

# O tema do «Homem Novo» no discurso pedagógico de João de Barros

## Subsídios para uma mitanálise em educação

ALBERTO FILIPE ARAÚJO (\*)

O presente estudo visa, à luz da hermenêutica do mito e do símbolo de Gilbert Durand, detectar os traços míticos, as estruturas intencionais profundas ou os «núcleos figurativos» presentes de forma mais ou menos latente no discurso pedagógico de Barros. Com esse intuito percorreremos os seus textos pedagógicos através do método mitanalítico com o objectivo de extrair – ao nível dos ideogramas – a sua carga mítica mediatizada pelo mitograma do «homem novo».

Convém, no entanto, referir que a hermenêutica durandiana propriamente dita se filia na tradição da hermenêutica instaurativa (Ernst Cassirer, C. G. Jung e G. Bachelard onde, e numa segunda fase, os nomes de Mircea Eliade, Henry Corbin e mesmo, ainda com certa cautela, o de Paul Ricoeur) contra aquilo que o próprio autor designa por hermenêutica redutiva (S. Freud (reducionismo psicológico), G. Dumézil (reducionismo sociológico), C. Lévi-Strauss (reducionismo antropológico) e o «historicismo» de Bulmann). Tendo como ponto de partida a sua obra intitulada *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire* (1984 (1960)) que procura fazer um inventário antropológico das imagens e dos

símbolos com recurso a dois regimes (nocturno e diurno) da imagem e três grandes estruturas do imaginário (heróica, mística, sintética ou dramática), Durand orienta toda a sua obra posterior, influenciada pela tradição romântica (Herder, Creuzer, Novalis, Schelling, Baader), em torno de três orientações principais, a saber: a crítica à atitude iconoclasta ocidental compreendida como um processo de desmitologização e de desvalorização da imagem a favor do conceito, referindo-se a segunda à função teofânica do símbolo e a terceira ao contributo metodológico a pensar numa Mitodologia constituída pela Mitocrítica e pela Mitanálise (1996)

Para o desenvolvimento das concepções durandianas sobre arquétipo, mito e mitanálise, bem como para a explicitação da nossa posição face à teoria do mito e para a análise da presença do tema do «homem novo» no interior dos mitos da androginia humana, do dilúvio, de Prometeu e das «primeiras raças» remetemos o leitor para outros trabalhos já publicados (1994 e 1995), apresentando aqui, tão-somente, a nossa concepção de ideograma (o fio condutor dos fluxos ideo-míticos), a figura arquetipal que molda o tema do «homem novo» e a respectiva aplicação ao discurso pedagógico de João de Barros. Advertimos também o leitor que não foi nem é nossa intenção resumir «à letra» as teses durand-

---

(\*) Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

dianas, mas tão somente aplicá-las a este caso específico da cultura portuguesa, nem sequer elaborar uma monografia exaustiva sobre a obra desse insigne pedagogo republicano. Pensamos ser igualmente pertinente esclarecer que o presente contributo hermenêutico não é incompatível com as modernas abordagens historiográficas orientadas para as vertentes socio-cultural e ideo-mental do processo histórico (Philippe Ariès, Georges Duby, Michel Vovelle, Roger Chartier, Mona Ozouf, Carlo Ginzburg, Fernando Catroga, António Nóvoa). Pelo contrário, julgamos que pode enriquece-las ao penetrar nas «franjas» ocultas dos múltiplos discursos e das representações humanas e colectivas. Reconhecemos, porém, que a sua viabilidade joga e atesta-se nos trabalhos de aplicação que for possível fazer numa perspectiva pluri e interdisciplinar.

#### 1. O TEMA DO «HOMEM NOVO»

O «ideologema», ao contrário da noção de mitema confinado à dimensão mítica e diferente da noção criada por Michail Bachtin, é um conceito mais amplo e apropriado à análise das dimensões mítico-ideológica do discurso. Assim, só podemos definir o «ideologema», caso percebamos o que é o discurso, seja ele político, literário, pedagógico, fílmico, etc. Este ao ser definido «num plano semiótico e translinguístico, identificando-se com um processo semótico e com as organizações sintagmáticas manifestativas desse processo» (Silva, 1984, p. 574) torna-se sinónimo do «texto» (Idem, pp. 574-576) e, como tal, abre-nos o caminho para definirmos o ideologema como uma unidade significativa mobilizadora de energias semânticas ao nível do imaginário social, passível de traduzir e articular as ideias-força (dimensão ideológica) e os traços míticos (dimensão mítica: mitologemas, mitos directores e estruturas míticas da humanidade) do discurso analisado. Acrescente-se que o ideologema, além de ser subsumido pelas «estruturas antropológicas do imaginário», pode ser bidimensional no caso de reenviar simultaneamente para as duas dimensões e unidimensional, quando só reenvia – porque o faz obrigatoriamente – para as «ideias-força» do discurso (Cf. Araújo, 1994, I cap.; e Araújo & Silva, 1995).

É o ideologema que nos abre a porta para a compreensão da relação ideologia-mito, porquanto ele nos fornece uma espécie de inventário das ideias-força do discurso analisado, que, por sua vez, podem encerrar ou não feixes de traços míticos latentes ou patentes (o que acontece raramente). São os traços míticos, tipificados em mitemas, mitologemas, mitos ou estruturas míticas, o objecto da mitanálise e, como tal, permitem-nos compreender melhor os *enjeux* da estreita relação ideologia-mito (Sironneau, 1988, pp. 43-53).

No nosso caso concreto, os traços míticos detectados no discurso pedagógico de João de Barros aparecem debaixo da forma de «mitologema» ou «tema» como veremos na segunda parte. Assim, o mitologema é um conceito que Durand retoma provavelmente de Jung (1978, p. 353) e que corresponde ao tema de Trousson definido como «um fio condutor, eterno e intemporal, que se recarrega, ao longo dos séculos, de todo o despojo artístico e filosófico amontoado, sobre o seu caminho ilimitado, para o aventureiro humano; é porque ele preserva e restitui através das suas inumeráveis transmutações, algumas constantes, algumas preocupações fundamentais, numa palavra qualquer coisa de essencial da natureza humana» (Trousson, 1965, pp. 91-92), ou à «ideia-força» de Baczko: ele resulta do empobrecimento do mitema, porque é uma narrativa resumida e abstracta de uma situação mitológica – um esqueleto de uma obra (Durand, 1983, 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). O «homem novo» aparece, assim, como tema (Trousson, 1965), que equivale ao mitologema de Durand. Pois, caso se aceite – que é a nossa posição de acordo com o exposto anteriormente – que o mito é uma «récita» (Dabiez, 1988, p. 5) ou um discurso, constituído por «uma sequência de enunciados ou de frases com sentido e referência... que diz alguma coisa sobre alguma coisa (e que importa) ... isolar esse diz do dizer» (Ricoeur, 1988, p. 21), racionalizado de «imagens primordiais» (Jung e Durand), não se poderá certamente considerar o «homem novo» como pertencendo à categoria do mito, na

medida em que ele não tem «pregnância simbólica» (Cassirer) suficiente para se constituir em narrativa autónoma instauradora. Por isso é que se constitui em mitologema no interior dos grandes mitos fundamentais da humanidade, já assinaladas na introdução (mitos que seriam os porta-vozes das «imagens primordiais»), e não fora deles.

Aceitando que são os arquétipos que moldam e inspiram os mitos ou os mitologemas (os temas míticos) e que são as «estruturas antropológicas do imaginário», que sob o ponto de vista antropológico e não de outro, inventariam a simbólica do mito, não se estranhará que nos interroguemos sobre qual das figuras arquetipais se encontra na base do tema do «homem novo».

A androginia, como fórmula arcaica e universal, aparece como uma *coincidentia oppositorum* que, não sendo a plenitude sexual, também não é uma aberração «arcaica» (o conceito é utilizado no sentido pejorativo): o mito da androginia humana «simboliza a perfeição dum estado primordial não condicionado... (e) torna-se uma fórmula geral para exprimir a autonomia, a força, a totalidade» (Eliade, 1990, p. 215). Por isso mesmo o andrógino, enquanto arquétipo que modela o mito da androginia, se considera universalmente presente em todos os tempos e culturas na sua qualidade de símbolo «super-fecundo» como refere Jean Libis (1986 e 1980). Na terminologia durandiana a figura do andrógino é um arquétipo «substantivo» integrado no regime nocturno e tipificado pelas estruturas sintéticas ou dramáticas (*coincidentia oppositorum* ou harmonização dos contrários, dialéctica dos antagonistas, entre outras características – Durand, 1984, pp. 399-410 e 33-337). Este andrógino não é outra coisa de que o Homem Primordial, o Antepassado mítico da humanidade que é descrito por Platão, através de Aristofanes, no *Banquete* como um ser bissexuado com forma esférica (189d 6-190 C1 e Brisson, 1986, pp. 27-61). Já no Génesis se lê que Deus – lembrando aquilo que Eliade diz sobre a androginia divina e nesta perspectiva Deus aparece como andrógino original – criando o homem à sua imagem e semelhança adormeceu-o profundamente «tirou-lhe uma das suas costelas, cujo lugar preencheu de carne. da costela que retirara do homem, o senhor Deus fez a mulher e conduziu-a ao homem. Ao vê-la, o homem exclamou: “Esta é, realmente osso dos

meus ossos e carne da minha carne. Chamar-se-á mulher, visto ter sido tirada do homem”» (Gn3, 21-23). Esta descrição aponta igualmente para a natureza androginica de Adão, na sua qualidade de «homem primordial», de «antepassado mítico», que, posteriormente e por desejo divino, foi cindido, ainda que continuando a pertencer à mesma realidade ontológica só alterada pela «Queda Original» (Gn3, 1-13). Por último, na perspectiva junguiana, a ideia de androginia traduz não só a ideia de integração de todos os pares de opostos numa unidade, como também a própria estrutura do inconsciente: «É porque o inconsciente masculino (Animus) como o inconsciente feminino (Anima) são polaridades psíquicas irredutíveis que o androgino exerce, por sua vez, uma sedução sobre as tendências criadoras do homem» (Libis, 1986, p. 16).

Do exposto, retenha-se, finalmente, que o arquétipo que está na base do tema do «homem novo» é o «Andrógino luminoso dos paraísos perdidos e Andrógino futuro dos édens messiânicos» (Idem, p. 15).

## 2. APLICAÇÃO DA MITANÁLISE AO DISCURSO PEDAGÓGICO DE JOÃO DE BARROS

A mitocrítica e a mitanálise procuram, portanto, descobrir a «forma simbólica» (Cassirer) do mito que habita neste ou naquele texto, nesta ou naquela sociedade. Texto ou sociedade que escondem sempre nas suas profundezas um núcleo mítico ou um «ideologema» receptivo à «leitura feliz» que o tentará apalavrar. Não surpreenderá, pois, que seja no acto de apalavrar (Ortiz-Osés) que resida a riqueza de ambos os métodos como «leitura do sentido escondido no texto do sentido aparente» (Ricoeur, 1969, p. 26). Pode assim dizer-se que é neste «apalavramento» que reside o centro de gravidade quer da mitocrítica, quer da mitanálise, entendidas como atitudes metodológicas que possuem como «último referencial da compreensão dos fenómenos humanos, os conjuntos imaginários constituindo as “grandes imagens” e a sua narração mítica» (Durand, 1979, p. 84 e Cf. Araújo, 1994, I cap.).

Porém, e no nosso caso, as grandes imagens que constituem ou compõem a narração mítica encontram-se imbricadas num corpus ideologiza-

do. Por outras palavras, os traços míticos sempre passíveis de constituírem os diversos discursos, mormente o pedagógico, estão de tal forma disseminados, disfarçados, que carecem de uma hermenêutica apropriada que definimos por mitanálise. A este respeito propusemos uma aplicação do método mitanalítico às Ciências Sociais e Humanas e, particularmente, à História das Ideias Pedagógicas, em dois níveis: consistindo o primeiro na identificação e recolha de fontes primárias e o segundo na realização de cortes sincrónicos seguidos da análise de profundidades (Araújo & Silva, 1995).

O primeiro é a identificação e recolha de Fontes primárias. Estas são todos os textos passíveis de revelarem uma maior ou menor espessura mítica e, por isso, o leque é, naturalmente, amplo. Ao núcleo restrito de textos literário-poéticos privilegiados pela análise mitocrítica pode passar-se a um conjunto diversificado de fontes de natureza política, biográfica, pedagógica, estética, religiosa, etc. (estejam elas em suporte gráfico, pictural, fílmico ou arquitectónico), que seria já o domínio da mitanálise propriamente dita. No nosso caso, e por razões de prudência metodológica, optamos por circunscrever a aplicação do método mitanalítico às obras pedagógicas de João de Barros.

O segundo nível consiste, numa primeira fase, em operar Cortes sincrónicos para se detectarem os ideogramas bidimensionais. O que pressupõe não só um conhecimento e domínio autorizado do contexto político-social da época na qual se move o autor ou autores dos respectivos textos analisados, como também da tradição mitológica à qual os textos analisados supostamente estejam ligados. E numa segunda fase em proceder a análise de profundidades no respeitante aos ideogramas bidimensionais susceptíveis de evidenciar conotações ou analogias mais ou menos explícitas com esquemas míticos conhecidos (de que Prometeu continua a ser um bom exemplo). É preciso, pois, que haja esta conotação, para que se passe à fase de legitimação, reenviando esta normalmente para as «estruturas antropológicas do imaginário».

Este nível, concretizado na figura de João de Barros, parte do pressuposto que o seu pensamento pedagógico só é passível de ser entendido se situado na mundividência do seu tempo enformada, como é conhecido, pela política-ideoló-

gica do republicanismo de tendência cientista-positivista: o republicanismo, sendo uma encarnação política de uma revolução cultural e um cientismo eclético, não esquecendo a sua vertente político-social e espiritual, tem como objectivo principal conseguir uma reacção anti-teológica e anti-metafísica ao fazer do positivismo (com Comte e seus discípulos e especialmente para o «positivismo heterodoxo» de Littré, não esquecendo o positivismo de Stuart Mill), do materialismo mecanicista (com o monismo naturalista de Büchner e do materialista holandês Moleschott) e do evolucionismo (com especial destaque para a recepção das ideias de Darwin, desde a década de setenta, entre nós) a sua «osatura» principal (Cf. Araújo, 1994, Cap. III).

Do exposto infere-se que as características da mundividência cientista são determinantes para que a ideologia republicana, no seu esforço de laicização das consciências e da sociedade, forme o homem republicano que se deseja racionalista e laico. Neste sentido, não é menos importante, para a sua estratégia de laicização, consolidar uma postura anti-clericalista, «pois o jesuítismo e o congreganismo, para os mais radicais, as próprias representações religiosas, eram os factores que obscureciam as inteligências e impediam a verdadeira redenção humana» (Catroga, 1991 (2º), p. 458). É, assim, compreensível que a regeneração republicana ao apostar na laicização (1988 (1º), pp. 3-5) da ideologia, nas teses democrático-liberais, num modelo de estado religiosamente neutro e na construção duma mundividência cientista, já referida, se empenhasse a todos os níveis, e ao nível da propaganda, pela secularização do ensino e pela radical separação entre a igreja e o estado (Ribeiro, 1987, p. 160; Catroga, 1991 (2º), pp. 329-336).

Mas para que a República possa atingir os objectivos propostos e «ressurgir», «renascer», «regenerar» – atente-se à ressonância naturalista destes verbos com a vida vegetal – emancipar-se, alicerçada na crença do «progresso» e da «perfectibilidade» (os novos dogmas das «religiões políticas» modernas), torna-se absolutamente necessário erguer e sustentar energicamente um outro tipo de Escola – uma Escola nova e laica (Nóvoa, 1987 (2º), pp. 528-553). Por outras palavras, torna-se necessário uma educação laica que transmita os novos «dogmas» republicanos: «Educação laica – educação para todo o povo,

para todos os crentes de todas as religiões, para todos os fiéis de todos os cultos, para todos os espíritos e para todas as almas, pondo acima das suas divergências de fé uma fé maior na realização dum ideal superior: – o orgulho, que ao homem deve ser dado, da sua própria humanidade...» (Barros, 1914a, p. 24). Só assim é que o povo se libertaria das suas amarras seculares, qual Prometeu agrilhado, e saía do seu sono secular (leia-se analfabetismo, falta de educação cívica). Para isso e também a pensar na formação dum «homem novo» (Nóvoa, 1987, p. 531 e 1989, p. X), os nossos republicanos fizeram do combate ao analfabetismo um dos seus principais «cavalos de batalha», um autêntico «tema-forte», como o atesta a principal reforma de ensino da I República que foi, como é conhecido, a *Reforma de Instrução Primária* de 30 de Março de 1911 (1911, pp. 573-585; Barros, 1911a, pp. 247-301; Nóvoa, 1987, pp. 533-542; 1989, pp. IX-XXXIII; Carvalho, 1986, pp. 198-201 e Graíña, 1909, pp. 3-58). Esta reforma (recorde-se que João de Barros e João de Deus Ramos estão na sua origem), que faz do «feitichismo do alfabeto» (António Nóvoa) a sua pedra angular, encerra em si o programa pedagógico republicano onde os conceitos de instrução e de educação aparecem como coisas distintas: a instrução visa o treino do intelecto, enquanto que a educação visa a formação do carácter (*Reforma*, 1911, p. 573). Daí, compreender-se o orgulho dos republicanos em terem substituído Deus pelo ABC, como «fundamento lógico do carácter» (Idem, p. 573) e afirmarem que o homem «vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe em proveito dele e dos outros» (Ibidem, p. 573). Esta educação recebe o nome de educação laica que corresponde inteiramente aos propósitos republicanos de laicização das consciências e que consegue introjectar no povo novos cultos, tais como o «culto da árvore», da bandeira, dos «grandes homens», etc.... cultos capazes de substituírem os até aí vigentes que provinham essencialmente da Igreja Católica. Porque se a regeneração republicana promete tornar os homens felizes e úteis à Pátria precisa necessariamente de uma prática demopédica de longa duração, dado que não seria «contemporânea da revolução» (a expressão pertence a Mona Ozouf), a ter lugar na

Escola feita pela República: «Não foi a escola que entre nós fez a República. A República fará, porém, a escola. Mas, não o esqueçamos, sobre a escola, sobre nós, impende o dever sacratíssimo de preparar as gerações novas, para que estas saibam honrar e conservar a herança adquirida. Será indigno o contrário deste procedimento» (s.a., 1910a, p. 1).

Mas que tipo de Escola? Ou, por outras palavras, se a escola republicana procura funcionar como um «atelier de fabricação de cidadãos» (Silva, 1912, p. 14 e Catroga, 1991 (2º), pp. 421-427), urge não só saber que tipo de cidadão sairá desse mesmo «atelier», como também interrogarmo-nos sobre o perfil do formador ou do professor que vai modelar a alma do futuro cidadão republicano. As respostas a estas questões ajudarão a perceber qual o figurino de «homem novo» que a ideologia pedagógica-republicana tem em vista formar ou produzir.

A este respeito, sabemos que o espírito do decreto de 29 de Março de 1911 aposta na educação infantil para formar a alma da pátria republicana. Mas, para os democratas republicanos, a futura alma republicana tem que ser neutra e, para isso, a Escola tem obrigatoriamente que dar o exemplo não só pela legislação produzida, como, e essencialmente, no trabalho de campo através dos «novos sacerdotes» do novo templo chamado escola.

Quanto ao primeiro aspecto, atente-se ao debate na Constituinte em 24 de Outubro de 1910, ao decreto de «Extinção da doutrina cristã das escolas...» (Cf. Debate, 1911, pp. 15-17 e 23-24) onde se lê «que sendo o ensino dos dogmas incompatível com o pensamento pedagógico, o ensino da doutrina cristã fica excluído das escolas primárias e normais» (Extinção da doutrina..., 1910, p. 153) e também à Reforma de Instrução Primária de 1911, que salienta: «A República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica.... A religião foi banida da escola.... A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do Povo» (*Reforma*, 1911, pp. 573-574). Se o ensino, na Escola republicana, vai ser neutro com uma instrução predominantemente virada para o intelecto, vai, no entanto, ser pelo lado da educação cívica que vamos ficar a conhecer que tipo de

«cidadão», de «homem novo» a Escola da República forjará.

Assim, é preocupação central da corrente pedagógica oficial que as crianças fossem educadas, com o objectivo de se tornarem «os republicanos e os patriotas de amanhã» (Barros, s.d., p. 34). Para isso, a escola fornecerá à criança, através da prelecção, do conselho e do exemplo, as noções morais do carácter (*Reforma*, 1911, p. 573), mas não de uma forma abstracta e anti-natural. Isto é, que a obrigasse a decorar as noções de educação cívica como se estas fossem uma espécie de tabuada, pois o espírito infantil, de acordo com o autor da *Nacionalização do Ensino*, necessita de «noções concretas, e que falar de educação cívica a uma criança é o mesmo que falar-lhe chinês ou grego. O que é preciso é dar-lhe essa educação, praticamente, fazendo-lha beber no próprio ambiente escolar» (1911a, p. 38; Porto, 1909b, p. 262; Monteiro, 1916, p. 317).

Neste sentido, o que se nos afigura importante é saber qual o tipo de noções concretas propostas quer pela reforma, quer pelas diferentes vozes pedagógicas reconhecidas da época. Assim, começando pela leitura do preâmbulo do texto oficial, ficamos a saber que é intenção da República fomentar o «exemplo prático da solidariedade», a «justiça entre os homens», a «dignidade dos cidadãos» e criar futuros cidadãos livres, homens de carácter e de vontade, devotados à pátria, à sua região e à humanidade. Em síntese: a escola deve preparar homens capazes de enfrentarem a luta da vida (*Reforma*, 1911, pp. 573-574). Por outro lado, a Liga Nacional de Instrução, através dos seus congressos pedagógicos (1908, 1909, 1913 e 1914), funciona como um altifalante dos valores preconizados pelo texto da reforma, e foi, de certo modo a sua mentora através dos congressos que levou a efeito em 1908 e em 1909.

Adolfo Lima, logo no I Congresso (1908), defende que a escola, enquanto imagem da sociedade, deve despoletar e fortalecer as «energias» e o «sentimento de responsabilidade» das crianças (1909, p. 145); Carneiro de Moura, no II Congresso (1909), declara que a escola primária tem como tarefa formar o carácter «com o intuito de criar cidadãos úteis ao fim da solidariedade humana» (Liga Nacional de Instrução, 1909b, p. 174 e 1909, pp. 215-216); César Porto, no Segundo Congresso, insiste na necessidade que a

escola tem, mediante o exemplo do professor, em incutir no aluno o «hábito da liberdade» e o «espírito associativo». Na sua opinião, a escola deve criar laços de profunda solidariedade entre as crianças que, por sua vez, a vão reproduzir mais tarde em sociedade quer na qualidade de pais, quer na qualidade de trabalhadores e cidadãos (1909, pp. 257-264). Lopes de Oliveira, no III Congresso, apela à escola para que se comprometa tanto em formar o carácter dos alunos do ensino primário, assim como contribua para lançar as sementes do culto da Pátria e da humanidade (1913, p. 146). Ana Calixto (1913, pp. 234-235), Humberto Beça (1913, p. 243), Ernesto Coelho (1913, pp. 247-249), João de Barros (1913b, p. 147), no mesmo congresso, defendem valores e preocupações semelhantes aquelas já reveladas. Valores que bem se podem resumir do seguinte modo: é dever da escola formar futuros cidadãos de forte vontade, de carácter enérgico, afectuoso, corajoso e leal e que sejam simultaneamente trabalhadores, patriotas (o que pressupõe o culto da língua), conscientes das suas obrigações, altruístas, generosos, respeitadores da ordem pública (incluindo aqui os «símbolos nacionais»), dos seus superiores, da família e da comunidade em geral, solidários e tolerantes. Finalmente, no IV Congresso Pedagógico (1914), Agostinho Fortes (1916, p. 61) e Henriques Monteiro (1916, p. 316) insistem nos valores já atrás referidos, lamentando o segundo que a escola continue a atribuir maior importância à preparação intelectual do que ao desenvolvimento do carácter.

Embora este último, na nossa opinião, não ande muito longe do que se passa realmente na escola, a verdade é que, quer os textos oficiais e as publicações pedagógicas da época (por exemplo, a *Educação Nacional* e a *Federação Escolar*), quer os próprios pedagogos (por exemplo, Bernardino Machado e João de Barros) apontam na direcção contrária. A este respeito, basta compulsa o debate sobre o «ensino neutro», o decreto que extinguiu o ensino da doutrina cristã das escolas primárias e normais superiores e o texto da *Reforma de Instrução Primária* sobre a conduta exemplar e coerente do professor: este como «obreiro da civilização», «guia supremo da consciência dos povos» e «árbitro dos destinos morais da Pátria» deve evitar que o aluno, aquando da audição das palestras cívicas, des-

cubra a «desconexão ou incoerência» entre «o que ele prega e o que ele faz» (*Reforma*, 1911, pp. 573-574). Por isso mesmo, compete ao professor, através do seu «exemplo» e das suas preleções imbuídas de sentimento patriótico, de amor pelo lar, pelo trabalho e pela liberdade, formar alunos conscientes do sentimento de solidariedade social.

De facto – e entramos aqui no nosso segundo aspecto que é o de saber qual o perfil do professor responsável pela formação da «alma republicana» – para que os objectivos de «educação cívica», acima descritos, sejam alcançados, torna-se imperativa a mobilização comprometida dos «obreiros da civilização» que são os republicanos «profundamente progressivos» e convictos (Oliveira, 1913, p. 145). A este respeito não faltam apelos dos mais variados quadrantes: veja-se, por exemplo, o artigo reproduzido na *Educação Nacional* – de suposta autoria de António José de Almeida –, onde se lê: «Mas para que essa reforma seja proveitosa e fecunda, preciso é que um exército, levando por arma a sabedoria, a dedicação, o amor pelos pequeninos e o espírito de sacrifício pela pátria que nele confia, saiba lutar e combater, destruir e construir, rasgar a sombra e erguer nas mãos puríssimas a hóstia bendita da instrução.... Preciso é que o mestre escola, convencido de que a pátria só dele depende porque só ele forma cidadãos livres, corresponda ao afecto com que a República vai tratá-lo» (s.a., 1911d, p. 165 e s.a., 1910c, p. 1). Por outras palavras, é exigido ao professor que ele seja o novo sacerdote da escola, o mensageiro do novo culto: «Das escolas de que nós somos os sacerdotes máximos, é que há-de sair a legião de trabalhadores com o espírito desempoeirado de preconceitos ridículos que hão-de acelerar o rejuvenescimento da Pátria. A escola é que há-de preparar, numa palavra cidadãos dignos da democracia que há dias se ergueu, luminosa, sobre os escombros do passado» (António, 1910, p. 1). Ou, então, nas palavras de Bernardino Machado e de João de Barros, o professor tem que ser em primeiro lugar um homem de fé, um apóstolo e só depois é que se deve afirmar como homem de cultura (Machado, 1899, p. 170; Barros, 1914a, p. 22 e 30 e 1911, p. 117). Um apóstolo capaz de plantar na alma das crianças, que se iniciavam no «a b c», flores chamadas virtudes, de que a principal seria o amor à causa repu-

blicana. Um apóstolo, qual anjo da guarda!, para «guiar os passos trémulos e incertos dos inexperientes, dos díscolos, dos teimosos, dos incautos, dos imprudentes, dos atrevidos até os fazer entrar no caminho seguro que os leve ao convívio social, senhores de si e convictos do fim para que foram criados» (Anjo, 1921, p. 3).

Por parte da Influente Liga Nacional de Instrução, as posições de Henriques Pires Monteiro e César Porto resumem o sentir da Liga face às tarefas do tão elogiado «mestre-escola». A este cabe, segundo Monteiro, a gloriosa tarefa de lançar as «bases do nosso ressurgimento nacional» e de «modelar o carácter e a inteligência» do aluno, assim como é seu dever indicar-lhe «o caminho do dever, o respeito pela Pátria» (1916, p. 314). Ao professor cabe também a responsabilidade de sensibilizar o aluno para que ame a vida e a própria natureza, além de ser sua primeira tarefa incutir-lhe, e ensinar-lhe os valores «da justiça, da bondade, da veracidade, da independência, do respeito de si mesmo, da lealdade, [e] da honestidade» (Porto, 1909b, p. 261)

Se o republicanismo, por um lado, propõe, mediante a sua ideologia liberal e democrática e a sua moral laico-científica (moral social), a criação dum «homem novo» de acordo com o modelo de escola neutra, por outro, através da sua pedagogia e da sua educação moral e cívica, procura que a formação seja a mais adequada aos valores republicanos, que são os do trabalho, da energia, do carácter, do patriotismo, do amor à humanidade, a crença no progresso de fundo iluminista (ainda que sob o nome de cientismo), entre outros. Deste modo, não causará surpresa admitir que João de Barros propugne uma «educação geral, integral», que não é outra coisa do que a educação republicana enquanto sinónimo de educação patriótica e laica. Como o próprio autor salienta, deve-se entender por sentimentos patrióticos, actos ou revoluções todas aquelas que «sirvam para assegurar e desenvolver as qualidades da raça e as prosperidades do país» (1914b, p. 8; 1916a, pp. 21-27 e 1911a, pp. 23-58). A este propósito, convém lembrar que esses sentimentos patrióticos se alimentam do «respeito e [do] amor da língua pátria» (1916a, p. 72) que, por sua vez, ligarão o educando à arte e à beleza do seu país. Por isso, é que Barros refere que o ensino patriótico, enquanto ensino de solidariedade, deve ser uma das preocupações

principais da educação cívica, já de si nacionalizadora. Nesta perspectiva, compete-lhe «dar à criança todas as possibilidades de viver fortemente, completamente, no seu meio, de desenvolver a sua personalidade em harmonia consigo-própria e com esse meio – entendendo por meio o conjunto de condições naturais e sociais entre as quais ela se encontra» (1914a, p. 36).

Chama-se a atenção aqui para o uso das expressões «forte» e «completamente», que a nosso ver, revelam a propensão do autor para construir o figurino do cidadão republicano, enquanto «homem novo» (Cf. Araújo, 1994) de uma Pátria Nova, centrado na ideia de plenitude, isto é, de integralidade. Não sendo, pois, por acaso que uma das ideias recorrentes do seu pensamento ideo-político e pedagógico seja precisamente a ideia da «educação integral» orientada para a construção do cidadão dotado de uma *mens sana in corpore sano* assente nos princípios da higiene do corpo e da higiene da alma ou do espírito. Estes, por sua vez, fornecem ao educando uma «preparação geral e integral no sentido de procurarem desenvolver-lhe harmonicamente todas as suas faculdades e todas as suas energias» (Barros, 1908, p. 170). Se a higiene do corpo visa o equilíbrio orgânico do corpo do futuro cidadão com músculos, com nervos, com sangue, segundo a trilogia de João de Barros, já a higiene espiritual, transmitida pela educação estética, «deve ensinar à criança... um desejo de perfeição formal que seja o início e a garantia duma grande aspiração de perfeição interior (1914a, p. 36). Contudo, para que esta perfeição interior tenha possibilidades de passar a acto e, bem assim, de se consolidar, torna-se imperativo apelar para outra noção cara ao nosso pedagogo, que é a da «moral da energia» que é aquela que tem por «base o esforço, a acção, o trabalho, a realização das nossas ideias e dos nossos desejos pelo aproveitamento e intensificação das nossas faculdades» (1916b, p. 26).

Porém, as ideias-força ideo-pedagógicas assinaladas escondem ou dissimulam, ao nível latente, traços míticos que a mitanálise tem como tarefa revelar e, conseqüentemente, analisar. É, pois, nesse sentido que vamos agora ilustrar, por intermédio de alguns exemplos de ideologemas bidimensionais – são, e recordamos, todas aquelas ideias-força que reenviam para as dimensões mítica e ideológica – a pregnância ou espessura

mítica do discurso pedagógico do nosso autor. Dimensão mítica, filiada na tradição mitológica ocidental greco-latina, correlata quer da visão mítica do «homem novo» como construção do «homem total» identificado com o «homem primordial» do mito da androginia, quer do mito de Prometeu enquanto símbolo da emancipação do homem e do intelecto: «E para realizar esse milagre, que é formar um ser consciente e activo, desembaraçado e enérgico – é preciso ter a sensibilidade de um artista e a perícia cuidadosa de certos modeladores que, no barro frágil, esculpem o frémio intraduzível dos desejos e a grandeza poderosa das concepções» (RE, p. 157).<sup>1</sup>

Tendo em conta o contexto avançado, não é, pois, de estranhar que a selecção dos ideologemas bidimensionais a seguir inventariados – e salientamos apenas alguns a título de exemplo – reflectam não só as ideias-força do contexto (lembrem-se, por exemplo, as ideias de perfectibilidade pela instrução e, sobretudo, pela educação e de energia) em que emergiram, como também os traços míticos que o povoam, com particular incidência para os mitos de Prometeu e da androginia (Cf. Araújo, 1994, Capítulos II e IV).

A propósito do mito de Prometeu, analisamos as diversas perspectivas, desde aquelas de carácter estritamente mitológico, antropológicas, psicanálticas, até às literárias. Dessa análise, constatamos que o denominador comum a todas elas é o admitirem que o mito de Prometeu é constituído, em geral, por seis características.

a) A primeira refere a transgressão da ordem divina (a lei de Zeus) efectuada pelo titã: «Mas sim a pressão do ferro que exerceram contra ela (a alma), sobre ela, os jesuítas e a Inquisição, fazendo perder ao povo português a confiança na

<sup>1</sup> Os ideologemas serão referidos com as siglas das obras às quais pertencem, seguidos das respectivas páginas. Por uma questão de clareza metodológica indicamos de imediato as siglas utilizadas: EF – A Escola e o Futuro (1908); NE – A Nacionalização do Ensino (1911a); RP – A reforma de Instrução Primária (1911b); EB – A Energia Brasileira (1913); EM – A Educação Moral na Escola Primária (1914a); RE – A República e a Escola (1914b); ERP – Educação Republicana (1916a); ED – Educação e Democracia (1916b); PEP – O Problema Educativo Português (1919).

sua energia, a alegria do seu triunfo – e, mais ainda de que tudo isso – aquela luminosa certeza do esforço do homem, no valor do homem em face dos deuses e de Deus, em face da Natureza e das suas inclemências e dores, que é o característico supremo de toda a renascença» (ERP, pp. 135-136).

b) A segunda diz-nos que ele pertence à família titanésca (recorde-se que Prometeu é filho do titã Japeto) e, como tal, simboliza a revolta contra o espírito (Zeus), a favor da humanidade: «Educação laica – educação para todo o povo, para todos os crentes de todas as religiões, para todos os fiéis de todos os cultos, para todos os espíritos e para todas as almas, pondo acima das suas divergências de fé uma fé maior na realização de um ideal superior: – o orgulho, que ao homem deve ser dado, da sua própria humanidade (EM, p. 24); «eu pensei que saía, não de uma escola, mas do atelier dum escultor prometeico, amassando nas suas mãos vigorosas, para criar obras de beleza e de força, o dócil, o macio, o dúctil, mas o tão melindroso, tão friável barro humano» (EF, p. 99); «Tem-se, como decerto em mais parte alguma, a visão da Grécia antiga, criando corpos vigorosos e frescos para que a arte do escultor as glorifique e a palavra dos filósofos encontre neles, concretizada, a harmonia das suas concepções transcendentales...» (EF, p. 86).

c) A terceira, que é para nós uma das características mais pertinentes para o nosso estudo, salienta que Prometeu (titã-intelecto), – o pensamento previdente, como o seu próprio nome indica – representa o princípio de intelectualização, logo o criador do ser consciente que é o homem e, conseqüentemente o orgulho de o ser como, aliás, os ideologemas a seguir referidos são exemplo: «As descobertas do espírito sucedem-se, as conquistas da inteligência multiplicam-se; de dia para dia aumenta a confiança das gerações novas na iniciativa, na audácia, no poder ilimitado do cérebro humano» (ERP: 38); «Ensina-se o respeito por todas as opiniões religiosas, a tolerância – a liberdade de consciência, enfim; mas, ao mesmo tempo, inspira-se essa educação nas descobertas da ciência, nas conquistas, no desenvolvimento e no progresso da inteligência humana» (EM, p. 25); «Educar! Quem terá a consciência perfeita desta palavra forte, do acto criador e profundo que ela representa? E de que ser-

ve tê-la, essa consciência, para os que não sentem, não advinham toda a amplitude, toda a beleza da expressão vasta e do acto nobre? De que serve – se não sentirem o frémido divino do artista que em vez de moldar o barro ou de talhar o mármore, em vez de curvar o ritmo rebelde a sua emoção inquieta, ou de esculpir numa luminosa e clara imagem o seu pensamento, molda, esculpe, abrange e domina a matéria palpitante, a matéria preta de todas as possibilidades, de todas as prováveis realizações, que é uma alma de criança!» (EF, p. 9); «Em todo o homem de pensamento há um homem de acção futura» (PEP, p. 737).

d) A quarta destaca as qualidades filantrópicas (altruísmo, solidariedade) do Titã, bem presentes ao longo dos textos de Barros, de que é exemplo o seguinte ideologema: «Ensina-se – e eis aí a grandeza e a nobreza da educação laica, da moral laica – ensina-se o poder do homem, o seu esforço extraordinário e tenaz através dos séculos, e todas aquelas qualidades de idealismo, de bondade, de altruísmo, de solidariedade que têm melhorado – lentamente, sem dúvida, mas seguramente – as condições da vida sobre a Terra» (EM, p. 25).

e) A quinta característica refere que o mito em foco simboliza a humanidade nas suas etapas essenciais (que seria a história específica do despertar da consciência): a passagem da inocência animal (inconsciente) ao ser consciente, por via da intelectualização (consciência), passando pela exaltação dos desejos terrestres (aquilo a que Paul Diel (1952)) chama a banalização – o subconsciente), até ao seu *terminus* que seria o reino do espírito – a vida super-consciente simbolizada por Zeus no Olimpo, enquanto princípio supremo de toda a criação: «eu que sempre acreditei na vitória contínua do ideal sobre a natureza bruta; e que vejo a marcha da humanidade através dos séculos como uma adaptação da vida inconsciente à consciência humana» (EB, p. 14); «Assim – ele (João de Deus) amplificou em si próprio, e ensinou a tornar mais vastos nas almas dos educadores e nas almas das crianças, os horizontes desconhecidos e infinitos da consciência humana» (RE, pp. 220-221); «e que para ele (para o projecto de reforma) eu peço a atenção de todos os portugueses e sobretudo, de todos os portugueses que amam e respeitam a Inteligência e a Razão, e sabem que sem elas se não gover-

nam os povos, nem se faz nenhuma obra que seja duradoira e eficaz, porque só é duradoiro e eficaz o que é racional e, portanto, solidamente fundamentado e rigorosamente estabelecido» (RP, p. III); «Há, portanto, que admitir no estabelecimento e manutenção da moral da energia como inspiradora duma educação mais perfeita, um grande predomínio da inteligência» (RE, pp. 50-51).

f) A sexta e última característica, posta em evidência por Abraham Moles (1990), constitui um recurso precioso de interpretação e de compreensão. O mito de Prometeu, enquanto mito dinâmico (transgressão duma lei da Natureza; uma atitude do «contra»), é um mito energético, da energia artificial e da termo-fusão – recorde-se que o fogo é a forma primeira, modelo exemplar de energia –, presente no imaginário sócio-cultural das diversas épocas, através de diferentes domínios como, por exemplo, nas lendas, na publicidade, na política, na ficção, na investigação científica que inclui, obviamente, a pedagogia: «Nada há que se compare, – como prazer para as almas e como exaltação e, ao mesmo tempo, descanso para os nervos – a essa divina embriaguês de conseguir conquistar uma parcela do mundo, uma alegria da vida, pelo exercício inteligente e contínuo da nossa energia» (RE, p. 22); «Mas, evidentemente, esta energia física é produtora da energia moral... Cria a certeza e a confiança no esforço próprio – e a certeza e a confiança no esforço próprio são qualidades morais, são os esteios mais sólidos do carácter, a garantia mais segura da individualidade, da personalidade» (ER, p. 31); «em dar à criança todas as possibilidades, todas as capacidades, todas as energias necessárias para a tornar num ser consciente e forte, apto a contribuir para o progresso do seu país, e para a beleza, harmonia e utilidade do momento em que vive e trabalha. Tarefa complexa e grave, e que a todos pertence: às famílias, aos professores, ao Estado» (ER, p. 12); «Que sonho – o de ser o gesto preciso e seguro que vai acordar em cada vida adolescente a virtude oculta que ela contém, a energia que lhe poderá trazer mais tarde a sua máxima expressão!» (EF, p. 10); «a moral da energia será aquela que tem por base o esforço, a acção, o trabalho, a realização das nossas ideias e dos nossos desejos pelo aproveitamento e intensificação das nossas faculdades» (RE, p. 48); «Compreende-se, pois

que, se queremos criar entre nós a moral da energia, se queremos desenvolver nas crianças portuguesas essa qualidade rara – a vontade, a energia consciente e tenaz – há que fazer deste desejo o centro, o alvo para o qual vão convergindo todos os esforços, todas as atenções, todos os métodos dos educadores» (RE, p. 52); «É claro que, implantada e seguida que seja a educação da energia como a única capaz de dar à raça o tonus que lhe falta, a luta social se tornará mais acesa, e mais violenta, mais feroz, mesmo, o conflito dos homens e dos sentimentos» (ED, p. 29).

Ora, tendo em conta as considerações que fizemos sobre o mito de Prometeu, este parece enformar a figura do «cidadão» de Barros, que, enquanto «homem completo ou integral», é correlata quer da ideia de perfectibilidade indefinida do homem saída de Rousseau, de Lessing ou de Condorcet, quer da ideia do «homem regenerado». Note-se igualmente que o «cidadão» é um produto da ideologia jacobina com a sua crença na perfectibilidade e bondade naturais e da crença na construção do «homem total». A este respeito, dizemos, por um lado, que este «homem total» – sinónimo de «homem novo» – é, para nós, o «homem primordial» de que já falámos e, por outro lado, que o sonho de construir o «homem total» ou «primordial» é perfeitamente coerente com o postulado iluminista da «perfectibilidade» e com o mito da «androginia humana» ao qual o tema do «homem primordial» pertence e, conseqüentemente, o tema do «homem novo».

Quanto à presença do mito do andrógino – relembramos que a androginia, enquanto expressão da totalidade (coincidência dos contrários), de autonomia e de força é manifestamente símbolo da perfeição das origens e dum estado primordial não condicionado – no discurso pedagógico de Barros, ele manifesta-se através dos ideogramas bidimensionais, cujas ideias-força são as de cidadão, de educação, de instrução, de plenitude e de força. Dos vários ideogramas que inventariáramos, contentamo-nos, aqui, referir apenas os seguintes: «Sem ela (a instrução) – não há um homem que se possa considerar completo. E não há por conseguinte, o homem completo do mundo moderno – isto é, o cidadão» (ED, p. 25); «e sonham (Eslander e Van Eysinga) um tipo de humanidade mais perfeito, porque mais capaz de

viver no futuro, sem o peso dos nossos preconceitos, dos nossos sentimentos, das nossas ideias» (EF, p. 13); «É que eu sonho, a cada instante, – e a cada instante desejo saber da possível realidade desse sonho – com uma futura humanidade menos imperfeita e menos triste, ansiosa de harmonia e de beleza, segura da sua capacidade para efectivar um destino melhor que o destino incerto dos homens actuais» (RE, pp. 149-150); «Essa certeza (a de que a criança é um feixe de forças indómita), que muitos educadores já tinham entrevisto, ensina-nos forçosamente o respeito pela livre expansão dessas forças, pois serão elas que trarão a criança, ao homem, a mulher de amanhã, não a felicidade que é uma quimera perigosa, mas a possibilidade de preencherem o seu lugar no mundo, trabalhando, lutando, realizando os seus ideais, espalhando a beleza e a graça, o movimento e a vida» (RE, p. 199); «Ora foi esse critério, o de dar ao aluno todas as possibilidades de vir a ser integralmente e completamente um homem, que me (a João de Barros) guiou sempre» (EF, p. 11); «o homem reconhece que precisa de viver integralmente para ser feliz, e que a saúde, o equilíbrio orgânico é a primeira condição de harmonia, da beleza e da alegria da vida» (EF, p. 140).

Podíamos prosseguir com o exaustivo levantamento do material ideológico patente na obra de João de Barros, porém julgamos que a amostra apresentada é já suficiente para ilustrar a capacidade e a pertinência heurística do método utilizado – a mitanálise como hermenêutica de profundidades. No nosso caso concreto, a aplicação do referido método aos textos pedagógicos de Barros resulta produtiva, porquanto conseguimos identificar os traços míticos configuradores do tema do «homem novo» no interior do seu discurso pedagógico. Também tivemos ocasião de constatar que este tema mítico ganha um esplendor particular visto à luz dos mitos de Prometeu e do andrógino tal como eles foram tratados.

#### REFERÊNCIAS

- Anjo, C. (1921). Como se deve fazer o professor primário. In *Congresso Nacional de Educação Popular* (pp. 1-8). Lisboa: Universidade Livre.
- António, M. J. (1910). Um Portugal novo. *A Federação Escolar*, 92, 1.
- Araújo, A. F. R. A. (1994). *O «Homem Novo» no discurso pedagógico de João de Barros*. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, A. F. R. A., & Silva, A. M. (1995). Mitanálise e interdisciplinaridade, Subsídios para uma hermenêutica em educação e em ciências sociais. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 117-142.
- Barros, J. de (1908). *A escola e o futuro*. Porto: Lopes & Ca.
- Barros, J. de (1911a). *A nacionalização do ensino*. Porto: Ferreira, Lda.
- Barros, J. de (1911b). *A reforma de instrução primária* (com João de Deus Ramos). Porto: Tipografia Costa Carregal.
- Barros, J. de (1913a). *A energia brasileira*. Porto: Livraria Chardron.
- Barros, J. de (1913b). A educação moral na escola primária, bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico (1912)* (pp. 147-148). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Barros, J. de (1914a). *A educação moral na escola primária*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Barros, J. de (1914b). *A República e a escola*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Barros, J. de (1916a). *Educação republicana*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Barros, J. de (1916b). Educação e democracia. In *A pedagogia e o ideal republicano em João de Barros* (pp. 23-42). Lisboa: Terra Livre.
- Barros, J. de (1919). O problema educativo português. *Atlântida*, 9 (42-43), 729-45.
- Beça, H. (1913). Educação cívica na escola primária: bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico (1912)* (pp. 239-245). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Brisson, L. (1986). Neutrum utrumque. La bisexualité dans l'antiquité gréco-romaine. In Jean Libis et al. (Eds.), *L'Androgyne* (pp. 27-61). Paris: Albin Michel.
- Calixto, A. (1913). Educação cívica na escola primária: base em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico (1912)* (pp. 229-237). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Carvalho, R. de (1986). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catroga, F. (1988). *A militância laica e a descristianização da morte em Portugal (1865-1911)* (2 vols.). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Catroga, F. (1991). *O republicanismo em Portugal, da formação ao 5 de Outubro de 1910* (2 vols.). Coimbra: Faculdade de Letras.

- Coelho, E. de S. (1913). Educação moral na escola primária; bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico (1912)* (pp. 247-249). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Dabiez, A. (1988). *Le mythe de Faust*. Paris: Armand Colin.
- Debate na Constituinte sobre o Ensino Neutro (1911). In *Diário da Assembleia Constituinte*, cols. 15-17 e 23-4 da sessão n.º 31 de 26 de Julho.
- Diel, P. (1952). *Le symbolisme dans la mythologie grecque, Étude psychanalytique*. Paris: Payot.
- Durand, G. (1979). *Science de l'homme et tradition, le nouvel esprit anthropologique*. Paris: Berg International.
- Durand, G. (1982). *Mito, símbolo e mitologia* (Trad. de Nuno Júdice). Lisboa: A Regra do Jogo.
- Durand, G. (1983). *Mito e sociedade, A mitanálise e a sociologia das profundezas* (Trad. de Nuno Júdice). Lisboa: A Regra do Jogo.
- Durand, G. (1984). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (10.ª ed.). Paris: Dunod.
- Durand, G. (1996). *Introduction à la mythologie, Mythes et sociétés*. Paris: Albin Michel.
- Eliade, M. (1990). *Mythes, rêves et mystères*. Paris: Gallimard.
- Extinção da doutrina cristã das escolas primárias e normais primárias (1910 – Decreto de 22 de Outubro). In *Diário do Governo*, col. 153, n.º 16 de 24 de Outubro.
- Fortes, A. (1916). O ensino da história pátria e a instrução cívica na escola primária. In *Quarto Congresso Pedagógico (1914)* (pp. 61-62). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Grainha, M. B. (1909). O analfabetismo em Portugal, Suas causas e meios de as remover. In *1.º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (1908)* (pp. 3-58). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Jung, C. G. (1978). *Les racines de la conscience, Études sur l'archétype* (Trad. de Yves le Lay). Paris: Buchet/Chastel.
- Libis, J. (1980). *Le mythe de l'androgyne*. Paris: Berg International.
- Libis, J. (1986). L'androgyne et le nocturne. In Jean Libis et al. (Eds.), *L'androgyne* (pp. 11-26). Paris: Albin Michel.
- Liga Nacional de Instrução (1909a). *1.º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (Abril de 1908)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Liga Nacional de Instrução (1909b). *Segundo Congresso Pedagógico (Abril de 1909)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Liga Nacional de Instrução (1913). *Terceiro Congresso Pedagógico (Abril de 1912)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Liga Nacional de Instrução (1916). *Quarto Congresso Pedagógico (Abril de 1914)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Lima, A. (1909a). Instrução cívica e educação moral que devem ser ministrados nas escolas primárias e meios de obter os fins desejados. In *1.º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (1908)* (pp. 143-156). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Machado, B. (1899). *A educação (Notas d'um pae)*. Coimbra: Typographia França Amado.
- Moles, A. (1990). La fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social. *Cahiers de l'imaginaire*, 5-6, 9-33.
- Monteiro, H. P. (1916). A Escola primária e o futuro cidadão. In *Quarto Congresso Pedagógico (1914)* (pp. 313-327). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Moura, C. (1909). Tese VII – Instrução cívica e educação moral. In *1.º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (1908)* (pp. 215-216). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Nóvoa, A. S. da (1987). *Le temps ds professeurs, Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. S. da (1989). A República e a escola: Das intenções generosas ao desengano das realidades. In *Reformas do Ensino em Portugal (Reforma de 1911)* (Tomo II, Vol. 1: pp. IX -XXXIII.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliviera, L. de (1913). Educação cívica na escola primária, bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico (1912)* (pp. 145-146). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Porto, C. (1909). 3.ª Tese – Relatório. In *Segundo Congresso Pedagógico (1909)* (pp. 257-264). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Reforma de Instrução primária (1911). In *Diário do Governo*, cols. 573-85, n.º 73.
- Ribeiro, A. (1987). Tomas Carlyle. In *As portas do conhecimento (Dispersos escolhidos)*. Lisboa: Instituto Amaro da Costa.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*. Paris: Seuil.
- s. a. (1910a). O professorado primário ante a República. Um apelo e uma saudação. *A Federação Escolar*, 91, 1.
- s. a. (1910c). O nosso dever. *A Federação Escolar*, 92, 1.
- s. a. (1911b). A grande revolução. *Educação Nacional*, 750, 165.
- Silva, C. da (1912). *A República e a instrução popular*. Lisboa: Lamas & Franklin.
- Silva, V. M. A. (1984). *Teoria da literatura* (6.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Sironneau, J.-P. (1988). L'Idéologie entre le mythe, la science et la gnose. *Cahiers de L'Imaginaire*, 2, 43-53.
- Trousseau, R. (1965). *Un problème de littérature comparée: les études de thèmes, essai de méthodologie*. Paris: Lettres Modernes.

## RESUMO

O texto agora apresentado, baseado na nossa tese de doutoramento O «Homem Novo» no Discurso Pedagógico de João de Barros, tem a sua origem quer nas preocupações interdisciplinares do Centre de Recherche sur L'Imaginaire (CRI – Grenoble, França) em torno da problemática mito-simbólica, quer na importância que o tema do «homem novo» assume na ideologia republicana portuguesa e, muito particularmente, no pensamento pedagógico de João de Barros. Desta conjugação resultam condições propícias para que se fizesse um estudo sobre a relação mito-ideologia (as estruturas míticas fundantes do tema do «homem novo» por um lado, e a ideologia republicana pedagógica por outro) centrado sobretudo nos textos pedagógicos de Barros, não descurando, contudo, os textos pedagógicos de base da República (1910-1926), entre os quais as Reformas Republicanas sobre o ensino, os Congressos Pedagógicos, entre outros.

A fim de detectarmos os traços míticos configurantes do tema do «homem novo», no interior do discurso pedagógico do autor da *Educação Republicana*, tratamos, na primeira parte, do tema do «homem novo» com arquétipo que lhe corresponde. Na segunda parte tratamos da aplicação mitanalítica aos textos de João de Barros e ao contexto republicano. Desta aplicação, ficamos a saber qual perfil do «homem novo» que povoa as estruturas mentais e culturais dos homens da I República e, com especial relevo, para o nosso autor, além de ficarmos a conhecer os traços míticos que mergulham as suas raízes no fundo mítico configurado pelos mitos de Prometeu e do Andrógino

*Palavras-chave:* Mito, ideologia, João de Barros, arquétipo, mitanálise, republicanismo, homem novo.

## ABSTRACT

This paper, based on my Ph.D. thesis entitled The «New man» in the Pedagogical Discourse of João de Barros, can be traced back to two main sources: first, the interdisciplinary approach to the myth-symbolic problem which the Centre de Recherche sur L'Imaginaire (CRI – Grenoble, France) has carried out, and, second, the importance given to the «new man» theme by the Portuguese republican ideology and by João de Barros. This is therefore a study of the connection between myth and ideology taking as a point of departure both Barros's and the Republic's (1910-1926) pedagogical works. Among the latter are the texts about the Republican Reformations of Teaching and the Pedagogical Conferences.

So as to detect the mythical traces which the «new man» theme in the pedagogical discourse of the author of *Educação Republicana*, I will in the first section, deal with the «new man» theme and its corresponding archetype. In the second section, I will carry out a myth-analytical analysis of the texts by João de Barros and of the republican context. Therefore I will outline the profile of the «new man» which occupies the mental and cultural structures of the 1st Republic and, likewise, of the author under focus. I will also point out that this «new man» derives from a mythical background formed by Prometheus and Androgynous.

*Key words:* Myth, ideology, João de Barros, archetype, mythanalysis, republicanism, new man.