

AS PALAVRAS DAS IMAGENS

RETRATOS DE PROFESSORES (SÉCULOS XIX-XX)

António Nóvoa
Universidade de Lisboa

O modelo de “ler textos”, que serviu de forma tão produtiva como metáfora principal das interpretações pós-objectivistas, está agora a ceder o lugar a modelos de espectáculo e de visualidade, que não é possível descrever apenas em termos linguísticos. A figuralidade resiste a dissipar-se sob a marca da discursividade; a imagem exige um modo único e próprio de análise (Jay, 1996, p. 3).

A reflexão sobre as imagens é muito vasta e, frequentemente, pouco consistente. O visual, o iconográfico e o pictórico cruzam-se com a análise de imagens (gráficas, mentais, verbais, etc.), dando origem a aproximações simbólicas, metafóricas e conceptuais, numa amálgama que tende mais a confundir do que a esclarecer. Inspirado no trabalho de W.J.T. Mitchell (1986), procurarei compreender de que modo a “civilização da imagem” está a mudar as nossas filosofias, até agora dependentes da “galáxia Gutenberg”, isto é, da supremacia da tipografia e da comunicação escrita sobre a imagem mental ou icónica (pintada, desenhada, esculpida ou fotografada). Não esquecerei, no entanto, que esta mesma “civilização” revela uma grande desconfiança iconoclasta, que “destrói” as imagens ou que, pelo menos, as torna suspeitas (Durand, 1994, pp. 3-4).

Consciente da variedade de imagens que permeiam as nossas maneiras de pensar e de falar, concentrar-me-ei nos *registos iconográficos*. Abordarei o meu objecto como um “analista”, interrogando-me sobre o papel que as imagens desempenharam na construção *histórica* da profissão docente. Não ignoro as dificuldades da tarefa. Muitas vezes, o trabalho sobre os aspectos visuais tende mais a alimentar um certo folclore académico do que a propor novos modos de interpretação e de conhecimento. Mas o desejo de ir à procura das *palavras das imagens* parece-me um gesto útil e necessário.

Hoje em dia, é importante ter consciência da irredutibilidade da imagem ao texto (e vice-versa), mas também da inviabilidade de explicações “internas”, que não situem as imagens em campos sociais, institucionais e políticos discursivamente saturados. É por isso que o *linguístico* e o *discursivo* não podem ser pura e simplesmente “substituídos pelo *pictórico* e pelo *figurativo*” – uns e outros estão de tal modo imbricados que “ver textos” e “ler imagens” são processos inseparáveis (Jay, 1996, p. 3).

Após ter estudado as consequências da *viragem linguística* para a investigação histórica em educação, gostaria de chamar a atenção para o significado da *viragem pictórica*¹, **uma vez que “a experiência visual (ou a literacia visual) não é totalmente explicável através do modelo da textualidade” (Mitchell, 1994, p. 16). Utilizarei**

¹ Adopta-se uma tradução literal dos termos consagrados em língua inglesa: *linguistic turn* e *pictorial turn* (cf. Nóvoa, 1995, 1998).

como “estudo de caso” retratos de professores nos séculos XIX e XX e o papel que desempenharam no governo da profissão, isto é, na definição de normas, regras, crenças e “verdades” acerca do que significa *ser professor*. Interessa-me identificar a existência de certas imagens em certos períodos históricos, reconhecer o seu carácter fugaz ou permanente e compreender o modo como foram apropriadas e difundidas. Ao fazê-lo, confrontar-me-ei com a “luta pela alma” dos professores – para utilizar uma expressão de Thomas Popkewitz (1998) – porque *o olhar* não é apenas, como se diz vulgarmente, uma “janela do mundo”, mas é também um “espelho da alma” (Jay, 1994, p. 10).

O texto encontra-se organizado em três partes principais:

- Na primeira parte, fortemente baseada nos trabalhos de Martin Jay, procurarei mostrar a negação da visão no pensamento histórico, sugerindo que a análise das imagens necessita de novas abordagens teóricas e metodológicas.
- Na segunda parte, tentarei a interpretação analítica de uma colecção de “retratos” de professores, produzidos e difundidos a partir de meados do século XIX, de forma a mostrar as potencialidades heurísticas deste material no tratamento histórico dos temas educacionais.
- Finalmente, na terceira parte, tenciono identificar alguns aspectos do processo de renovação historiográfica, a partir de uma “nova” atenção à problemática das imagens e ao modo como elas podem ajudar a repensar as relações *recordar-imaginar* e *espaço-tempo* no campo da História da Educação.

1. A NEGAÇÃO DA VISÃO NO PENSAMENTO HISTÓRICO

Num livro notável, *Downcast Eyes* (1994), Martin Jay explica a negação da visão no pensamento ocidental, ao longo do século XX. A linha central da sua argumentação pode ser aplicada ao debate histórico, assinalando as manifestações de hostilidade à primazia visual bem patentes no trabalho de gerações sucessivas de historiadores. Este autor considera que a longa tradição ocularcêntrica – evidente na ligação entre lucidez e racionalidade que deu origem ao *Iluminismo* – culminou numa desconfiança profunda em relação à visão e ao seu papel hegemónico. A tese pode parecer surpreendente, mas é justamente o seu carácter paradoxal que lhe dá consistência interpretativa.

A edificação de uma sociedade da imagem, a partir do século XIX, conduz a uma suspeição generalizada quanto ao seu valor para o conhecimento científico. Por um lado, olhamos para as imagens como uma coisa menor, um decalque, uma cópia, uma imitação empobrecida da realidade (Merleau-Ponty, 1964, p. 23). Por outro lado, elas despertam-nos o delírio imaginativo, quantas vezes fantasioso, criando a ilusão de um campo aberto de interpretações. Num e noutro caso, a imagem não serve de fundamento útil a uma metodologia crítica e “científica”.

O pensamento ocidental quis-se herdeiro de uma “verdade” única, negando a pluralidade de sentidos (e de leituras) visuais. É curioso sublinhar o paradoxo de uma civilização que promove um enorme desenvolvimento das técnicas da produção, de

reprodução e de comunicação das imagens, ao mesmo tempo que manifesta sentimentos iconoclastas: “a imagem – que não se pode reduzir a um argumento verdadeiro ou falso – é desvalorizada devido ao seu carácter incerto e ambíguo” (Durand, 1994, p. 5). Acusada de ser factor de erro, a sua negação no espaço científico é consequência da sua consagração no espaço social.

Jonathan Crary explica bem a história deste processo, demonstrando que a dissociação entre o tacto e a visão ocorre no âmbito de uma lógica de “separação dos sentidos” e de redefinição industrial do corpo no século XIX: “A autonomização da visão, que ocorre em diversos domínios, era uma condição histórica para a reconstrução de um observador preparado para as tarefas do consumo *espectacular*. O isolamento empírico da visão permitiu não só a sua quantificação e homogeneização, mas criou também as condições para que os novos objectos assumissem uma identidade mistificada e abstracta, separada de qualquer referência à posição do observador num campo unificado do ponto de vista cognitivo” (1992, p. 19). A concretização desta espécie de neutralidade óptica e a redução do observador a um estado supostamente rudimentar foram essenciais para a formação de uma forma nova de “ver” e de “olhar”.

Este argumento é crucial para o entendimento da História e da sua formação como disciplina no século XIX. Os historiadores assumem-se como *observadores* de factos do passado, legitimando o seu trabalho numa ideia de objectividade que lhes permite separar o “verdadeiro” e o “falso”. O olho do historiador pretende ser neutro e exterior, anotando apenas o que vê. Para tal, precisa de ignorar a sua própria posição como observador e fazer de conta que a “grande narrativa” de que é portador se constrói sob o registo da universalidade. A metáfora do historiador como *fotógrafo do passado* serve bem este propósito. Mas para tal é preciso reduzir a imagem fotográfica a um mero cliché e acreditar numa teleologia da história. O historiador do século XIX recusa-se a entrar no jogo das imagens, no jogo das interpretações múltiplas e das narrativas contraditórias. Não suporta a polissemia, a pluralidade dos olhares. Não interroga as imagens como “produtoras de sentido”, mas apenas como “registos dos factos” ou “retratos da realidade”. A razão única expulsa as imagens do repertório da investigação histórica. A negação da visão é o resultado inevitável de uma concepção “figurativa” da História (Gill, 2000).

Nos dias de hoje, esta atitude é inaceitável. Se o pós-modernismo nos ensina alguma coisa, afirma Martin Jay, é a desconfiar das perspectivas únicas, que avançam descrições totalizantes de um mundo demasiado complexo para ser reduzido a *um só* ponto de vista. Não basta recorrer a um olhar monocular, transcendental: “O pós-modernismo pode ser entendido como o último capítulo na história do olhar; ou então, pode ser entendido, paradoxalmente, como a hipertrofia do visual (pelo menos num dos seus modos) e como a sua negação” (1994, p. 546). Em vez de apelarmos à exorbitância do “olho”, é preferível encorajarmos a multiplicação de “mil olhos”, no que poderíamos designar por dialéctica multifacetada da visão (1994, p. 591).

Nesta transição, sugere-se a mudança da visão singular do panopticismo para uma visão estereoscópica baseada em técnicas pluralísticas de observação que emergiram no século XX (Dumm, 1993, p. 186). O que equivale a dizer que não é possível separar a “vigilância” e o “espectáculo”, pelo menos com a nitidez que Michel Foucault gostaria. Na verdade, estes dois regimes de poder são susceptíveis de coincidir, na medida em que a civilização da imagem tende a produzir formas “espectaculares” de vigilância: por um lado, a vigilância é exercida através de uma sobreexposição de imagens, que provoca uma

inflação visual e o aparecimento de um “mercado do olhar”; por outro lado, o espectáculo está sujeito a regras de vigilância e de controlo (indicadores, normas, índices, etc.) que definem as suas próprias características com base no consumo das imagens.

Jogos de mostrar e de esconder fazem parte de um mesmo processo de criação de ilusões e desconfianças. As imagens podem ser “recicladas” e “reutilizadas”, abrindo para uma infinidade de sentidos e interpretações. A vontade de olhar e de mostrar é inseparável do desejo de conhecer e, por isso, é preciso estabelecer uma cartografia da visão para apreender a produção e a apropriação, a reprodução e a difusão de imagens no campo da visualidade (Buci-Glucksmann, 1996). Eis o que nos confronta com a necessidade de uma teoria que permita compreender que “as imagens não são apenas uma espécie particular de sinal, mas antes qualquer coisa como um actor num palco histórico, uma presença ou um carácter dotado de um estatuto lendário, uma história que se desenrola em paralelo e que participa nas histórias que contamos a nós próprios sobre a nossa passagem de criaturas feitas à imagem do Criador para criaturas que se fazem a si próprias e que pensam o mundo à sua imagem” (Mitchell, 1986, p. 9).

A elaboração de uma abordagem histórica das imagens obriga a recorrer a perspectivas teóricas e a metodologias complexas. É possível imaginar uma série de hipóteses, evitando o risco de dissolver o pensamento histórico em “discurso” ou em “imagem”. Neste sentido, é preciso não esquecer que o conhecimento produzido pela investigação histórica pode ser controlado (Chartier, 1998). Actualmente, é difícil falar no singular, sobretudo se optarmos pela maiúscula (a História), o que só torna ainda mais necessária a delimitação das fronteiras do “aceitável”, do “verosímil” e do “verificável”. Por outras palavras: aceitar que a história contém uma dimensão narrativa (literária ou gráfica) não implica negar o estabelecimento de verdades, ainda que contextualizadas e provisórias.

Esta perspectiva ganha sentido se estivermos atentos a duas realidades emergentes no debate histórico: por um lado, a ligação *recordar-imaginar* que sugere novas relações com o tempo, inscrevendo o sujeito no processo *ser-devir*; por outro lado, a definição do *espaço* (embora, frequentemente, um espaço virtual) como matéria-prima do historiador. O excesso de imagens tem significado na medida em que revela o excesso de memória (e de esquecimento) e o excesso de lugares (e de não-lugares). Nunca tivemos uma consciência tão forte de que somos “produtores de história”. A velocidade e a proximidade das “notícias” integram-nos num mundo de imagens no qual incluímos o nosso próprio retrato. Não espanta, por isso, que a nossa sociedade esteja impregnada de um excesso de sentidos ou, melhor dizendo, de uma busca excessiva de sentido (Heywood & Sandywell, 1999).

Num texto originalmente escrito em 1967, Michel Foucault fala da história como a grande descoberta do século XIX, chamando a atenção para a importância de valorizar o espaço: “Estamos na época do simultâneo, na época da justaposição, na época do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso” (1994, IV, p. 752). O “espelho” é definido como uma utopia (um lugar sem lugar), mas também como uma heterotopia, na medida em que ele existe realmente e consegue retroagir sobre o lugar que cada um ocupa: “é a partir do espelho que eu me descubro ausente do lugar em que estou, uma vez que me vejo do outro lado” (1994, IV, p. 756). Esta citação permite clarificar o *sentido espacial* da minha pesquisa, baseada numa sobreposição de tempos que põe em causa algumas das convicções mais arraigadas dos historiadores.

Adoptando esta linha de investigação, procurarei proceder à análise histórica de

imagens públicas de professores. A necessidade de desenhar os contornos do meu trabalho e os limites da minha interpretação leva-me a explorar apenas três aspectos da *viragem pictórica*. São estas as três dimensões que organizam a minha narrativa:

- ***A imagem como meio de expressão.*** Segundo Paul Klee, a imagem não imita o visível, a imagem “torna visível”; por isso, Henri Michaux afirma que, “antes de Klee, nunca ninguém deixou sonhar uma linha” (cf. Merleau-Ponty, 1964, p. 74). Assim, e contrariamente à convicção de Pierre Bourdieu – “A imagem é literalmente o negativo da presença” (1965, p. 295) –, a imagem já não é imagem *de* qualquer coisa, que torna presente uma determinada ausência, mas é sim uma modalidade de expressão que se dirige a alguém. A ideia pertence ao jovem Michel Foucault que acrescenta: por esta via, a imagem reencontra o registo da história, marcando o significado do movimento *recordar-imaginar* para o trabalho do historiador (1994, I, p. 118).

- ***As imagens como relações.*** É importante sublinhar a importância das imagens como relações, e não como coisas. Guy Debord já o tinha afirmado nos anos sessenta: “o espectáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (1992, p. 16). A ideia merece ser recuperada para assinalar não só as diversas comunidades de produtores e de consumidores de imagens, mas sobretudo as suas relações. A atenção passa da análise dos materiais iconográficos para a utilização que deles fazemos (Chartier, 1986). O funcionamento de uma imagem explica-se através da compreensão e interpretação de alguém. É neste processo de apropriação e de relação com um “leitor” que se organiza o campo da visualidade.

- ***A construção de um arquivo de (todas) imagens passadas.*** Por último, é útil referir o significado que adquire hoje o conceito de *imaginário*, definido na sua forma mais simples, isto é, como o arquivo de todas as imagens passadas e possíveis, produzidas e a produzir. A ideia de um “museu de todas as imagens” surge no episódio contado por Pierre Jacob: “O físico Szilard disse um dia ao seu amigo Hans Bethe que tinha decidido escrever um diário: – Não tenciono publicá-lo: vou apenas catalogar os factos para que Deus esteja informado. – Mas, replicou Bethe, não te parece que Deus já conhece os factos? – Sim, responde Szilard, ele conhece os factos, mas não conhece esta versão dos factos” (1980, p. 279). Este arquivo deve ser entendido não apenas como um *corpus*, mas também como uma rede de relações. A relevância histórica das imagens é acentuada por este “tráfego” entre crenças individuais e colectivas, entre representações sociais e culturais, entre memórias e imaginações.

Expressão, relações, arquivo: eis os três pólos que organizam a minha narrativa sobre as imagens públicas dos professores. O que me interessa é sugerir uma teoria da imagem que se defina como acto de pensamento, é tornar visível o que estava oculto, é revelar os indícios de uma história por contar, é desdobrar “marcas” e “sinais” recompondo-as em novas leituras. O que me interessa, parafraseando Paul Ricoeur, é colocar-me em posição de ser instruído pelas imagens.

2. OS PROFESSORES: DA FUNÇÃO DAS IMAGENS ÀS IMAGENS DA FUNÇÃO

Ao coleccionar “retratos” de professores, juntei desenhos e quadros, cartoons e

fotografias, gravuras e posters, pinturas e ilustrações. Organizei um arquivo de imagens de professores recolhidas em diferentes países. Procurei os registos banais, correntes, e neles valorizei as dimensões expressivas. Não é minha intenção *comparar* espécimes tão díspares, mas esta mescla, estranha e heterogênea, constitui uma espécie de *metafigura* que está na base da minha reflexão (cf. Mitchell, 1994). O excesso de sentidos alargou o campo imagético, ao mesmo tempo que tornou necessário controlar a sua interpretação. As imagens atraem-se e rejeitam-se mutuamente: há sempre imagens para confirmar ou contradizer outras imagens.

A escolha do período de referência da investigação – de meados do século XIX até meados do século XX – impôs-se com naturalidade, uma vez que se assiste neste período à consolidação dos sistemas estatais de ensino, os quais criam as condições para a profissionalização do professorado e para um novo entendimento das relações entre a escola e os cidadãos. Ao sublinhar a ideia de “imagens públicas”, tenciono apreender o jogo de espelhos sociais que marca a profissão docente numa época de fortes crenças e convicções no valor da escola. Fica, assim, mais nítido o conflito entre imagens diferentes – e, por vezes, opostas – dos professores e das relações que provocam no interior e no exterior da profissão. O meu olhar centra-se nestes novos “instituidores populares”, orientando-se, por isso, de forma especial para os professores do ensino primário.

Mas a escolha deste período foi também ditada pelo sucesso que as imagens – sobretudo as fotografias, mas também as caricaturas e as pinturas – obtêm no final de Oitocentos. Abre-se, nesta ocasião, um imenso espaço de jogo, como mostra Michel Foucault: “jogos imaginários – de fabricação, de transformação e de circulação das imagens –, jogos sofisticados, mas frequentemente populares” (1994, II, p. 708). Aliás, o célebre *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire* de Ferdinand Buisson revela bem este novo interesse pelas imagens, chegando mesmo a propor que o sistema de prémios escolares consista “em boas gravuras, de diferentes dimensões, desde a que serviria de recompensa semanal até à grande folha reproduzindo uma das obras-primas do Louvre, a qual permitiria introduzir no lar mais humilde um reflexo dos museus” (1887, v. I, t. II, p. 1320). Na verdade, a redescoberta da imagem é contemporânea da invenção do “museu”, fazendo parte de um mesmo processo de construção do *arquivo* e da *memória* que contribui para a difusão de novas formas de arte. Como Roland Barthes lembra, foi o mesmo século que inventou a História e a Fotografia, atribuindo-lhes um papel especial na definição da “verdade” e na administração da “prova” (cf. Stein, 1998).

A escolha das imagens valorizou as dimensões expressivas, em particular as caricaturas de professores anónimos. A intenção é sublinhar a importância desta “fonte visual” para os historiadores, na medida em que o caricaturista pretende atingir um público vasto e, ao fazê-lo, favorece a compreensão das *relações* da imagem com o público e do público com as situações retratadas. A caricatura acentua o gesto, a atitude, a expressão, o acontecimento; joga com a grandeza, para a reduzir do exterior, fazendo assim aparecer a difícil e minúscula “verdade” (Foucault, 1994, III, p. 11). Num tempo em que se consolida um “espaço público” distinto dos círculos familiares e de vizinhança, a que mais tarde chamaremos “opinião pública”, esta opção revela-se adequada à compreensão dos processos de produção, circulação e apropriação das imagens.

Ao longo da análise tive presente que uma profissão não pode deixar de cuidar da sua imagem, ainda que nenhum grupo possa ter a pretensão de controlar inteiramente a forma como é publicamente retratado. O que me interessa é o jogo de imagens criadas e difundidas, aceites ou rejeitadas, devolvidas, negociadas e transformadas: as imagens

apresentadas e promovidas pelos professores e pelas suas organizações; as imagens que lhes são confortáveis e aquelas de que não gostam; as imagens produzidas pela imprensa, críticas ou humorísticas; as imagens que suscitam a adesão ou a rejeição desta profissão à procura de uma afirmação social. Antes de mais, quero saber o *porquê* da existência de certas imagens, as intenções que levaram à sua criação e as funções sociais ou profissionais que cumprem. A minha busca procura situar as regularidades e as descontinuidades, as imagens “partilhadas” e “contestadas”, sabendo que uma profissão é, em grande parte, definida pelos *imaginários* que ela própria produz e que os outros produzem sobre ela.

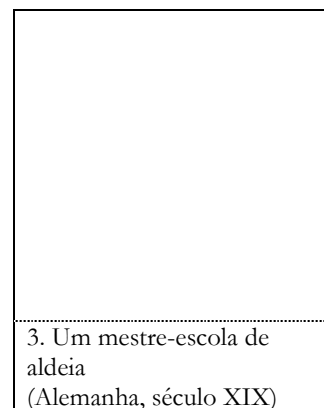
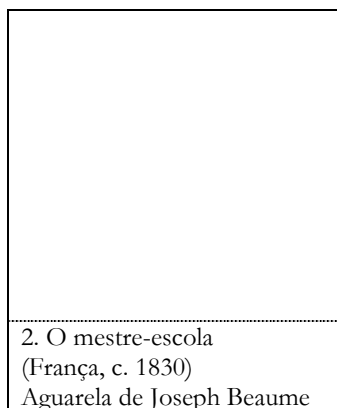
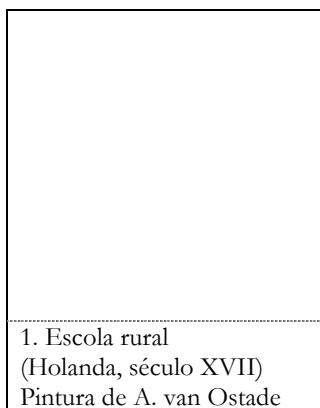
Régis Debray abre o seu livro sobre a vida e morte da imagem com uma história curiosa: “Um imperador chinês pediu um dia ao pintor principal da sua corte para apagar a cascata que tinha desenhado nas paredes do palácio, porque o barulho da água o impedia de dormir” (1992, p. 15). A história fascina-nos e inquieta-nos. As perguntas tornam-se inevitáveis: Que imagens impedem os professores de dormir? E quais são aquelas que lhes embalam o sono? Tentarei dar algumas respostas parciais (e provisórias) nas páginas seguintes. Seleccionei 36 imagens, que foram organizadas a partir de quatro grandes temas: **Difusão mundial, Estatuto, Disciplina e Género**. Cada tema será desenvolvido em três tempos, reservando-se uma página para cada argumento. Assim, o leitor poderá confrontar *texto* e *imagem*, ler a *imagemtexto* (para utilizar a expressão de W.J.T. Mitchell), na sequência que preferir, abrindo a uma infinidade de leituras. É quase desnecessário referir que o texto é deliberadamente muito simples e contido, de forma a não saturar as interpretações e a não relegar as imagens para o estatuto de meras ilustrações².

² A metodologia seguida na investigação está descrita em publicação anterior (Nóvoa, 2000). É útil, no entanto, registar os passos principais: i) Recolha livre do maior número possível de imagens “públicas” de professores e respectiva seriação e classificação (o *arquivo* contém cerca de 600 imagens); ii) Análise “impressiva” deste corpus díspar, com o objectivo de organizar “famílias de imagens”, basicamente a partir do critério *intenção/função*; iii) Selecção das imagens, tendo em conta as suas características “expressivas” e o período escolhido (meados do século XIX até anos vinte); iv) Análise “intensiva” das imagens, insistindo no modo como elas foram apropriadas (individual e colectivamente) e nos processos de *recordar* e de *imaginar* que desencadearam (foi utilizado um critério de “saturação visual” para fixar a interpretação das imagens); v) Construção da narrativa gráfica, tendo como preocupação compreender de que modo, através das imagens, os diversos grupos sociais e políticos configuraram uma determinada *visão* da profissão docente e, ao mesmo tempo, os professores manifestaram o seu próprio *olhar* como colectivo.

Difusão Mundial:

As mesmas imagens dos professores

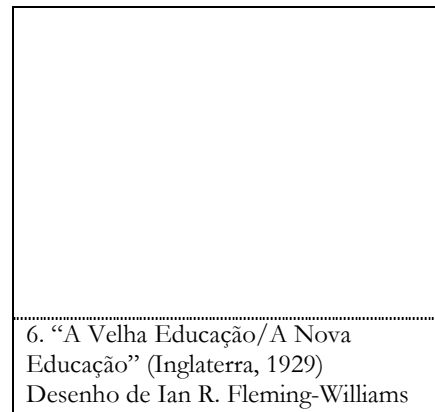
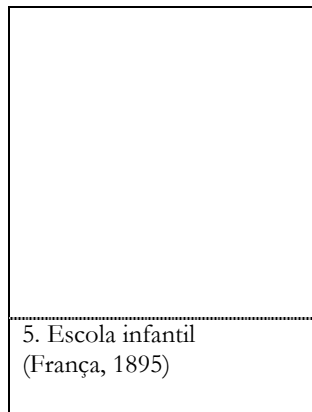
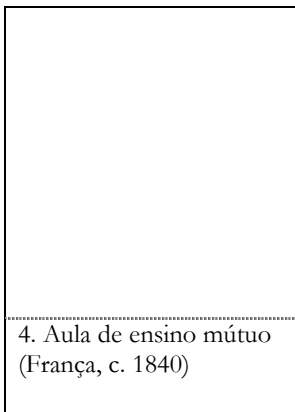
Um olhar de relance sobre o *corpus* seleccionado permite identificar a permanência das mesmas imagens, pelo menos desde o século XVII. Apesar de todas as mudanças, os professores surgem quase sempre retratados de modo idêntico, um pouco por todo o lado. São ténues as linhas de demarcação entre países e culturas. É verdade que eles estão situados num cenário (a sala de aula) que se vai alterando, em particular com a introdução do ensino simultâneo: o mestre, que atendia individualmente cada aluno, começa a dirigir-se ao conjunto da turma. Esta nova maneira de estar na classe – “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995) – obriga à introdução de “meios” como o quadro negro ou os mapas. A arquitectura, a organização do espaço e os materiais didácticos sofrem importantes alterações. No entanto, é possível detectar a continuidade de uma mesma “gramática do ensino”: os professores do ensino secundário aparecem, frequentemente, associados às disciplinas escolares e às tarefas de avaliação; os professores do ensino primário são preferencialmente retratados na sua relação com os alunos, muitas vezes em cenas de inusitada violência. Tendo como referência os textos dos “grandes” educadores ou as principais reformas do ensino, a historiografia da educação estabeleceu cronologias e rupturas: as imagens devolvem-nos um sentimento de continuidade, que torna difícil a identificação visual destes “momentos de viragem”.



Difusão Mundial:

As imagens “tranquilas” da renovação pedagógica

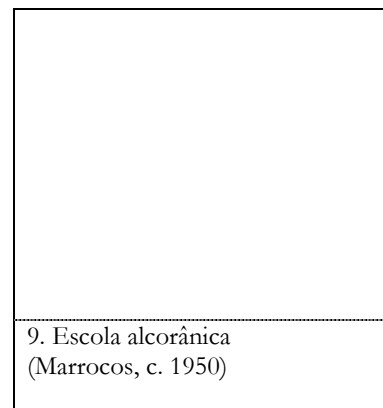
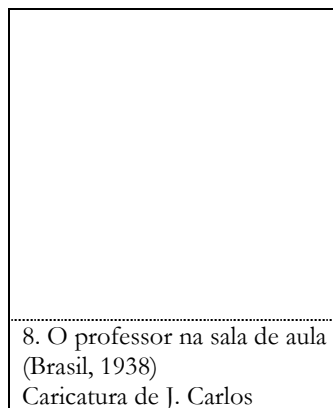
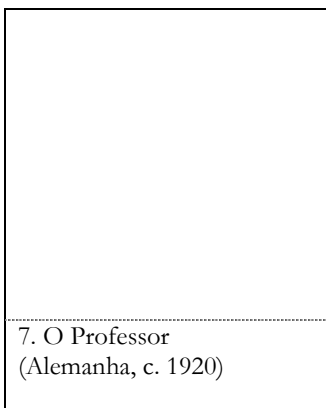
As imagens desempenham um papel importante nos períodos de renovação pedagógica, de aposta política na educação ou de introdução de novos métodos de ensino. Contradizendo um certo “senso comum”, que recorda estes momentos como fases de alguma agitação e desnorte, as imagens tendem a transmitir uma sensação de calma e serenidade. Elas funcionam como “estratégias de propaganda” que pretendem sossegar as consciências e sugerir um futuro radioso... As representações gráficas sobre o ensino mútuo no princípio do século XIX, a ternura que se sente nas imagens da educação infantil na viragem do século ou as ilustrações dos livros e brochuras propondo novos métodos de ensino no início do século XX são bons exemplos desta realidade. Aqui – e contrariamente ao que é habitual – os professores são pintados com tons serenos e as crianças imaginam-se ordeiras e felizes. Os desenhos que ilustram o momento da Educação Nova, em particular após a Primeira Grande Guerra, levam esta tendência até ao limite: à esquerda, a “velha educação”, com o professor, o único que é autorizado a usar máscara de oxigénio, carrega alunos obrigados a um imenso sofrimento; à direita, o professor “desaparece” do retrato, para bem realçar a “autonomia” dos educandos – a harmonia reina na escola, mesmo na ausência do mestre... uma “ausência”, escusado será dizer, que constitui a mais forte das presenças.



Difusão Mundial:

A força da escola como “modelo universal”

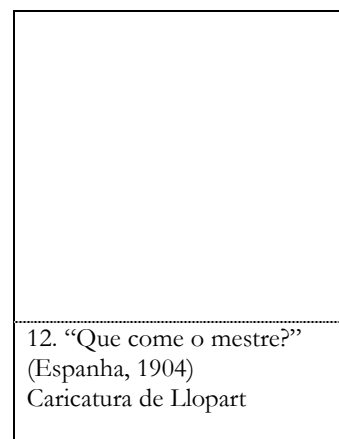
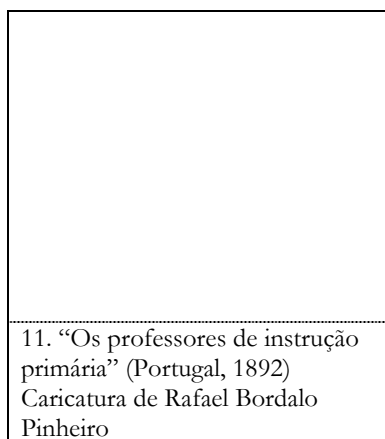
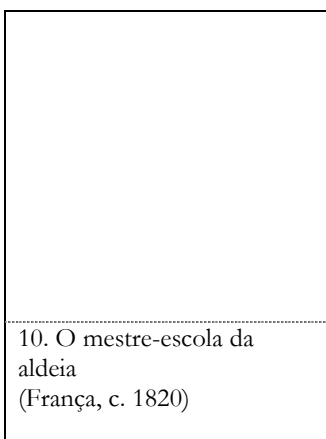
A análise das imagens que circulam no mundo reforça a tese da *escola de massas* como um “princípio normativo” e uma “realidade organizacional”. Apesar da diferença dos contextos, facilmente se reconhece um professor e uma escola. Muitas vezes, são as mesmas caricaturas, as mesmas ilustrações, os mesmos cartoons, que circulam por todo o lado, confirmando que a educação é, provavelmente, uma das mais poderosas instituições mundiais. A intencionalidade e as relações da imagem com a profissão reforçam as teses da difusão mundial da escola. Confirma-se a existência do que John Meyer chama uma “cultura educacional mundial” que, sem nos fazer esquecer as dimensões locais ou nacionais, defende que “os sistemas educativos são construídos mais para *sociedades imaginadas* do que para *sociedades reais*” (cf. Nóvoa & Schriewer, 2000). O paradoxo explica-se pela “localização” nos espaços nacionais de modelos que se pretendem “universais”. É por isso que as nossas histórias, quase sempre escritas no interior das fronteiras dos estados-nação, não são capazes de devolver toda a complexidade do processo de construção da escola que é, sem dúvida, uma das mais precoces e poderosas “instituições mundiais”. Não se trata de substituir um nível de explicação pelo outro, mas de compreender que estamos perante diferentes “camadas interpretativas” que nos convidam a uma abertura do campo da visão.



Estatuto:

Nem burguesia, nem povo

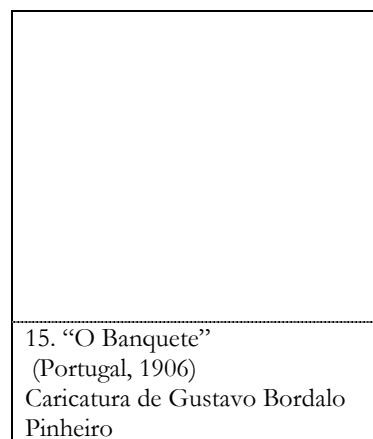
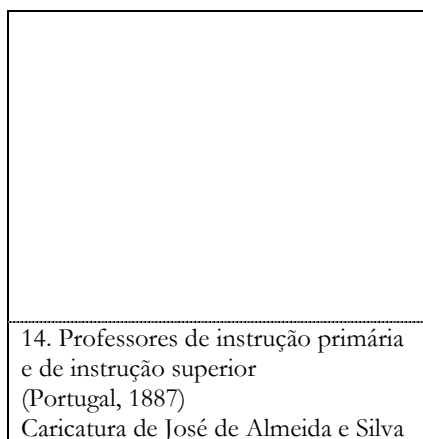
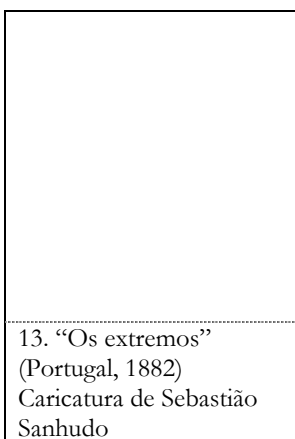
A segunda metade do século XIX, um tempo marcado pela melhoria da condição socioeconómica dos professores, é também essencial para compreender a ambiguidade do seu estatuto. O acesso ao professorado transforma-se numa aspiração das classes mais desfavorecidas e num meio eficaz de ascensão social. Tornar-se professor do ensino primário é, muitas vezes, escapar a vidas de sofrimento e de miséria. Originários dos meios rurais, os professores sentem-se superiores aos seus conterrâneos, devido ao conhecimento e à cultura que possuem. Mas as suas baixas remunerações impedem-nos de adoptar estilos de vida das classes médias. O isolamento sociológico dos professores é similar ao dos padres: devem manter relações com todos os grupos, sem privilegiar nenhum. Desde cedo (princípios do século XIX), são retratados em trajes ridículos, de quem pretende ser aquilo que não é. Mais tarde, nas décadas de transição do século, são apresentados como miseráveis. Mas aqui a interpretação deve ser cuidadosa. A caricatura carrega os traços e torna-os insuportáveis. É uma forma de os professores exorcizarem “imagens passadas” e de reivindicarem uma nova situação profissional. É um período em que os jornais associativos não param de comparar o “mestre-escola antigo” com o “professor moderno”. Num tempo de forte retórica política em torno da instrução, exige-se uma nova visão dos professores.



Estatuto:

Os professores e os “outros”

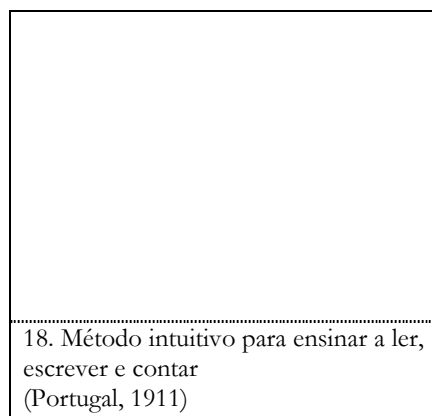
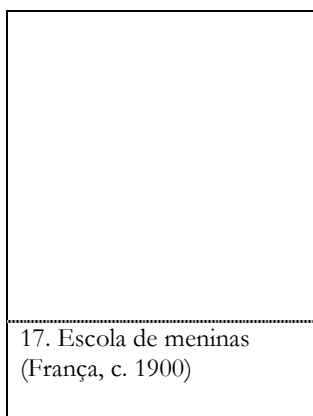
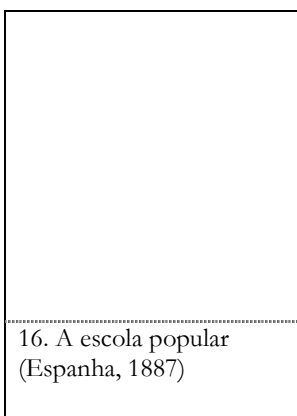
A grande operação histórica da escolarização não teria sido possível sem a confluência de inúmeros factores, mas é preciso não esquecer que foram os professores os seus principais *agentes*. No momento em que a escola foi imposta como instrumento privilegiado de estratificação social, eles passaram a deter as chaves da ascensão de indivíduos oriundos dos meios rurais e das classes populares. É interessante assinalar o fosso que se cria entre as expectativas sociais que se geram à volta dos professores e o seu baixo estatuto económico. Eles são regularmente comparados com outras profissões – universitários, homens de negócios, médicos, políticos, etc. – mas os seus proventos são sempre muito inferiores: numa imagem, os militares e os mestres ocupam os “extremos”; na outra, comparam-se os professores primários (“os párias”) com os professores de instrução superior; noutra ainda, o confronto é na mesa com os políticos – “E pensar que há gente que come assim todos os dias”, desabafa o mestre! No caso dos professores do ensino primário, há uma relação ambígua entre as visões idealizadas e as realidades vividas. A situação dos professores do ensino secundário é bastante diferente, devido à sua formação universitária e às suas origens sociais. Usufruindo de melhores remunerações, fizeram parte das elites locais e urbanas, pelo menos até meados do século XX (isto é, até ao momento da chamada “explosão escolar”).



Estatuto:

A situação das mulheres

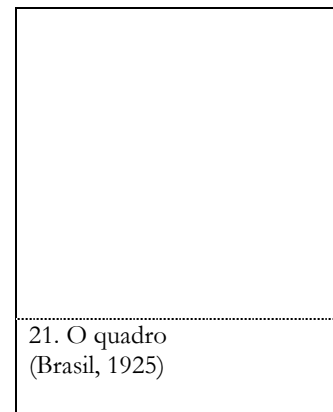
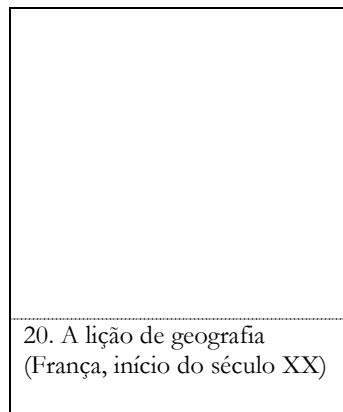
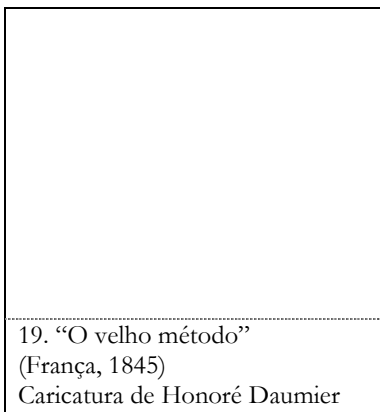
A situação das mulheres é diferente. É óbvio que também circulam caricaturas de professoras, por vezes com traços satíricos muito carregados, mas são menos frequentes. Curiosamente – e apesar de as professoras continuarem, em muitas regiões do mundo, a receber salários inferiores aos seus colegas masculinos – elas aparecem vestidas com maior sobriedade e dignidade. Mesmo na pobreza, parece haver um certo pudor no retrato público das mulheres e a necessidade de proteger o seu “corpo” dos olhares exteriores. Verifica-se uma certa austeridade, aliás imposta por lei em muitos países; veja-se, por exemplo, o caso das *Regras para professoras*, em vigor em Sacramento (Califórnia, Estados Unidos da América) no ano de 1915: “Não é permitido vestir cores claras. Não é permitido pintar o cabelo. É obrigatório usar pelo menos duas combinações. Não é permitido usar saias mais de 5 cm acima do tornozelo...”. Mais tarde, no período entre-guerras, é mesmo possível observar uma transição do trajar, que abandona as maneiras do povo ou a imitação das religiosas para se alinhar pelo gosto das classes médias. Começa então a verificar-se uma mudança nas imagens dos professores, fenómeno que se tornará nítido na segunda metade do século XX.



Disciplina:

O “coração” da profissão docente?

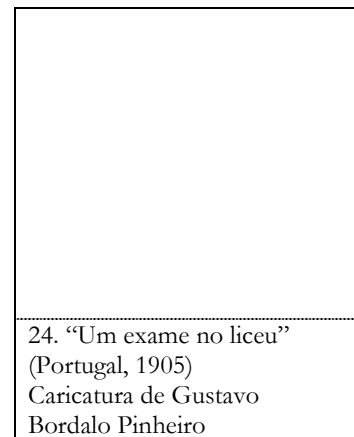
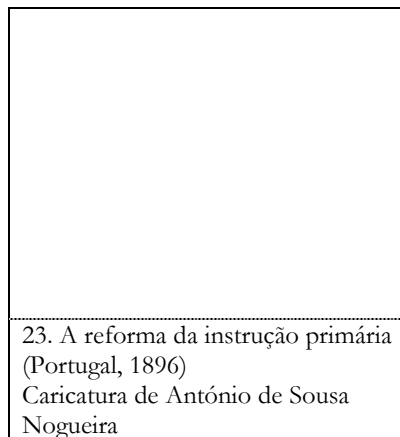
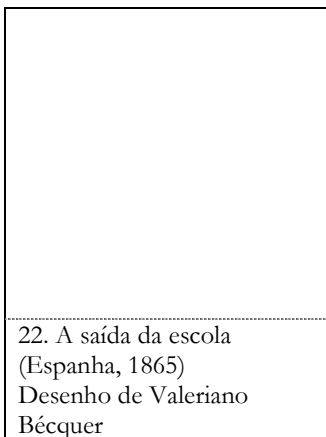
A *dimensão relacional* é o elemento onnipresente, sobretudo nas imagens dos professores do ensino primário. A educação é sempre um frente-a-frente num espaço de comunicação. Esta realidade está bem patente nas caricaturas e nos desenhos, ainda que ela signifique, frequentemente, autoritarismo ou mesmo violência. Na verdade, a relação entre os professores e os alunos aparece quase sempre mediada por instrumentos repressivos. Mesmo em situações calmas, os professores não dispensam a verga, a cana, o ponteiro, a fêrula ou a palmatória. Como se estes objectos fossem uma espécie de prótese (um prolongamento do seu próprio corpo) ou talvez apenas um ícone (um signo de reconhecimento e de identificação). As imagens colam aos professores, definindo um *habitus* da profissão. Apesar de se tratar de um retrato “extremo”, não podemos deixar de questionar a estabilidade desta imagem, que contradiz grande parte da literatura pedagógica e da legislação em vigor sobre os castigos. Curiosamente esta *representação* não é objecto de uma rejeição por parte dos professores e das suas associações, que a aceitaram sem grande desconforto até há relativamente pouco tempo... Diferente é a situação das professoras que, com frequência, aparecem com livros e materiais didácticos na mão ou orientando os trabalhos dos alunos na carteira ou no quadro.



Disciplina:

Os professores e o seu “ceptro”

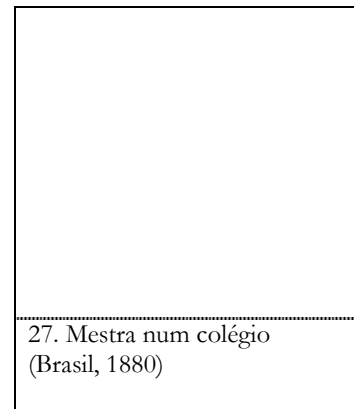
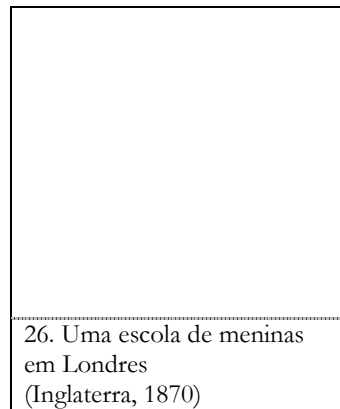
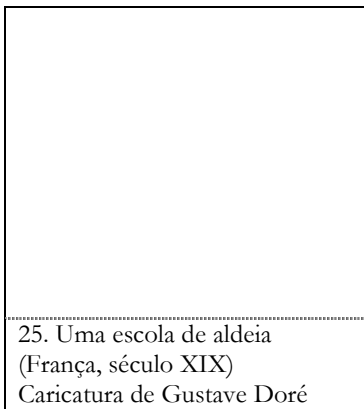
Mais do que um meio do repertório didático, as punições parecem ser um elemento constituinte da identidade profissional e do “imaginário social” dos professores. Lê-se na segunda edição do *Dictionnaire* de Buisson: “A utilização da verga marca o poder do professor do mesmo modo que o ceptro é atributo do poder monárquico. (...) A verga tornou-se uma prerrogativa do mestre-escola que a transformou num procedimento didático” (1911, p. 1711). Trinta anos antes, na primeira edição desta obra, já se dizia que os pedagogos (e não os professores!) se opunham ao uso do chicote, “questão puramente arqueológica, pois, hoje em dia, ninguém ousa defender tradições tão ridículas e primárias” (1882, p. 1043). Em momentos de reforma, receia-se que as “coisas” se invertam: é o eterno tema da autoridade (ou da falta dela...) que assalta as consciências. Mas é preciso esperar pelos movimentos centrados na criança, como a Educação Nova, para que os “espelhos” comecem a reflectir imagens não violentas dos professores. A situação no ensino secundário é diferente, devido em parte à origem social dos estudantes. Aqui, a violência “pedagógica” é marcada mais pela simbologia dos exames (a dimensão das disciplinas escolares) do que pelo castigo corporal (a dimensão relacional).



Disciplina:

As formas de autoridade das professoras

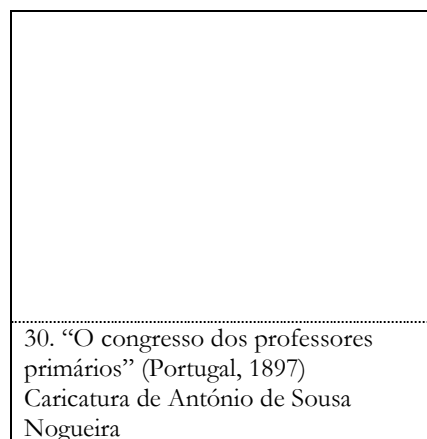
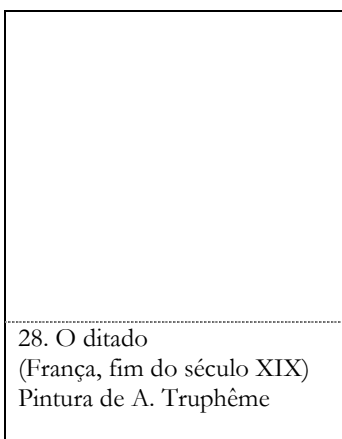
Há uma diferença nítida na representação imagética dos professores e das professoras. É menos frequente as professoras serem apresentadas empunhando canas ou palmatórias, mesmo quando a sua figura impõe respeito e obediência. Esta “hesitação” pode significar a vontade de salvaguardar a mulher através de imagens mais “privadas” e “protegidas”, reforçando assim uma ideologia maternal. Maria José Canuto, professora na 2ª metade do século XIX, comenta: “Na minha escola oficial leccionei rapazes, e alguns de índole feroz; eram cordeiros na minha presença durante a aula (...). Já se vê, pois, que o sexo masculino não só respeita as professoras, mas que lhe imita os instintos meigos e humanitários”. Em muitos países, a lei é mais rigorosa na proibição dos castigos às raparigas, como se explica no *Dictionnaire* de Buisson: “As raparigas só devem ser batidas excepcionalmente e com grandes precauções devido à sua delicadeza feminina (e) as partes do corpo a serem castigadas variam consoante o sexo e, por vezes, consoante a idade dos alunos” (1911, p. 1715). É evidente que há imagens que retratam professoras em situação disciplinadora, por vezes com traços de extrema violência (é o caso das ilustrações expostas nesta página). E nada nos indica que as mulheres fossem mais brandas do que os seus colegas masculinos. Todavia, as imagens que circulam tendem a reforçar uma *disciplina do punir* no lado masculino e uma *disciplina do cuidar* no lado feminino.



Género:

A resistência da profissão às imagens femininas

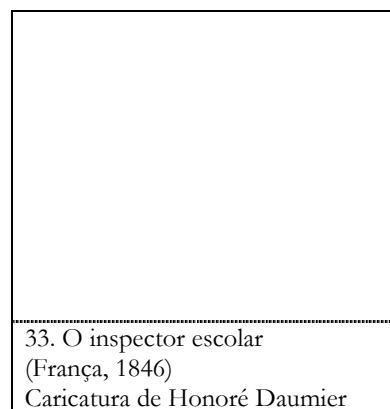
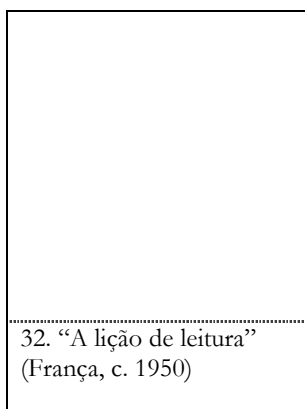
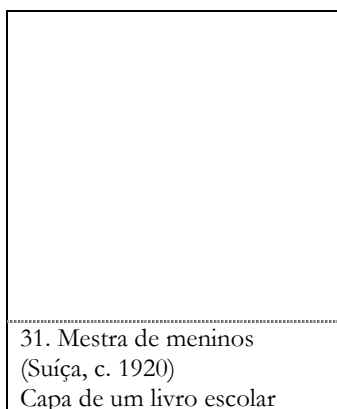
As explicações tradicionais, em particular a tese que a profissão docente se desvaloriza quando se feminiza (e vice-versa), são insuficientes para apreender a complexidade do processo de feminização. É necessário compreender o contributo decisivo das mulheres para a definição de uma identidade profissional que integra as vivências pessoais. Durante muito tempo, as imagens *públicas* das professoras foram raras; as imagens dominantes eram invariavelmente *masculinas*. No início do século XX, diversos registos autobiográficos testemunham a dificuldade de existir como mulher num universo de “imagens masculinas”. É verdade que surgem, aqui e ali, imagens de professoras; mas trata-se, quase sempre, de imagens *privadas* (as professoras com os *seus* alunos, na *sua* sala de aula). A imagem pública é masculina e assim se mantém quase até aos nossos dias. Mona Ozouf (1995) tem razão quando constata que o *imaginário* da profissão resistiu durante muito tempo à feminização efectiva do corpo docente. Na verdade, há uma construção social que remete as imagens das professoras para o “interior” do espaço escolar, reservando a praça pública para os homens. Não espanta, por isso, que, no momento da afirmação do associativismo docente, a imagem dominante seja masculina: ameaçadores, os professores viram a palmatória para os poderes públicos, zurzindo o “tronco das promessas” nunca cumpridas.



Género:

Imagens masculinas e femininas da profissão

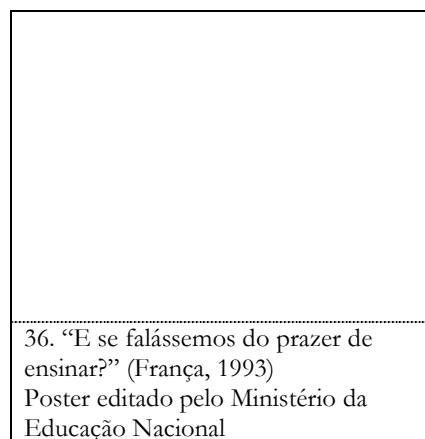
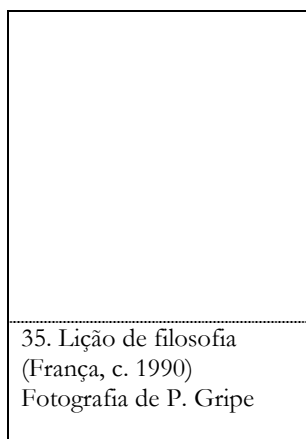
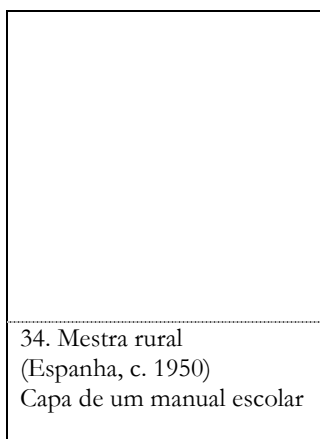
Após a Primeira Grande Guerra, acentuam-se as tendências de feminização, tornando a questão do *género* fundamental para o debate sobre a profissionalização dos professores. Evitando os argumentos clássicos, talvez seja mais interessante perguntar: será que esta mudança não é essencial à própria ideia da profissão e ao modo como ela se vai desenvolver? Na verdade, se no princípio do século prevalece uma *imagem masculina*, disputando o professor a praça da aldeia com o padre e definindo-se como “instituidor popular”, a partir dos anos trinta/quarenta impõe-se uma *imagem feminina*, vendo-se a professora mais próxima dos alunos e do trabalho didáctico. Esta alteração, que se justifica também por razões políticas, é acompanhada por uma retórica que reinventa os conceitos de missão ou de vocação, adaptando-os ao universo feminino. Paralelamente, é possível observar um reforço dos dispositivos de controlo dos professores, tanto no plano profissional como no plano pessoal. Os professores do ensino primário tornam-se objecto de uma vigilância apertada, exercida pelas autoridades e pelas comunidades locais, a qual, sobretudo no caso das mulheres, invade as suas vidas privadas (relações, casamento, roupa, etc.). Ao mesmo tempo, em muitos países, a inspecção do ensino – isto é, o direito de olhar – continua a ser da exclusiva responsabilidade dos homens.



Género:

A reconciliação da profissão com a sua identidade feminina

Só em meados do século XX começam a surgir imagens públicas que “reconciliam” a profissão com as mulheres que constituem, nesta época, a esmagadora maioria do corpo docente no ensino primário. De início, as imagens que surgem são estilizadas, mas começam a revelar uma *feminilidade* até aí escondida ou ignorada. Pouco a pouco, os retratos deixam de ocultar ou de esbater os traços das suas características físicas, sexuais e comportamentais. As imagens, que são por definição “sexuadas”, constituem um dos meios mais poderosos para compreender este processo. Num texto podemos falar indistintamente de *professores* (homens ou mulheres); numa imagem esta “confusão” não existe. É também o momento em que os professores se confortam com a integração nas “classes médias”, esquecendo as “misérias” e as “quimeras” do passado. Recentes campanhas publicitárias para o recrutamento de professores, conduzidas em França e no Reino Unido nos últimos anos, mostram uma mudança na maneira de expor a profissão. As mulheres emergem no espaço público, marcando bem uma identidade feminina, que chega mesmo a transformar-se em slogan: *E se falássemos do prazer de ensinar?* Agora, as imagens tendem a fundir as dimensões masculinas e femininas, pondo termo a uma clivagem histórica: professores e professoras são apresentados como membros de uma *mesma* profissão.



As imagens existem e fazem parte de um processo de configuração da profissão docente. As imagens de pobreza assustam os professores. O “ridículo” de muitas caricaturas mostra que certos “retratos” se vão tornando insuportáveis, para os professores, mas também para a sociedade. As imagens de autoridade são mais confortáveis, para todos: professores, famílias, “opinião pública”. No entanto, se a cana, a palmatória ou a vara parecem ser a extensão “natural” do corpo dos professores, as professoras são preferencialmente retratadas empunhando livros ou materiais didáticos. As imagens femininas da profissão são, durante muito tempo, privadas. Retratar homens

parece mais “útil” para as lutas associativas e sindicais dos professores. É lenta a acomodação da profissão docente à sua identidade feminina.

As narrativas misturam-se e dão origem a novas interrogações. Sigo os passos do mais recente livro de W.J.T. Mitchell, *The Last Dinosaur Book* (1998), no qual os textos e as imagens se associam para contar histórias diversas, deixando aberto o campo das interpretações. É verdade que a “iconologia” se tornou não apenas uma ciência dos ícones, mas também uma psicologia política dos ícones, uma forma de estudo da iconofobia/iconofilia e um processo de análise dos conflitos entre iconoclastia e idolatria (Mitchell, 1986, p. 3). Cruzam-se leituras autónomas e comparadas do texto e das imagens, na busca de novas compreensões. As imagens dão formas novas às mensagens e permitem-nos iluminar outros ângulos do conhecimento. O que me interessa, nas imagens dos professores, não é nem o exótico nem o excepcional. É, bem pelo contrário, o banal, o usual, o corrente; e a forma como as imagens dos professores são sujeitas a uma “alquimia” que permite *ver* e *dizer* a profissão docente.

3. PERSPECTIVAS DE RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS BREVES

A análise das imagens provoca o processo *recordar-imaginar* que se encontra no centro do trabalho do historiador. A relação entre “imagens” e “história” necessita de ser aprofundada: ambas procuram um equilíbrio entre “reprodução” e “construção”, entre um mero registo dos factos e uma elaboração criativa. Não se trata – como sugere Valéry – de olhar para as imagens como um complemento ou uma correcção da história, mas antes de valorizar as relações que se podem estabelecer entre narrativas diversas: “Assim como o sentido do passado é fruto de uma escolha e de uma invenção do presente, também o sentido da imagem não chega até nós intacto e incólume. Na verdade, o que torna uma imagem útil à representação da história não é apenas o que ela mostra, mas sobretudo a luta de sentidos que ela produz, uma luta análoga ao esforço do historiador para moldar um passado relevante e inteligível” (Brasy & Evans, 1989, p. xvii). Deste modo, é mesmo possível reelaborar e “completar” a formulação de Hayden White (1999), quando afirma que a história não é somente um objecto que se pode estudar, mas também o modo como ele se estuda; é também, e talvez principalmente, uma certa forma de relação com o passado mediatizada por uma certa forma de discurso escrito ou *visual*. Eis o que nos sugere três questões que se prendem com a renovação dos estudos históricos no campo educacional.

Imagens, Educação e História. A primeira questão procura relacionar a génese da chamada “civilização das imagens” com a consolidação de um pensamento histórico e de uma sociedade educativa. São três realidades que nascem e que se desenvolvem no mesmo período, como bem revela uma análise atenta das definições consagradas pelo *Dictionnaire* de Buisson, publicado a partir de 1882. Basta citar, por exemplo, a entrada redigida por uma das figuras emblemáticas da época, Gabriel Compayré, que define a imaginação representativa como a faculdade para produzir imagens/memórias; ou o texto de Georges Dumesnil que avança o conceito de *memória imaginativa*, ligando o “campo de experiência” e o “horizonte de expectativa”. Neste final do século XIX

emerge, de facto, uma concepção de história que rompe com uma visão cíclica para adoptar uma filosofia de progresso.

Simultaneamente, assiste-se a uma importante reorganização do observador, que tem origem em novas técnicas do sujeito que se desenvolvem na sequência da fixação de *normas* quantitativas e estatísticas de comportamento (Crary, 1992, p. 15). A formação de um *sujeito educado* é o projecto assumido por uma pedagogia que se define como tecnologia de “governo do *self*” e como processo de regulação social (Popkewitz, 1998, p. 23). O que significa que somos “habitantes” de regimes que actuam sobre a nossa própria conduta com a justificação de que estão a defender o nosso bem-estar individual e colectivo: “passamos a ser governados no nosso próprio nome” (Rose, 1999, p. 284). O meu intuito é sublinhar o papel desempenhado pelas imagens neste processo de governo, em particular no governo dos professores.

No século XIX, esta tríade – imagens, história e educação – é portadora de uma concepção linear de tempo, que situa os sujeitos numa lógica permanente de *recordar-imaginar*. A perspectiva cronológica do tempo serviu para edificar a ciência histórica. Mas será que ela ainda é útil para pensar o trabalho histórico nos dias de hoje?

Reflexão Histórica e Relações Espaço-Tempo. Defendo a necessidade de trazer para a reflexão histórica conceitos que nos permitam compreender a coexistência de dimensões distintas do tempo: “A história não é uma duração, é uma multiplicidade de durações que se ligam e se contêm umas às outras. É preciso substituir a velha noção de tempo pela noção de duração múltipla” (Foucault, 1994, II, p. 279). Neste virar de século, verificamos uma compressão do espaço e do tempo, com o mundo ao alcance da mão num tempo cada vez mais instantâneo: “o presente de tal modo dramatizado que o passado parece uma causa sem efeito e o futuro um efeito sem causa” (Santos, 1998, p. 29). Uma das principais tarefas do historiador é, pois, “desdobrar” o espaço e o tempo, abrindo o olhar a novas compreensões.

Harold Silver (1991) tem razão quando escreve que a história da educação procura imaginar passados alternativos, ao mesmo tempo que reflecte formas de pensamento sobre o futuro. Trata-se, no fundo, de ultrapassar o fosso entre *experiência* e *expectativa*, concebendo a investigação histórica como uma constante produção de sentidos. Ou, dito de outro modo, como um imenso espaço de jogo marcado pela necessidade de produzir enunciados verdadeiros e rigorosos e, simultaneamente, capaz de identificar as formas em que se apresenta o futuro no presente (Luhmann, 1998). A questão foi tratada por Reinhart Koselleck, na sua obra *Le futur passé*, onde levanta como hipótese que, ao estabelecermos a diferença entre passado e futuro (ou entre experiência e expectativa), criamos as condições para perceber o *tempo da história*: “Assistimos no decurso dos séculos a uma temporalização da história, que conduziu a esta forma singular de aceleração que é característica do mundo actual” (1990, pp. 20-21). Trata-se de ver como há passado no presente, não apenas como um “antes” e um “depois”, mas como um “durante” que nos habita de várias maneiras. Não nos habita como “acção física”, mas como conjunto de memórias e de projectos que constroem sentidos de identidade.

Hoje, temos de pensar o trabalho histórico no quadro de um estilhaçar das concepções tradicionais de espaço-tempo. O *espaço* não se refere, essencialmente, às dimensões físicas, mas às múltiplas ocupações que deslocalizam/relocalizam as nossas referências, filiações e identidades. Uma visão fixista do espaço contradiz as “teorias

interpretativas” que procuram compreender a natureza subjectiva da realidade e o sentido que lhe é concedido pelas diferentes pessoas. O *tempo* já não se define como uma sequência organizada de acontecimentos, mas antes como uma apropriação individual ou colectiva de um conjunto de coordenadas que nos situam face ao devir. A predominância do “cronológico” impede a abertura do trabalho histórico para questões que não estão marcadas pela rigidez dos enquadramentos temporais. A atenção do historiador vira-se para a construção de sentidos, isto é, para a amálgama de lógicas e de práticas discursivas que definem um saber particular, historicamente formado, que consagra certas maneiras de agir, sentir, falar e ver o mundo.

No fundo, estou a pôr em causa a lógica das “lições do passado” e a propor que nos concentremos sobre o modo como as *imagens vividas* fazem parte do nosso dia-a-dia. Estou também a questionar a ideia do futuro como algo que irá acontecer, sugerindo que olhemos mais atentamente para a forma como as *imagens imaginadas* habitam o presente. Um e outro movimento contribuem para uma maior fluidez conceptual e, sobretudo, para pôr fim à negação da visão no pensamento histórico. Por esta via, poderemos compreender melhor a historicidade profunda dos processos educativos. E este aspecto é muito importante, na medida em que a escola, enquanto instituição moderna, nasce precisamente nessa brecha que autoriza a pensar o *futuro passado*, num jogo de experiências e expectativas que regula as nossas condutas individuais e colectivas.

A Vontade de Compreender, A Vontade de Mostrar. Chego, assim, à terceira questão que diz respeito ao desafio principal lançado hoje aos historiadores: articular a construção discursiva do social com a construção social dos discursos (Chartier, 1998). Falo de *discursos* num sentido amplo, e não apenas nas suas formas verbais. Na verdade, as *imagens* constituem práticas discursivas de grande significado, que, no caso dos professores, regulam os processos identitários e definem dispositivos de adesão e de representação profissional. De início, pensei dar a este texto o título: *Vontade de Saber, Vontade de Mostrar*. Era minha intenção explicar como a *vontade de saber*, neste caso a vontade de conhecer a história dos professores, é indissociável da *vontade de mostrar*, isto é, das imagens que são produzidas sobre os professores e que eles produzem sobre si próprios. Pareceu-me que esta ideia tinha uma explicitação mais adequada no título – *As palavras das imagens* – que estabelece as imagens como discursos, situando-as num jogo histórico de intencionalidades e leituras.

Actualmente, ninguém desconhece que não são os *factos*, mas sim os *historiadores*, que dominam o debate. Eles são infatigáveis produtores de coerência e de sentidos, compondo uma espécie de “ficção” a partir de elementos “verdadeiros” (Boia, 1998). Isto não quer dizer que a história seja uma mera “operação ficcional”, para utilizar a expressão de Hayden White, uma vez que está dependente de procedimentos rigorosos, de provas consistentes e de uma conceptualização adequada. A escrita da história aproxima-se do “género literário”, mas não se funde, nem se esgota, na literatura. A educação também é algo que se imagina. É algo de que se fala, de que se deve falar. Num certo sentido, podemos dizer que a educação é a coisa menos conhecida, justamente porque ela é a mais conhecida... e de toda a gente (Hameline, 1986). O mesmo pode ser dito do papel hegemónico das imagens na sociedade actual, o que cria uma grande desconfiança acerca da visão. Tal como para a educação, também temos que desenvolver uma teoria do “lugar comum” para o tratamento histórico das imagens.

Imaginar a educação é uma das maneiras de controlar os acontecimentos futuros.

As memórias fazem parte de um imaginário que define as nossas relações com o passado, sugerindo uma maneira própria de falar das escolas, dos alunos e dos professores. As imagens criam um jogo de possibilidades (e de impossibilidades), de visões e de olhares, que revelam toda a historicidade do espaço educativo. É por esta razão que elas são tão importantes. E que não podem continuar a ser a *terra incognita* do nosso trabalho intelectual.

Referências Bibliográficas

- BARROSO, João (1995). *Os Licens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BOIA, Lucian (1998). “Histoire et Imaginaire”. In Joël Thomas (ed.), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris: Ellipses, pp. 261-265.
- BOURDIEU, Pierre (1965). *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BRASY, Mathew & EVANS, Walker (1989). *Reading American Photographs: Images as History*. New York: Hill and Wang.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine (1996). *L'oeil cartographique de l'art*. Paris: Éditions Galilée.
- BUISSON, Ferdinand (ed.) (1882-1887). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette, 4 vols.
- BUISSON, Ferdinand (ed.) (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette.
- CHARTIER, Roger (1986). “Images”. In André Burguière (ed.), *Dictionnaire des Sciences Historiques*. Paris: PUF, pp. 345-347.
- CHARTIER, Roger (1998). *Au bord de la falaise: L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris: Albin Michel.
- CRARY, Jonathan (1992). *Techniques of the Observer: On vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge: MIT Press.
- DEBORD, Guy (1992). *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.
- DEBRAY, Régis (1992). *Vie et mort de l'image*. Paris: Gallimard.
- DUMM, Thomas (1993). “The New Enclosures: Racism in the Normalized Community”. In Robert Gooding-Williams (eds.), *Reading Rodney King/Reading urban uprising*. New York: Routledge, pp. 178-195.
- DURAND, Gilbert (1994). *L'imaginaire - Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier.
- FOUCAULT, Michel (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 4 vols.
- GILL, Carolyn Bailey (ed.) (2000). *Time and the image*. Manchester: Manchester University Press.
- HAMELINE, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF.
- HEYWOOD, Ian & SANDYWELL, Barry (eds.) (1999). *Interpreting Visual Culture - Explorations in the Hermeneutics of the Visual*. London and New York: Routledge.

- JACOB, Pierre (1980). *L'empirisme logique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- JAY, Martin (1994). *Downcast Eyes: The denigration of vision in the twentieth-century French thought*. Berkeley: University of California Press.
- JAY, Martin (1996). "Vision in Context: Reflections and Refractions". In Teresa Brennan & Martin Jay (eds.), *Vision in Context: Historical and Contemporary Perspectives on Sight*. New York: Routledge, pp. 1-12.
- KOSELLECK, Reinhart (1990). *Le futur passé: Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- LUHMANN, Niklas (1998). *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*. Madrid: Editorial Trotta.
- MERLEAU-PONTY (1964). *L'Oeil et l'Esprit*. Paris: Gallimard.
- MITCHELL, W.J.T. (1986). *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, W.J.T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, W.J.T. (1998). *The Last Dinosaur Book*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NÓVOA, António (1995). "On History, History of Education, and History of Colonial Education". In António Nóvoa, Marc Depaepe & Erwin V. Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica - Supplementary series, vol. I, pp. 23-61.
- NÓVOA, António (1998). *Histoire & Éducation - Essais sur l'éducation*. Lisbonne: Educa.
- NÓVOA, António (2000). "Ways of Saying, Ways of Seeing - Public Images of Teachers (19th-20th centuries)". In *The Challenge of the Visual in the History of Education*. Gent: Paedagogica Historica - Supplementary series, vol. VI, pp. 21-43.
- NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- OZOUF, Mona (1995). Entrevista ao jornal *Le Monde*, 25 de Abril.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- ROSE, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). "No Verão com exposcópio". *Visão*, 13 de Agosto, p. 29.
- SILVER, Harold (1991). "Existe un futuro en el pasado?". *Revista de Educación*, 296, pp. 7-21.
- STEIN, Sarah R. (1998). "Visuality and the image". *Journal of Communication*, 48 (2), pp. 170-177.
- WHITE, Hayden (1999). *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins

University Press.