêutica adequada a fim de separarem a mensagem mítica da alegoria. No tocante aos seus domínios privilegiados, eles são os seguintes: as utopias educacionais (presentes nas obras de Tomás Moro, Tomás Campanela, Francis Bacon, François Rabelais, etc.); os romances de formação (*Bildungsroman*), cujos autores bem podiam ser, para além de outros, J. W. Goethe, F. Hölderlin, Jean Paul Richter e Novalis; e as Ideias Educativas (educabilidade, felicidade, utopia, progresso, perfectibilidade, natureza, cultura, homem novo, formação, conversão, etc.) com os seus autores integrados na vasta galeria da História da Educação e da Pedagogia: Rabelais, Montaigne, Rousseau, Montessori, Freinet, Claparède, Dewey e tantos outros.

Decorre do dito anteriormente a necessidade de se distinguir, por um lado, o modo como as figuras do imaginário educacional (metáfora, alegoria, símbolo, ideograma, traços míticos), predominantemente oriundas da imaginação criadora, se plasmam nos textos da tradição educativa ocidental e mesmo nas práticas pedagógicas, e, por outro lado, o modo como essas mesmas figuras formam a *Bildung* humana, compreendida

como aquele ato de cada um esculpir a estátua que traz dentro de si, de forma a tornar-se aquilo que é, tal como nos ensinou Plotino, Píndaro e, depois deles, Friedrich Nietzsche na sua *Gaia Ciência*. Por conseguinte, este imperativo exige uma abordagem imaginativa do ato de ensinar e de aprender, não já tanto com a urgência de fazer “cabeças bem-feitas”, como pretende Montaigne (2010, XXVI), mas antes de levar cada um de nós a conciliar o seu lado imaginativo e romântico (o seu lado noturno, como diria Gilbert Durand, 1984) com o lado logocêntrico do espírito (o lado diurno, na terminologia durandiana), tal como tem sublinhado Kieran Egan (2005), nomeadamente em *Imagination in Teaching and Learning*.

Sobre as funções do imaginário educacional

Revela-se sempre importante, numa *démarche* deste género, identificar as funções-chave da modalidade de imaginário que estamos tratando – o imaginário educacional. Este tanto abrange as figuras mítico-simbólicas dos textos quanto intenta compreender essas figuras como instauradoras de uma *Bildung* conformadora do *Homo symbolicus*, para lembrarmos Ernst Cassirer (1995, p. 33). Se aceitarmos então que o imaginário educacional se estrutura em torno da formação do sujeito, com um conjunto de imagens que lhe são próprias, poderemos afirmar que as suas funções são as seguintes:

1^a) Pensar os símbolos da educação e educar os símbolos sem educação (Reboul, 1992, p. 208-219). Eis um bom exemplo do que significa recuperar o valor do símbolo: “a expressão de um sentimento, um poder de comunhão, um convite para pensar” (p. 218).

2^a) Ensinar o espírito romântico, pois como nos lembra Kieran Egan (2001, p. 81-102),

[...] a principal característica distinta do Romantismo tenha sido o reconhecimento e a asserção da importância da imaginação na constituição intelectual. [...] Em segundo lugar, está o reconhecimento de Wordsworth de que o conflito entre a razão e a imaginação é irreal, de que a dicotomização dos dois leva a uma concepção imprópria da forma como os seres humanos compreendem o mundo e as próprias experiências.

3^a) Defender que os educadores não podem existir sem os deuses, na acepção em que Neil Postman (2002, p. 20-22) usa a palavra, isto é, como uma grande narrativa, quase como sinónimo de mito (Joseph Campbell e Rolo May):

[...] uma narrativa que possui credibilidade, complexidade e poder simbólico suficientes para permitir que o indivíduo organize a vida em função dela. [...] Sem uma narrativa, a vida não faz sentido.

Sem sentido, não há finalidade para a aprendizagem. Sem uma finalidade, as escolas tornam-se casas de correção, não de atenção.

- 4^a) Evidenciar a importância – na linha de Bachelard e da tradição romântica de Novalis, Jean-Paul Richter, Coleridge, Wordsworth e Baudelaire – de se sonhar e pensar os devaneios e sonhar e pensar os pensamentos e abrir as portas para aquilo que António Damásio (1995) e Daniel Goleman (1997) chamaram de inteligência emocional.
- 5^a) Aprender a pensar as “coisas” da educação conjuntamente com a “vida das imagens” (Wunenburger, 2002), e não meramente mediante o pensamento conceptual, pois o “dito” educativo é entimemático, ou seja, é devedor desses dois modos de intelegir o “real” como forma de representação, além disso todo o sentido próprio é um sentido figurado (Hameline, 1986, p. 65-68, 96-98).
- 6^a) Enfatizar a importância do papel da Pedagogia do Imaginário, como uma pedagogia aberta às figuras do imaginário educacional (metáforas, mitos e utopias), na formação de docentes e de alunos imaginativos, no sentido que Baudelaire atribuía a esse termo (Teixeira, 2006, p. 215-227; Jean, 1991; Duborgel, 1995, p. 298-300, 2003, p. 203-217).
- 7^a) Assinalar uma retórica, porque os “*tropoi*” correspondem sempre a “*topoi*” (lugares físico-psíquicos), específica do imaginário educacional, muito particularmente da metáfora (luz, hortícola, modelagem, percurso-deslocação, alimentação, enchimento, etc.), representando especialmente esta figura um dos grandes *schèmes* do imaginário e da alegoria (Hameline, 1986, 1981, p. 121-132; Charbonnel, 1991a, 1991b, 1993, 1997, p. 59-70; Reboul, 1991, p. 9-25, 1984, 1994).
- 8^a) Conciliar o sonho (alma imaginante – regime noturno do imaginário) com a racionalidade dita “objectiva” (regime diurno do imaginário), por meio das metáforas, das utopias, dos mitos, dos *Bildungsroman* e da atividade lúdica: as imagens e os conceitos, duas linhas divergentes da vida espiritual (Bachelard, 1984, p. 45), devem ser pensadas e trabalhadas, numa espécie de *coincidentia oppositorum*, pelo imaginário educacional sob o signo de um “Novo Espírito Pedagógico” (NEP) inaugurado por Gaston Bachelard e continuado por Georges Jean e por Bruno Duborgel:

Ao paradigma pedagógico da “lição de observação” positivista e realista, o NEP contrapõe, enquanto pedagogia da imaginação, o treino numa gestão psíquica sonhadora do mundo, a cultura dos

processos conjuntos da “desrealização” e da “surrealidade” poéticas. [...] Apontando, através dos seus dois vectores paradoxais, ao mesmo tempo para a formação do conhecimento objectivo e para a construção do psiquismo imaginante, o NEP destina o sujeito da educação a uma dupla “plenitude” e convida-o para uma criação dupla do seu eu e do mundo. Nos antípodas de uma pedagogia iconoclasta, ele redescobre a imaginação enquanto “faculdade de sobre-humanidade” e designa a imagem como “promoção do ser”. (Duborgel, 1995, p. 309, 317).

9ª) Aplicar uma hermenêutica simbólica – a Mitanalise (Durand, 2000) – adequada aos textos, particularmente da tradição educativa ocidental, com o objectivo de neles recensear as metáforas, mitos (figuras e traços) e utopias que reflectam maior interesse para a Filosofia da Educação, História da Educação e História das Ideias Educativas (Araújo, 2006, p. 143-159, 2007, p. 459-476).

O tema natural do imaginário educacional é a educação, os seus símbolos (Reboul, 1992, p. 191-219), as suas metáforas (Hameline, 1986; Charbonnel, 1991a, 1991b, 1993), as suas alegorias (Reboul, 1991, p. 9-25) e os seus ideogramas (Araújo, Silva, 2003, p. 339-364). Visto que os três primeiros já mereceram por parte de outros uma atenção particular, daremos uma especial importância ao ideograma, utilizado em sentido diferente ao de Mikhail Bakhtin ou de Júlia Kristeva (Ceia, 2008). Utilizamo-lo, desde os anos 90, numa direcção específica que é a da análise hermenêutica de textos educativos, discursos e práticas oriundos da tradição educativa universal, particularmente ocidental. Utilizamo-lo devidamente enquadrado numa estratégia que possui como objetivo principal detectar, mediante as alegorias e, especialmente, as metáforas, determinado tipo de símbolos, de sinais utópicos e de vestígios ou traços míticos, ainda que degradados do ponto de vista do semantismo figurado nesse conjunto de textos, discursos e práticas educacionais (Araújo, Silva, 2003, p. 353-360; Wunenburger, 1998b, p. 151-155).

O aparato conceptual do imaginário educacional

Consultando a literatura especializada sobre as Ciências da Educação, constata-se que o simbólico e o mítico permanecem ainda situados numa espécie de *terra ignota*, daí a necessidade de, na linha de Daniel Hameline, Nanine Charbonnel e Olivier Reboul, chamarmos a atenção para a importância que o símbolo, a metáfora, a alegoria e o ideograma possam vir a ter no âmbito da reflexão filosófica sobre a educação. Se os autores atrás referidos, ao longo dos seus estudos, contribuíram para realçar o papel da metáfora e do simbólico na educação, não é menos importante que essas figuras constituam de pleno direito a linguagem da educação (Reboul, 1984) e, muito particularmente, da Filosofia da Educação.

Constata-se, ainda, a existência de um déficite nas abordagens tradicionais da Filosofia da Educação naquilo que respeita às facetas mais

ocultas, mais subterrâneas, que caracterizam, seja de forma patente ou latente, o campo significacional e estruturante do discurso educativo. É por isso que importa agora salientar que o discurso educativo, tal como a reflexão filosófica que sobre ele se faz, não escapa às “aventuras da metáfora”, na medida em que quando se fala de educação, como sublinha Nanine Charbonnel (1991a, p. 18), “a metáfora nunca está longe”:

Se se examina de mais perto este discurso [o educativo], de Platão a Rousseau, de Comenius a Freinet, um fenómeno importante e, no entanto, sempre despercebido aparecia finalmente: a presença massiva da metáfora e da analogia. Não se pode ler discursos sobre a educação ou sobre o ensino, de qualquer nível teórico que eles sejam (texto de “grande filósofo”: Platão, Kant, Alain..., de “grande pedagogo”: Pestalozzi, Fröbel..., crónica nas revistas femininas ou familiares, profissionais ou de genéricos, correio dos leitores ou tese de pedagogia...) sem neles encontrar uma presença constante de comparações imageadas.

Neste contexto, assinalamos que os discursos educativos, recenseados por Olivier Reboul (1984), não podem escapar às teias do sentido figurado, com a respectiva “impertinência semântica” que o caracteriza, nem à sua natureza entimemática (Hameline, 1986, p. 65-68, 96-99), sob pena de se tornarem uma cacofonia delirante e impertinente de sentido. Daí que o símbolo, a alegoria, a metáfora e o ideologema representem um novo vigor que poderá vir a refrescar, senão mesmo a revitalizar, a reflexão filosófica sobre o pensamento da educação.

O símbolo é uma espécie de signo complexo que, independentemente do seu suporte, reenvia para a presença de outra coisa que permanece invisível, daí que o símbolo encerre em si outra realidade que, por sua vez, pode esta reenviar para uma outra e assim sucessivamente. O símbolo para Olivier Reboul (1992, p.199) reveste-se de um carácter pedagógico importante pelo fato dele não ser da ordem do conceito, mas do sentimento; este autor coloca a ênfase mais na sua faceta de comunhão do que de comunicação: “Todo o símbolo provoca por si-mesmo a admiração ou a repulsa, o reconforto ou a angústia, o amor ou o ódio..., mas ele não é nunca neutro”.

A metáfora compreende desde a simples comparação até outros procedimentos metafóricos mais refinados ou, caso se queira, mais sofisticados – que são os da metonímia, da sinédoque, da autonomásia e da catacrese. Daniel Hameline (1986) coloca a tônica num dos traços mais significativos da metáfora: a similitude. É esta que confere uma respeitabilidade, uma seriedade ao discurso educativo que a simples metáfora, que apenas visa surpreender, não consegue, visto que a metáfora em educação tem que ir além do simples mostrar (o “dar a ver”), pois aquilo que mostra tem que revestir um carácter sério e respeitável:

Respeitabilidade do dito: a similitude garante um desvio pelo campo semântico estranho à educação, a legitimidade de uma comparação que dá as suas razões e se mostra desse modo razoável. O empréstimo não é incongruente, e um fala bem do outro. Compreende-se naturalmente

que um aluno não é nem uma planta, nem um frasco, nem uma massa mole, nem um explorador, nem um arquitecto, nem um pássaro-raptor, nem um carro de corrida, nem um guaxinim. Mas comparando-o a uma planta, a um frasco, a uma massa mole, etc, e mesmo a um guaxinim, permite dizer qualquer coisa que se pode controlar e que não é uma simples brincadeira, nem um mero efeito de estilo. (Hameline, 1986, p. 139).

A alegoria (palavra grega que significa dizer as coisas de outra forma) é o modo de expressão para representar pensamentos e ideias sob forma figurada em que cada elemento funciona como disfarce dos elementos da ideia representada ou, então, é uma representação figurativa que transmite um significado diferente da simples adição ao literal. A alegoria mereceu especial atenção por parte de Olivier Reboul (1994, p. 137, 1992, p. 204-208), que, a partir da sua definição, como “uma descrição ou uma narrativa enunciando realidades familiares, concretas, para comunicar, de modo metafórico, uma verdade abstracta”, destaca nela a faceta de intriga que ela contém, e é essa mesma faceta que a torna didática e, por conseguinte, com interesse para o imaginário educacional (Hameline 1986, p. 138).

O ideograma é um conceito operativo auxiliar do “miticiano”, para empregar aqui uma expressão querida a Gilbert Durand (1994, p. 56), que foi forjado na base heurística do conceito durandiano de mitologema (tema mítico), da noção de “trajecto antropológico”, já atrás explicitada, e na constatação de Jung (1991, p. 432-438) que vê nos substantivos simbólicos, que são os arquétipos (designados de imagens primordiais em *Tipos psicológicos*), “o estado preliminar, a zona matricial da ideia”. Gilbert Durand (1984, p. 62-63) retomou esta observação capital para nos dizer o seguinte:

Longe de recalcar a imagem, a ideia representa o compromisso pragmático do arquétipo imaginário num dado contexto histórico e epistemológico. [...] Aquilo que seria portanto dado *ante rem* na ideia seria o seu molde afectivo-representativo, o seu motivo arquetipal; é aquilo que explica igualmente que os racionalismos e as *démarches* pragmáticas das ciências nunca se desembarçam completamente do halo imaginário, e que todo o racionalismo, todo o sistema racional traga em si os seus próprios fantasmas.

Podemos assim definir o ideograma como um complexo significativo que articula e mobiliza, ao nível actancial (eu social da “tópica”), o sentido figurado (semantismo simbólico e afectivo-emocional) com as ideias-força veiculadas pelas ideologias (orientações mais conceptualizadas, mais abstratas e rarefeitas) e presentes em dado contexto histórico sociocultural. É, portanto, um conceito que resulta da interação das facetas arquetipal (símbolos primários-mitos) e sociocultural (ideologia-utopia) do imaginário bidimensional e condensa, num discurso racionalizante, mediante as metáforas e alegorias, o fluxo de imagens arquetípicas provenientes do nível fundador – o inconsciente coletivo específico com a sua pluralidade de arquétipos, as *Urbilder* como queria Adolf Portmann (Araújo, Silva, 2003,

p. 353-360). Deste modo, percebe-se melhor que o ideologema condense, pela via da racionalização ideometafórica, as imagens arquetípicas sob forma de símbolos e as figuras ideológicas, metafóricas, alegóricas e utópicas no nível racional da “tópica sociocultural” (Durand, 2000, p. 137-162, 83-136), que é o nível das atividades racionais e lógicas mediatizadas pelas conceptualizações, codificações jurídicas, ideologias, reflexões pedagógicas (no sentido também social do termo), utopias e epistemologias, etc.: “neste nível, o *mythos* positiva-se, se assim se pode dizer, em epopeia e logiciza-se em logos” (p. 145). Assim, o ideologema aparece como uma espécie de submarino que parte do sentido histórico (literal, próprio), situado no porto racional (superego social) da “tópica”, em direção ao nível fundador (o designado “id” social ou antropológico), passando pelo nível actancial (ego social), com a tarefa de coletar os traços míticos, por meio dos diferentes sentidos – alegórico, metafórico e anagógico –, a fim de fazer o caminho inverso, que será sempre um movimento de vaivém contínuo, em direção ao nível racional, mas antes procedendo, no nível actancial (*theatrum societatis* com os seus atores, hierarquias, castas, estratificações), a uma espécie de trabalho de centrifugação, mediante as metáforas e as alegorias, em que o sentido verbal e epítetico das imagens se substancializa ou, como diriam Jean Duvignaud e Michel Maffesoli, se teatraliza (Durand, 2000, p. 140-145). É neste sentido, pois, que podemos dizer que o símbolo se esconde por detrás da sua máscara, ou seja, teatraliza-se em forma de metáfora:

[...] há mais na metáfora do que no símbolo, no sentido de que ela traz à linguagem a semântica implícita do símbolo [...]. Mas há mais no símbolo do que na metáfora. A metáfora é o procedimento linguístico – forma bizarra de predicação – dentro do qual se deposita o poder simbólico. [...] As metáforas são precisamente a superfície linguística dos símbolos e devem o seu poder de relacionar a superfície semântica com a superfície pré-semântica nas profundidades da experiência humana. (Ricoeur, 1987, p. 80-81).

Por último, não podemos deixar de assinalar que o ideologema fornece dois fundamentos à elaboração de uma espécie de atlas ideo-metafórico-mítico do imaginário educacional – um princípio de inteligibilidade ao conjunto heterogêneo de figuras que povoam o imaginário educacional e uma hierarquia de sentidos: do histórico (literal/factual) ao simbólico, não na linha dos símbolos primários e autênticos de que fala Paul Ricoeur (1976, p. 17-25), mas na linha metafórica e alegorizante como o pretendem Daniel Hameline (1986) e Nanine Charbonnel (1991).

Dado o seu enraizamento no par ideologia-utopia, que constitui o imaginário social, o imaginário educacional encerra latentemente a sua potencial riqueza metafórica, utópica e mítica. Trata-se de um tipo de imaginário empobrecido porque é uma especificação daquilo que designamos, noutros estudos, de imaginário bidimensional, que articula, por sua vez, o registo sociocultural (ideologia, ideologema, utopia, metáfora, alegoria) e o mítico (narrativas simbólicas com os seus símbolos fortes). Desse modo, o hermeneuta vê-se impelido a utilizar, entre outras escolhas

metodológicas possíveis, a Mitanálise, tal como ela foi concebida por Gilbert Durand (2000), para interpretar mítico-simbolicamente os textos e as práticas discursivas educacionais.

Para uma hermenêutica do imaginário educacional

O que interessa pois destacar para a nossa atividade de miticianos é que os traços míticos imbricados na ideologia educativa encontram-se no *corpus* textual num nível latente e difuso, daí a grande dificuldade de operarmos, quais mergulhadores, nas profundezas do imaginário educacional. Ao longo das suas investigações muito centradas na relação ideologia-mito, Jean-Pierre Sironneau (1980, 1982, 1993, 2005) tratou de forma aprofundada da relação existente entre ideologia e mito, a propósito das ideologias políticas e, como tal, dispensamo-nos aqui de repeti-lo. Porém, importa realçar a sua aplicação mitanalítica às ideologias políticas do nacional-socialismo e do marxismo-leninismo, com o objetivo de nelas detectar a presença de vestígios míticos que poderão ser ulteriormente aparentados a esquemas míticos ou a mitos diretores fundamentais da humanidade que, no caso das religiões políticas (comunismo e nacional-socialismo), identificam-se com a estrutura milenarista articuladora do mito cosmogônico com o escatológico. Essa aplicação somente se afigura possível porque o autor admite que os traços míticos (que normalmente revestem a forma de mitologemas) se encontram habitualmente degradados e disseminados ou traduzidos num outro discurso que, numa primeira abordagem, não revela qualquer semelhança com qualquer outra estrutura mítica:

O dinamismo energético do mito encontra-se ligado, fechado na capa racional da ideologia como num espartilho; perdendo a sua intensidade: a equívocidade, a espessura de sentido que caracterizam todo o simbolismo e todo o discurso mítico, cedem o lugar a um conceptualismo que se dirige para a univocidade. Como resultado desta racionalização e desta secularização, o imaginário ideológico aparece como um imaginário empobrecido e, segundo nós, degradado. (Sironneau, 1993, p. 63).

Porém, é importante sublinhar que essa mesma aplicação só é possível devido à filosofia da linguagem subjacente à hermenêutica mitanalítica, a qual postula que o semantismo do discurso não é redutível à sua estrutura formal e que por isso mesmo já é sinal de uma presença pregnante, ainda que velada, dos traços míticos:

[...] para que os traços míticos possam ser descobertos sob o discurso racional da ideologia é necessário que o sentido desse discurso [o seu semantismo] não se reduza à sua estrutura formal, mas, pelo contrário, esta estrutura formal possa ser o envelope duma presença simbólica. O que supõe uma desnivelção entre as formas linguísticas e o sentido, entre o manifesto e o latente, entre uma forma superficial e uma estrutura profunda. (Sironneau, 1993, p. 62).

Como refere Jean-Pierre Sironneau (2005, p. 183-192), não é previsível que ao nível do imaginário sociocultural, histórico ou político encontremos uma presença significativa de mitemas, mas tão-somente mitologemas (organização de elementos, motivos ou temas mitológicos). Este conceito resulta do empobrecimento do mitema (definido como uma “espessa unidade constitutiva” – Claude Lévi-Strauss, 1958, p. 233), porque é uma narrativa resumida e abstrata de uma situação mitológica, um esqueleto de uma obra (Durand, 1983a, p. 32): é a “reserva mitológica dos nossos antepassados culturais greco-latinos que fornecem praticamente todo o arsenal mitológico que se encontra na nossa cultura com outros nomes e com outros conteúdos culturais, mas cujos esquemas – os mitologemas – são idênticos” (Durand, 1982, p. 74).³ O mitologema, de que o tema da “mulher fatal” é exemplo (Durand, 1986, p. 10-11), é, portanto, um tema constituído de unidades menos significativas e menos redundantes do que o mitema de Lévi-Strauss:

Ele – Léon Cellier no seu livro *L'epopée humaine et les grandes mythes romantiques* – viu que, mais ou menos, todos os românticos estão obcecados por uma espécie de esquema geral bastante fácil de descrever, esquema que, enquanto conceito, descrito em abstracto, é o que se pode chamar um mitologema. É o mitologema da culpa, ou da queda, da descida a infernos diversos e da subida posterior para uma redenção. (Durand, 1982, p. 72).⁴

Assim, para realizar esta hermenêutica, o estudioso das Ciências da Educação terá que recorrer às duas grandes técnicas heurísticas elaboradas e desenvolvidas por Gilbert Durand nos seus estudos do imaginário: a mitocrítica e a mitanálise:

[...] o discurso ideológico é passível, à semelhança de todo o texto literário ou discurso político [e educativo, acrescentamos nós] de uma análise de conteúdo, temática ou estrutural, que procurará, depois de uma selecção em unidades distintivas, descobrir a estrutura do texto, a maneira como os elementos se articulam entre eles e contribuem para a coerência do conjunto; [...] Entretanto, como o discurso ideológico só possui realidade mediante os movimentos políticos e sociais que o sustentam, assim como pelo contexto cultural em que ele se originou, esta mitocrítica do texto deverá prolongar-se por uma mitanálise, a qual tomará em conta, não somente o próprio discurso, mas todo o contexto histórico. (Sironneau, 2005, p. 190-191).

Não sendo aqui o lugar para desenvolvermos as modalidades da hermenêutica durandiana, particularmente da mitanálise (Araújo, Silva, 2003, p. 339-364), gostaríamos, contudo, de enunciar um programa mínimo sobre a identificação de ideologemas por acharmos que são precisamente estas unidades de sentido que dão melhor conta da natureza ideometafórica do imaginário educacional. A este respeito, podemos salientar que os ideologemas – à semelhança dos motivos míticos, dos mitemas e dos mitologemas – manifestam-se também por meio da repetição:

É a “redundância” (Lévi-Strauss) que assinala um mito, a possibilidade de arrumar os seus elementos (mitemas) em “pacotes” (enxames,

³ Pensamos que este conceito foi retomado por Gilbert Durand, a partir de Jung (1978, p. 353), que o utilizou para designar os temas míticos, e de Karl Kerényi (1974, p. 13), que o utilizava para designar o “conjunto de elementos antigos, transmitidos pela tradição, tratando de deuses e de seres divinos, de combates de heróis e de descidas aos infernos, elementos contidos nas narrativas conhecidas, mas que não excluem, entretanto, toda a modelagem mais aprofundada”.

⁴ O mitologema, contudo, varia consoante a ordem de grandeza da sua narrativa, ou seja, manifesta-se mais ou menos pregnante, de acordo com a sua maior ou menor amplitude narrativa: esta narrativa diz respeito, por um lado, a uma quadra, a um soneto, a um poema, a uma novela, a um pequeno romance (“escala de pequena amplitude”) e, por outro lado, a toda a obra de um autor ou a todas as obras de uma época (“escala de grande amplitude”).

constelações etc.) "sincrônicos" (quer dizer, possuindo ressonâncias, homologias, semelhanças semânticas) ritmando obsessivamente o fio 'diacrônico' do discurso. O mito repete, repete-se para impregnar, quer dizer, persuadir. É por esta razão banal que há mais possibilidades de delimitar os elementos 'míticos' num longo romance do que numa curta novela, num soneto, ou num simples título [por extensão e analogia, salientamos haver muito menos possibilidade em delimitar esses elementos "míticos" em textos não literários]. (Durand, 1996, p. 231).

Os ideogramas, como as presas de caça, denunciam a sua presença pela repetição obsessiva (para lembrar as "imagens obsessivas" de Charles Mauron, 1968) das "imagens-força" (Baczko, 1978). Essas imagens, para além do "nome próprio", são fundamentalmente veiculadas pelo "atributo qualificativo" e pelo "schème [intraduzível em português] verbal":

Esta noção de "qualificação" faz já ressaltar a originalidade semântica dos nossos métodos de mitanálise: o epíteto ou o atributo "qualificativos" sobredeterminam o nome e sobretudo o nome próprio, e, no final de contas, o verbal que acompanha o adjetivo tem a primazia sobre este último. [...] é o schème verbal que tem a primazia, que é arquetipo, interessa pouco o nome do personagem que o encarna, assim como interessa pouco a "voz activa" ou "passiva" que ele utiliza. (Durand, 1996, p. 234, 237).

O ideograma é uma espécie de rede, especializada na captação de traços míticos, que lançamos para o meio dos textos, a fim de capturarmos aquilo que Gilbert Durand (1996, p. 230) chama de "presa" mítica que, no nosso caso, não passa, na melhor das hipóteses, de traços míticos mais ou menos degradados, conforme a maior ou a menor pregnância simbólica (leia-se espessura semântica) dos textos em questão. O ideograma visa construir algo parecido com aquilo que Gilbert Durand (1983b, p. 14), a propósito do seu clássico estudo sobre a *Chartreuse de Parme*, de Stendhal, chama de "décor mítico", isto é, o meio pelo qual toda "a literatura toca e comunga com aquilo que é simultaneamente o mais íntimo e o mais universal". É, pois, neste sentido que devemos caminhar, mesmo sabendo, por um lado, que o "decor" ideogémico não pode contar com a receptividade ao mito que caracteriza as grandes obras literárias e poéticas e, por outro lado, não deve esquecer que tem que ser construído quer por elementos ideo-culturais (imaginário sociocultural), quer pelos núcleos semânticos pregnantes simbolicamente – os traços míticos que no limite podem ser os mitogramas (o imaginário mítico). Os ideogramas, na linha dos mitemas, tendem a ser qualitativamente constantes e em número finito, visto que, ao contrário do que os iconoclastas e mitofágicos da nossa tradição universitária positivista obsessivamente ainda pensam,

[...] o imaginário humano não imagina qualquer coisa à sorte, ele não é de modo algum inesgotável "folle du logis", senão uma "obra de imaginação" e elas são-no todas! - não se poderia nunca transmitir, comunicar-se, e finalmente "traduzir-se". A universalidade do imaginário paga-se pela sua limitação. (Durand, 1996, p. 238-239).

Todavia, para estarmos receptivos às figuras do imaginário educacional, para as ouvirmos e para melhor as pressentirmos, devemos estar particularmente atentos aos sinais que nos são emitidos, por vezes até à exaustão, pelos indicadores ideológicos, pois são estes que nos permitem afirmar, em termos hermenêuticos, a existência, ou não, de traços míticos (Ricoeur, [s.d.], 1986; Drewermann, 2000). Os indicadores ideológicos são individualidades expressivas (os elementos fortes) saturados de ideologia e de ressonâncias míticas dos “pacotes” semânticos repertoriados no conjunto dos textos analisados. Assim definidos, os indicadores ideológicos permitem-nos, por um lado, visualizar melhor os traços míticos eventualmente presentes, compreender a sua natureza e articulá-los aos principais mitos da nossa tradição e, por outro, fornecem-nos também uma ajuda preciosa na construção do “décor” ideológico já referido. Como já se advinha, os indicadores ideológicos transmitem-nos os indícios necessários para que saibamos que a “presa” mítica, ainda que dissimulada, está presente, à semelhança do cão de caça que indica ao caçador a sua presa. Compete, pois, ao hermeneuta, como, aliás, o próprio caçador o faz, visá-la assertivamente para depois estudá-la à luz da explicação-compreensão protagonizada por Paul Ricoeur (1995, p. 117-138).

O exposto obriga-nos, contudo, a que nos interroguemos sobre o que significa “estar particularmente atentos” aos sinais emitidos por esses indicadores ideológicos, como se de caixas negras de aviões se tratassem. Essa questão relaciona-se, na nossa opinião, quer com a formação e as qualidades que o exegeta deve possuir para detectar os referidos traços míticos, quer com a “usura do mito”, isto é, com a relação patente-latente dos traços míticos dos textos situados, normalmente, ao nível de um imaginário empobrecido, que é o ideológico. Quanto ao primeiro aspecto da questão, o hermeneuta tem que, por um lado, possuir um conhecimento aprofundado da história da mitologia primitiva, oriental, e, no nosso caso específico, da mitologia ocidental, isto é, greco-romana, sem, contudo, esquecer as tradições culturais de que essas mesmas mitologias são solidárias; e, por outro lado, tem que possuir uma sensibilidade particular, uma espécie de *Einführung* (do verbo *Einführen*) que se pode traduzir pelo termo “empatia” no sentido que Fernando Pessoa ([s.d.], p. 147-148) atribui ao seu conceito de “simpatia”, à qual acrescentamos também, na linha do poeta, a “intuição”, a “inteligência”, a “compreensão” e a “graça”. Já o mitólogo Karl Kerényi (1974, p. 14), ao referir-se precisamente a esta capacidade mítico-simbólica, prefere colocar a tónica no ouvido “fino” que o hermeneuta deve possuir para melhor escutar o que os mitologemas [que outros designam mitos] têm a dizer:

A atitude correcta a respeito da mitologia é ditada pelo seu aspecto inteligível, por assim dizer “imageado” e musical: é preciso deixar falar os mitologemas por eles próprios, e simplesmente escutá-los. Toda a explicação fornecida deve repousar sobre o mesmo plano que a explicação de uma obra de arte musical, ou pelo menos de um poema. É evidente que é preciso, para isso, ter um “ouvido” especial, do mesmo

modo que para todos aqueles que se querem dedicar à música ou à poesia. "Ter ouvido" significa, neste caso também, ser capaz de vibrar em uníssono, dizemos mesmo poder extasiar-se.

Finalmente, é importante sublinhar que apesar do imaginário educacional ser um tipo de imaginário empobrecido, espartilhado num discurso pretensamente racional, seja ele de carácter filosófico ou científico, que tende a excluir as imagens míticas, ele é passível de uma mitanálise receptiva a "ouvir" as imagens, sob forma de metáforas e de alegorias, que o habitam.

Conclusão

O imaginário educacional tem como sua principal função estudar as imagens, sob a forma de mito, de símbolo, de metáfora, de alegoria e de ideograma, enquanto metamorfoses da "formação fundamental" do ser humano (Morin, Brunet, 1996). Na sua base, encontra-se uma imaginação que visa muito particularmente o tema da "formação" (*bildung*) e que, por conseguinte, trabalha em ordem a confeccionar as imagens que povoam, de um modo latente e muito menos patente, o imaginário educacional. Dizemos que essas imagens – as do jardineiro-planta, do oleiro-estátua, da luz, do percurso, da navegação, do novo, entre outras – encontram-se de um modo geral latentes, porquanto o imaginário educacional é um imaginário degradado, isto é, espartilhado por uma retórica racionalizadora que faz com que ele não possua a riqueza semântica própria das grandes metáforas vivas, dos grandes símbolos, dos mitos. Por isso, trata-se dum tipo de imaginário que tende necessariamente para a univocidade, cedendo lugar, a maioria das vezes, a um discurso conceptualizado e, conseqüentemente, empobrecido do ponto de vista mítico-simbólico.

Daí a necessidade de uma hermenêutica adequada a este tipo de imaginário, que nós, na linha de Gilbert Durand (2000), designamos de Mitanálise (Araújo, Silva, 2003, p. 339-364). A necessidade da aplicação deste modelo hermenêutico não se limita tão-somente a recolher e a tipificar o feixe de figuras presentes nos textos da tradição educativa ocidental (revistas pedagógicas, declarações políticas, textos oficiais, jornais, doutrinas educativas, obras de grandes teóricos da educação, literatura com reflexo educacional, entre outros) de modo a constituir um mero catálogo. Esta hermenêutica, como ato interpretativo que é, visa restaurar o sentido existencial veiculado pela tradição das grandes imagens pregnantes simbolicamente. Trata-se de restituir de novo o olhar oximorónico àquele que se interessa pela educação e que se constitua numa espécie de comunidade interpretativa. Esta seria já uma comunidade (*gemeinschaft*) que se pretende, por um lado, que seja simultaneamente uma fraternidade iniciática e um encontro de discípulos de Hermes (Kerenyi, 1944), e que, por outro, não esqueça que alunos e mestres devem em conjunto cultivar uma racionalidade crítica

imaginativa e uma imaginação dotada de um olhar racional crítico, sob o signo da divindade romana Jano, o deus bifronte.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Maia: Ismai, 2004.

_____. Le thème de l'enfant nouveau chez Montessori: vers une mythanalyse en éducation. *Paedagogica Historica*, v. 42, n. 1-2, p. 143-159, 2006.

_____. Da metáfora da "modelagem" ao mito de Pigmalião em educação: considerações em torno de uma Filosofia do Imaginário Educacional. *Cadernos CIEd*, Braga, n. 3, p. 69-82, 2007.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. *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 (Coord.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 339-364.

BACHELARD, Gaston. *La psychanalyse du feu*. Paris: Gallimard, 1965.

_____. *La poetique de la reverie*. 8. éd. Paris: PUF, 1984.

_____. *Le droit de rêver*. Paris: PUF, 1993.

_____. *L'air et les songes*. Paris: José Corti, 2004.

BACZKO, Bronislaw. *Lumières de l'Utopie*. Paris: Payot, 1978.

BAPTISTA, Fernando Paulo. *A rede lexical do "Imaginário": clave para uma leitura deste conceito*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BASTIDE, Roger. *Le rêve, la transe et la folie*. Paris: Flammarion, 1972.

BECQ, Annie. *Genèse de l'esthétique française moderne française moderne (1680-1814)*. Paris: Albin Michel, 1994.

BERMAN, Antoine. Bildung et Bildungsroman. *Le Temps de la Réflexion*, Paris, n. 4, p. 141-159, 1983.

BOIA, Lucien. *Pour une histoire de l'imaginaire*. Paris: Les Belles Lettres, 1998.

BONARDEL, Françoise. *L'irrationnel*. Paris: PUF, 1996.

BOURIAU, Christophe. *Qu'est-ce que l'imagination?*. Paris: Vrin, 2003.

CARVALHO, José Carlos de Paula. *Imaginário e mitologia: hermenêutica dos símbolos e estórias da vida*. Londrina: UEL, 1998.

CASSIRER, Ernst. *The myth of the State*. Westport: Connecticut Greenwood Press, 1983.

_____. *Ensaio sobre o homem*. 2. ed. Lisboa: Guimarães, 1995.

CEIA, Carlos. Ideologema. In: _____. *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/I/ideologema.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

CHARBONNEL, Nanine. *L'impossible pensée de l'éducation: sur le Wilhelm Meister, de Goethe*. Cousset: Delval, 1987.

_____. *La tâche aveugle: I – Les aventures de la métaphore*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991a.

_____. *La tâche aveugle: II – L'important c'est d'être propre*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991b.

_____. *La tâche aveugle: III – Philosophie du modele*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1993.

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

CHÂTEAU, Jean. *Les sources de l'imaginaire*. Paris: Éditions Universitaires, 1972.

COCKING, J. M. *Imagination: a study in the history of ideas*. London: Routledge, 1991.

CORBIN, Henry. *Mundus imaginalis ou l'imaginaire et l'imaginal*. *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, n. 5-6, p. 3-26, 1964.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem-Martins, Portugal: Europa-América, 1995.

DESOILLE, Robert. *Théorie et pratique du rêve éveillé dirigé*. Genève: Mont-Blanc, 1961.

DREWERMANN, Eugen. *Psychanalyse et exegese: 1 – Rêves, mythes, contes, songes et légendes*. Paris: Seuil, 2000.

DROUIN-HANS, Anne Marie. *Éducation et utopies*. Paris: Vrin, 2004.

DUBORGEL Bruno. *Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Le sourire qui mord, 1983.

_____. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. Imaginário e Pedagogia. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 203-217.

DUFRENNE, Mikel. *Esthétique et Philosophie: II – L'imaginaire*. Paris: Éd. Klincksieck, 1976.

DURAND, Gilbert. *Mito, símbolo e mitodologia*. Lisboa: Presença, 1982.

_____. *Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983a.

_____. *Le decor mythique de la Chartreuse de Parme: les structures figuratives du roman stendhalien*. 2. éd. Paris: Librairie José Corti, 1983b.

_____. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. 10. ed. Paris: Dunod, 1984.

_____. Les mythes du decadentisme. *Cahier du Centre de Recherche sur l'Image, le Symbole et le Mythe*, n. 1, 1986, 3-16.

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

_____. *Champs de l'imaginaire: textes réunis para Danièle Chauvin*. Grenoble: Ellug, 1996.

_____. *Introduction à la Mythodologie: mythes et sociétés*. Paris: Albin Michel, 2000.

EGAN, Kieran. *Imagination in teaching and learning: ages 8 to 15*. London: Routledge, 1992.

EGAN, Kieran. *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

_____. *Mente de criança, coelhos falantes & laranjas mecânicas: ensaios sobre educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

GENNARI, Mário. *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola, 1995.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

GONSETH, Ferdinand. La philosophie ouverte: terrain d'accueil du Structuralisme. *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, n. 17-18, p. 39-71, 1969.

GUSDORF, Georges. *Le Romantisme: 1 – Le savoir romantique*. Paris: Payot, 1993.

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

_____. *L'Éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF, 1986.

_____. Qu'est-ce qu'une idée pédagogique? In: HANNOUN, Hubert; DROUIN-HANS, Anne-Marie (sous la dir de). *Pour une philosophie de l'éducation* (Actes du Colloque Philosophie de l'Education et Formation des Maîtres, Dijon, octobre 1993). Dijon: Cndp/CRDP de Bourgogne, 1994. p. 149-164.

HUYGHE, René. *Les puissances de l'image: bilan d'une Psychologie de l'Art*. Paris: Flammarion, 1986.

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

JUNG, Carl-Gustav. *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten*. Darmstadt: Reichl Verlag, 1928.

_____. *Les racines de la conscience: études sur l'archétype*. Paris: Buchet, Chastel, 1978.

_____. *Types psychologiques*. Paris: Georg Éditeur, 1991.

KERÉNYI, Karl. *Hermes der Seelenfuhrer: das Mythologem vom Mannlichen Lebensursprung*. Zurich: Rhein, 1944.

KERÉNYI, Karl. De l'origine et du fondement de la mythologie. In: JUNG, Carl Gustav; KERÉNYI, Charles. *Introduction à l'essence de la mythologie*. Paris: Payot, 1974. p. 11-41.

LÈVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958.

MALRAUX, André . *Le musée imaginaire*. Paris: Gallimard, 1996.

MARCEL, Gabriel. *Homo viator: prolegomenes à une métaphysique de l'espérance*. Paris: Aubier Montaigne, 1952.

MARIN, Louis. *Des pouvoirs de l'image: gloses*. Paris: Du Seuil, 1993.

MAURON, Charles. *Des métaphores obsédantes au mythe personnel: introduction à la Psychocritique*. 3. tirage. Paris: José Corti, 1968.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais: livre premier*. Paris: Gallimard, 2010.

MORIN, Edgar. *La tête bien faite: repenser la réforme, reformer la pensée*. Paris: Du Seuil, 1999.

MORIN, Lucien; BRUNET, Louis. *Philosophie de l'éducation: 2 – La formation fondamentale*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1996.

MOTTANA, Paolo. *L'opera dello sguardo: braci di pedagogia immaginale*. Bergamo: Moretti & Vitali, 2002.

_____. *La visione smeraldina: introduzione alla pedagogia immaginale*. Milano: Mimesis, 2004.

PASSMORE, John. *The philosophy of teaching*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

PESSOA, Fernando. *Mensagem e outros poemas afins*. Mem Martins: Europa América [s.d.].

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio de Água, 2002.

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

_____. L'allegorie est-elle pédagogique? In: REBOUL, Olivier; GARCIA, Jean-François (sous la dir. de). *Rhétorique et Pédagogie*. Strasbourg: PUS, 1991. p. 9-25.

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

REBOUL, Olivier. *Introduction à la rhétorique: théorie et pratique*. 2. éd. Paris: PUF, 1994.

RICOEUR, Paul. *Le conflit des interprétations*. Paris: Du Seuil, 1969. (Essais d'herméneutique I).

_____. *La métaphore vive*. Paris: Du Seuil, 1975.

_____. La symbolique du mal. In: _____. *Philosophie de la volonté: finitude et culpabilité II*. Paris: Aubier Montaigne, 1976.

_____. *Du texte à l'action*. Paris: Du Seuil, 1986. (Essais d'herméneutique II).

_____. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Ed. 70, 1987.

_____. *Do texto à acção*. Porto: Rés, [s.d]. (Ensaio de Hermenêutica II).

_____. *Teoria da interpretação*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

_____. *Soi-même comme un autre*. Paris: Du Seuil, 1996.

SIRONNEAU, Jean-Pierre. Retour du mythe et imaginaire socio-politique. In VIERNE, Simone (sous la dir. de). *Le retour du mythe*. Grenoble: PUG, 1980, p. 9-28.

_____. *Sécularisation et religions politiques*. Paris: Mouton, 1982.

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

_____. Idéologie et mythe. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (Sous la dir. de). *Questions de mythocritique: dictionnaire*. Paris: Imago, 2005. p. 183-192.

STAROBINSKI, Jean. Remarques sur l'histoire du concept d'imagination. *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, Mons, n. 11, p. 17-29, 1966.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante. Redefinindo o sentido da educação. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.

THOMAS, Joël (sous la dir. de). *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris: Ellipses, 1998.

TROUSSON, Raymond. *Temas e mitos: questões e métodos*. Lisboa. Livros Horizonte, 1988.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *L'utopie ou la crise de l'imaginaire*. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1979.

_____. *La métamorphose de l'âme, vocation oubliée de l'école*. Conférence prononcée le dimanche 1^{er} mai 1988 à l'occasion du Colloque *Éducation: le temps des solutions*. 1988. Disponível em: <http://agora.qc.ca/Documents/Ecole--La_metamorphose_de_lame_par_Jean-Jacques_Wunenburger>.

_____. *La raison contradictoire*. Paris: Albin Michel, 1990.

_____. *L'Imagination*. Paris: PUF, 1991.

_____. La «Bildung» ou l'imagination dans l'éducation. In: BOUVERESSE, Renée (sous la dir. de). *Éducation et philosophie: écrits en l'honneur de Olivier Reboul*. Paris: PUF, 1993. p. 59-69.

_____. *Philosophie des images*. Paris: PUF, 1997.

_____. L'utopie pédagogique de Gaston Bachelard. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; MAGALHÃES, Justino (Orgs.). *História, educação e utopia*. Braga: IEP/CEEPP/UM, 1998a. p. 53-60.

_____. Gaston Bachelard. In: THOMAS, Joël (sous la dir. de). *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris: Ellipses, 1998b. p.111-120.

_____. Les problématiques d'interprétation de l'imaginaire. In: THOMAS, Joël (sous la dir. de). *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris: Ellipses, 1998c, p. 151-155.

_____. *La vie des images*. Grenoble: PUG, 2002.

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

_____. La créativité imaginative, le paradigme autopoïétique (E. Kant, G. Bachelard H. Corbin). In: FLEURY, Cynthia (Coord. par). *Imagination, imaginaire, imaginal*. Paris: PUF, 2006. p. 153-182.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. Introdução ao Imaginário. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coords.). *Variações sobre o Imaginário: domínios, teorizações, práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 23-44.

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, doutor em Educação, na área de Filosofia da Educação, pela Universidade do Minho, Portugal, é coordenador do projeto de pesquisa *Educação e Imaginário*, do grupo de investigação Pedagogia, Filosofia e História da Educação, do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e coordena, também, os programas de mestrado em Educação.

afaraujo@ie.uminho.pt

Recebido em 21 de junho de 2010.

Aprovado em 16 de setembro de 2010.

