

Organizadores

Alberto Filipe Araújo
Justino Magalhães

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO

ACTAS DO IV COLÓQUIO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO

(Universidade do Minho, 29 de Novembro de 1999)

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE DO MINHO
2000

HOMEM NOVO E EDUCAÇÃO
PARA UMA MITANÁLISE DO REPUBLICANISMO PORTUGUÊS

Alberto Filipe Araújo
Armando Malheiro da Silva
(Universidade do Minho)

"Les articulations de l'histoire, ses modulations selon des catégories caractéristiques sont des interprétations de l'histoire, destinées à la soumettre aux prises de l'esprit. Sans l'intervention de la mythistoire, l'histoire se décomposerait en une poussière de faits contradictoires ou absurdes. Le recours à la perception mythique que permet de sauver la signification du temps de l'humanité qui sans cette appréhension d'en semble, risquerait de s'égarer sur la voie menant de nulle part à nulle part"

Gusdorf (1985: 19)

1. O "Homem Novo" das Luzes

De acordo com Daniel Hameline a modernidade educativa, isto é, a educação escolar e a pedagogia contemporânea, são fundamentalmente um produto do século XVIII, cuja data simbólica apontada é a de 1762 na qual, como se sabe, apareceram o *Émile ou de l'Éducation* e o *Contrat Social*. Se a esta data acrescentarmos a de 1775 que foi quando Turgot, ministro de Luís XVI, reclamou um programa de educação nacional alargado a todo o território e a todas classes sociais, então percebemos por que é que a Revolução Francesa (1789) deu tanta importância aos textos e aos projectos sobre a educação.

Nós agora sabemos que todos esses projectos, nomeadamente o de Condorcet, apostaram na afirmação de um Estado moderno e emancipador. Contudo, é a ambiguidade desta emancipação, pela imposição progressiva de uma razão universal, que, para Hameline, caracteriza a vocação moderna de instruir. Pois se, por um lado, ela visa a secularização das consciências, também não é menos verdade que ela, por outro lado, permite "amplificar e sistematizar o enquadramento do povo em ordem à conservação da ordem e da sua renovação" (1986: 17). O que talvez tenha, pois, que se admitir, é que o ideal emancipador, veiculado pela instrução, seja na sua essência um "enigmático produto da força e do direito" (1986: 18), e, a ser assim a obra pedagógica é, desde o seu início, pensada como obra política como pertinentemente salienta Jean Houssaye (1998: 55-74).

Embora nos cinjamos à pedagogia das Luzes, particularmente ao horizonte francês, queremos, na linha do próprio Hameline, salientar que a modernidade educativa se caracteriza por se afirmar como evolucionista, por consagrar a mudança e por reclamar a equivalência ("tu change, donc tu es. Tu participes du changement, donc tu en es"):

A concepção moderna da educação repousa sobre a imagem linear da evolução do tempo que fornece a sua metáfora ao progressismo. Este último, acrescenta a concepção de uma aprendizagem por gradação, simultaneamente etapas, mas também degraus de um percurso que, pela sua própria procissão, sacraliza uma hierarquia entre as verdades. (...). Linearidade e gradação: eis os dois postulados da educação Moderna e da Modernidade (1999: 111).

Tendo em conta estas características e estes dois postulados, pode-se perspectivar a modernidade educativa em três momentos ou fases. A primeira inicia-se com a filosofia das Luzes e com a Primeira Revolução Industrial até aos finais do século XIX (lembre-se que os grandes sistemas escolares datam de 1880); a segunda fase corresponde à Segunda Revolução Industrial e à expansão das Ciências Humanas; a terceira identifica-se com a "condição pós-moderna" das sociedades pós-industriais de que nos fala Jean-François Lyotard (1979) e mesmo Philippe Meirieu na sua comunicação, aquando dos 250 anos do nascimento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), intitulada precisamente *Le Pédagogue et les Défis de la Modernité* (1998).

Se a *Ideia moderna de Educação* foi um produto das Luzes, esta mesma ideia foi-se afirmando mediante aquilo que Daniel Hameline designou como os três "lugares comuns" da modernidade educativa, que são os do "progresso", da "educabilidade" e de "democracia": *Três lugares comuns parecem-me dominar a ideia que as sociedades modernas se fazem da educação escolar que elas organizam de forma paulatina e irreversível. Estas sociedades crêem no progresso, na educação humana e na superioridade da democracia igualitária*" (1987: 24).

Se quisermos, no entanto, caracterizar de modo mais detalhado a modernidade instaurada pelas Luzes, temos que apelar, como o faz Miguel Baptista Pereira na sua *Modernidade e Tempo*, às categorias ou conceitos de *Secularização, Crítica, Progresso, Revolução, Emancipação e Desenvolvimento/Evolução* (1990a: 39-113). Da sua análise, o que nos interessa reter é que a Secularização se define pelo modo como o homem consegue "pensar por si mesmo" (1990a: 41-43), o que equivale a uma "nova forma de liberdade e autonomia, que determinará o mundo e o modo de ser-no-mundo do homem moderno" (1990b: 7). Esta máxima, frequentemente usada pelos autores da revista *Berlinische Monatsschrift* fundada em 1783, associada à "liberdade racional" e de "raciocinar", aponta para o sentido da *Aufklärung* ao qual Kant respondeu quer no seu *Was ist Aufklärung* (1784), quer na sua *Kritik der reinen Vernunft* (*Crítica da Razão Pura* — 1781), quer na sua *Logik* (Lógica — 1800).

À pergunta "O que é que é o Iluminismo (as Lumières)?", Kant respondeu, como se sabe, que é a

(...) saída do homem da sua menoridade, do qual é ele mesmo responsável. Menoridade, quer dizer incapacidade de se servir do seu entendimento sem a direcção de alguém, menoridade de que ele é responsável, visto que a causa não reside num defeito do entendimento, mas numa falta de decisão e de coragem de se servir dele autonomamente. *Sapere Aude!* Tem a coragem de te servir do teu próprio entendimento. Eis a divisa das luzes (Kant, 1985 [1784]: 4).

E o mesmo Kant na sua *Crítica* apresentou a triplíce interrogação: "Que posso eu saber? Que devo eu fazer? Que posso eu esperar?", acrescentando, na sua *Lógica*, uma quarta pergunta "Que é o Homem?". Este conjunto de questões traduzem, para Miguel Baptista Pereira, uma nova maneira de "interrogar o homem na diferença própria, numa natureza restituída a si mesma pela dessacralização, onde se desenvolvia a razão científica e técnica, dotada de um saber e de um domínio autónomos" (1990a: 43).

Na *Aufklärung*, também chamada a "época da crítica", o conceito de *Crítica* tornou-se universal e era sinónimo de razão, ciência e verdade. A dimensão iluminista da razão compreende este mesmo conceito, pois na arte de julgar, a *Crítica* "persegue a autenticidade ou a verdade, a rectidão ou a beleza de uma proposição a fim de poder decidir a partir do conhecimento obtido. No processo crítico, separa-se o autêntico do inautêntico, o verdadeiro do falso, o belo do feio, o justo do injusto e é como arte de julgar no campo axiológico que a crítica desempenha papel relevante no século XVIII" (1990a: 52).

Outra das categorias marcantes da modernidade das Luzes é a *Ideia de Progresso*, a qual foi desenvolvida por Kant através do seu conceito de "progresso para melhor" e por Condorcet que, no prefácio do seu testamento político que é o seu

Esquisse d'un Tableau Historique des Progrès de l'Esprit Humain (1795), refere que o seu objetivo

sera de montrer, par le raisonnement et par les faits, qu'il n'a été marqué aucun terme au perfectionnement des facultés humaines, que la perfectibilité de l'homme est réellement indéfinie; que les progrès de cette perfectibilité, désormais indépendante de toute puissance qui voudrait les arrêter, n'ont d'autre terme que la durée du globe où la nature nous a jetés. Sans doute ces progrès pourront suivre une marche plus ou moins rapide, mais jamais elle ne sera rétrograde, du moins tant que la terre occupera la même place dans le système de l'univers, et que les lois générales de ce système ne produiront sur ce globe ni un bouleversement général, ni des changements qui ne permettront plus à l'espèce humaine d'y conserver, d'y déployer les mêmes facultés, et d'y trouver les mêmes ressources (Condorcet, 1988: 81).

Creemos, assim, que esta passagem é paradigmática do espírito optimista que animava a crença de que o homem não só era perfectível como esta qualidade seria progressiva e indefinida, como, aliás, o reconhece Georges Gusdorf quando salienta que *"as doutrinas do progresso enraízam-se na certeza de uma humanidade consciente de beneficiar desde logo de uma melhoria real, e que prolonga para o futuro esta flecha do tempo, direccionada no bom sentido. A humanidade arrancada ao círculo vicioso do fluxo natural, põs-se em movimento, imbuída de um estado de espírito de optimismo razoável, segura que novos dias continuarão a cantar"* (1971: 332; 310-333 e Pereira, 1990a: 75-88). Vemos deste modo que a ideologia do *Progresso* como valor fundamental da cultura moderna, na qual se filiam, por exemplo, Turgot, Condorcet, Lessing e Kant, faz do intelecto emancipado a pedra-angular sobre a qual se edificará um futuro radioso e melhor, uma nova *"L'Âge d'Or"* (Gusdorf, 1985: 8-23).

Em síntese, podemos afirmar com Gusdorf que a *Ideia de Progresso*, ao implicar a passagem da transcendência à imanência, da verticalidade à horizontalidade, pressupõe a crença na perfectibilidade indefinida do homem e uma tendência dominante e crescente para a felicidade. Porém, esta perfectibilidade, ao contrário da ideia de perfeição cristã, é antropológica, pois assiste ao homem a tarefa de criar o seu próprio futuro que não se encontra previamente definido: *"O sujeito sente-se responsável desta progressão; ele é o seu autor, e a si cabe-lhe o mérito, o que pressupõe a autonomia da realidade humana relativamente a uma predestinação transcendente"* (1971: 316). Esta *Ideia de Perfectibilidade*, fruto do cruzamento da doutrina do progresso e do sensualismo, afirmou-se paulatinamente no seio da filosofia e da pedagogia das Luzes, representando *"o meio principal de um progresso do espírito democraticamente oferecido a todos"* (Texier, 1985: 257).

Muito ligada às *Ideias de Progresso e de Perfectibilidade* encontra-se a *Ideia ou a Categoria de Emancipação*, a qual alcançou, no tempo da Revolução Francesa, *"um sentido positivo no campo semântico dominado pelo horizonte do*

progresso" (Pereira, 1990a: 94 e 93-105). Também Kant falou de uma libertação para a autonomia, quando, em 1784, disse que a *Aufklärung* era a "saída do homem da sua menoridade culposa" em direcção, acrescentamos nós, ao reino da liberdade.

Inseparável deste conceito encontra-se o de *Revolução*, tão em moda na época das Luzes e que sendo utilizado para significar "transformação radical" e "mudança a longo prazo" exprime este primeiro tempo da Modernidade. A originalidade do conceito moderno de *Revolução* reside, para Miguel Baptista Pereira, em ter proposto como fim de toda a revolução política

(...) a emancipação de todos os homens mediante a transformação das estruturas sociais (...) Na Revolução Francesa ruíram as estruturas tradicionais e, com elas, o seu suporte metafísico. O que ficou, foi uma consciência de historicidade como consciência da crise. A história em todas as suas dimensões foi experienciada e julgada como crise e como revolução permanente e a ciência e a filosofia da história procuraram captar as linhas de inteligibilidade deste novo acontecer, como séculos atrás Sto Agostinho construíra a sua *Cidade de Deus* sobre a crise da queda da "Roma Eterna" (1990a: 91 e 67 e Gusdorf, 1971: 414-428).

Mas o fundo comum onde repousam as categorias referidas, parece-nos ser dado pelas metáfora da "luz" e do epíteto "novo". A metáfora da luz (Charbonnel, 1998: 59-70), que foi apropriada pela *"intelligentsia"* das Luzes para designar o novo modo de pensar o homem no mundo, alimenta-se da simbólica tradicional, de que os cultos solares são exemplo (Eliade, 1977: Cap. III- O Sol e os cultos solares), e da tradição judaico-cristã que faz do tema da luz um dos seus símbolos maiores porque epifania do divino. A luz simboliza, nesta perspectiva, os valores do dia que são aqueles que caracterizam a sensibilidade intelectual, tais como a claridade, a lucidez, a evidência e a iluminação propriamente dita, a ordem, a regularidade, a razão (a luz natural), a certeza, entre outras significações possíveis:

Assim a imagem da luz designa as principais categorias nas quais se afirma a sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade. Mas a luz em questão, se ela retoma a terminologia da simbólica tradicional possui caracteres específicos. Ela não tem nada em comum com a iluminação mística, com a luz transcendente da ontologia platónica ou da revelação cristã. (...) A luz, tal como a concebe o século XVIII, não tem o carácter de uma vocação pessoal e misteriosa; enquanto que luz natural ela é comum à totalidade do género humano, sem distinção de tempo e de lugar (Gusdorf, 1971: 307 e Pereira, 1990b: 7e 29)

Da metáfora da luz passamos à metáfora do "novo" à qual ela se encontra intimamente ligada, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista mítico-simbólico. Deste modo, importa referir que a consciência iluminista, no uso que deu a esta última, utilizou-a para designar as seguintes variações, entre outras: "tempo

novo", "mundo novo", "*novum organon*", "*scienza nuova*", "progresso", "tempo final", "cidade nova", "homem novo" e "educação nova". Das variações agora referidas, interessa-nos realçar o tema do "homem novo" bem estudado por autores como Bronislaw Baczko (1980: 89-132), Mona Ozouf (1989: 116-157) e Antoine de Baecque (1988: 193: 208).

O primeiro diz-nos que este tema é uma das ideias-imagens mais estimulantes que caracteriza a utopia pedagógica das Luzes e, conseqüentemente, da Revolução francesa que deve, em matéria de educação, "*raser le passé, inventer l'avenir*", para fundar uma "Cidade Nova", uma "Cidade regenerada", enquanto utopia da Cidade Ideal, povoada por "homens novos" instruídos e educados por formadores/professores escolhidos "entre os mais capazes, os mais patriotas e os mais devotados" aos quais se passavam um certificado de civismo (1980: 117; 102-115 [*Éduquer et instruire*] e 115-126 [*Former les formateurs*]):

Para regenerar a nação, a educação nova deve apoderar-se integralmente do homem, quer do homem físico como do homem moral. Trata-se, certamente, de ensinar, mas também, senão sobretudo, de educar (...). A finalidade da educação é dupla: por um lado, por assim dizer, técnica, por outro lado, moral. É preciso ensinar ao povo a ler, a escrever e a contar — é a fórmula consagrada recorrente em todos os projectos (...). Mas é preciso, sobretudo, que a educação nova forme novos costumes, que ela produza 'verdadeiros republicanos'. Um sistema de educação assim concebido trará a mudança radical sonhada, produzirá tanto de bem como o anterior tinha feito de mal. Se nenhuma dimensão da vida colectiva escapa à acção formadora da educação republicana, então ver-se-ão homens novos povoar um país feliz. Os sonhos do futuro alimentam-se de todas as esperanças de que a educação é investida. Os Franceses tomar-se-ão, enfim, felizes, porque republicanos ardentes, e ardentes republicanos porque felizes (Baczko, 1980: 99-100).

Se Baczko nos diz que o sonho de formar o "homem novo" resume bem o ideal pedagógico da Revolução francesa, também Mona Ozouf, no seu *L'Homme Régénéré* (1989), onde consagra um capítulo à formação do "homem novo" no quadro da Revolução francesa, refere que a ideia de "homem novo" toca num sonho central dessa mesma Revolução, visto que é esta mesma ambição que lhe confere um "*carácter premonitório, anunciador de revoluções futuras*". Se o "homem novo" é fruto de uma revolução radical, que pressupõe obrigatoriamente uma regeneração radical, então ele aparece como "homem criado" no sentido que lhe atribui Ozouf quando refere que a "regeneração era para ontem"; se, pelo contrário, o "homem novo" é fruto de uma revolução, ainda que radical mas incapaz de aniquilar, purificar o "povo impuro" de uma só vez, então ele aparece como "homem formado" no sentido que lhe confere Ozouf quando salienta que a "regeneração era para amanhã". O que está, pois, aqui em causa são duas maneiras diferentes de representar o "homem novo", isto é, a primeira, (a regeneração instantânea que aposta na ruptura violenta), optimista, via o "homem novo" como um produto puro (sempre em contacto com o "prestígio das origens" e por isso mesmo não degenerável) safdo da

visão miraculosa da Revolução ou, então da graça revolucionária; enquanto que a segunda (a regeneração "trabalhada" que aposta na continuidade e no poder de transformação da educação), pessimista, encarava o "homem novo" como um produto sempre passível de degenerar, dado estar exposto aos agentes do passado:

A primeira é desvolta e espontânea, a segunda é meticulosa e dirigista, inteiramente ligada à figura de um legislador invisível, ou à mão escondida de um pedagogo, visto que aqui a sequência dirigista que vai das leis aos costume é a única que se pode imaginar. A primeira deixava ao acaso as determinações do homem novo e pouco se preocupava de as interrelacionar entre elas. A segunda não suporta nenhuma discordância. A primeira encarava o futuro sem desconfiança. A segunda é obcecada pelo medo e pelo pânico do acidente (um novo encontro, um ensino novo, uma leitura insólita) que desfazeria o seu homem novo. Aquilo que caracteriza esta concepção de regeneração é simultaneamente a vontade de terminar a tarefa e o medo surdo que ela seja interminável (Ozouf, 1989: 145 e 146-157)

Finalmente, Antoine de Baecque sustenta, na mesma linha, que a linguagem antropológica do século XVIII se encontra imbuída de imagens relativas ao sonho do "homem novo" livre e regenerado que se contrapõe ao homem antigo e corrompido¹. Por seu lado, recenseia quatro cenários, durante o ano de 1789, onde o tema do "homem novo" aparece: o primeiro refere-se aos escritos que saúdam a abertura dos Estados Gerais ("*États Généraux*"); o segundo aparece na literatura que comenta e celebra a tomada da Bastilha; o terceiro centra-se no grande debate sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, referindo-se o quarto cenário aos panfletos de Dezembro de 1789 e Janeiro de 1790, que fazem uma espécie de balanço do primeiro ano da Revolução:

As quatro visões principais do 'homem novo', em 1789, são simultaneamente complementares e ambíguas: o homem futuro, idealizado no início do ano, torna-se o homem forte, viril, preparado para o sacrifício em Julho, ou para ser moldado por uma educação escolhida expressa amplamente aquando do debate sobre a Declaração dos Direitos; antes de ser frequentemente recuperado, sob todos os aspectos, pelo discurso contra-revolucionário que fabrica um homem desmedido e orgulhoso. Estas concepções vão-se perpetuar de forma duradoura no imaginário político; o apelo ao sacrifício, à força viril era, por exemplo, o elemento central do discurso que a Revolução realizará sobre os seus mártires (de que os primeiros, aliás, remontam à tomada da Bastilha), o discurso educativo era, por outro lado, um dos temas essenciais, e, por muito tempo, da consciencialização de uma necessária regeneração do Francês (Baecque, 1988: 202).

Constatamos, assim, que no âmbito da Revolução se desenvolveram duas concepções de "homem novo": a primeira, filiada na linha instantânea e optimista, apresentava o homem como imediatamente regenerado; a segunda, filiada na linha da maturação progressiva e pessimista, acreditava na regeneração progressiva do

homem mediante a educação (visa a inculcação dos valores e das virtudes) e a instrução (visa a trilogia do saber ler-escrever-contar).

É pois na linha da mundividência das Luzes e no quadro da formação de um "homem novo" que se inscrevem as obras de Condorcet de cunho pedagógico, nomeadamente as *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique* (1790) e o *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (avril 1792 - décembre 1792), as quais, como sublinha Baczko, estão profundamente marcadas pela ideia de história-progresso, desenvolvida pelo autor no seu *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795), e, acrescentamos nós, pelo tema do "homem novo" ou, se se preferir, do "novo cidadão". É de notar que os trabalhos referidos traduzem o seu optimismo e a sua fé no "futuro da democracia, assegurando a felicidade e o desenvolvimento de cada indivíduo, e no progresso indefinido do espírito humano" (Baczko, 1982: 178).

Condorcet, aceitando que a razão era a única mestre dos homens livres e defendendo que o progresso do espírito humano era ilimitado (na perfectibilidade indefinida do homem), acabou por concluir que esta perfectibilidade dependia intimamente da capacidade que a instrução pública e nacional (escola pública, universal e gratuita) tivesse em tornar os homens mais esclarecidos, a fim que se tornassem cada vez melhores. Assim, pode-se perceber a importância por si atribuída aos escritos que produziu sobre a educação e por nós já referidos, ao ponto de afirmar na sua *Primeira Memória sobre a instrução pública* o seguinte:

C'est donc encore un véritable devoir de favoriser la découverte des vérités spéculatives, comme l'unique moyen de porter successivement l'espèce humaine aux divers degrés de perfection, et par conséquent de bonheur, où la nature lui permet d'aspirer; devoir d'autant plus important, que le bien ne peut être durable, si l'on ne fait des progrès vers le mieux, et qu'il faut, ou marcher vers la perfection, ou s'exposer à être entraîné en arrière par le choc continuel et inévitable des passions, des erreurs et des événements. (...) Si ce perfectionnement indéfini de notre espèce est, comme je le crois, une loi générale de la nature, l'homme ne doit plus se regarder comme un être borné à une existence passagère et isolée (...); il devient une partie active du grand tout et le coopérateur d'un ouvrage éternel. (...) Les révolutions amenées par le perfectionnement général de l'espèce humaine doivent sans doute la conduire à la raison et au bonheur. Mais par combien de malheurs passagers ne faudrait-il pas l'acheter? Combien l'époque n'en serait-elle pas reculée, si une instruction générale ne rapprochait pas les hommes entre eux, si le progrès des lumières toujours inégalement répandues devenait l'aliment d'une guerre éternelle d'avarice et de ruse entre les nations, comme entre les diverses classes d'un même, au lieu de les lier par cette réciprocité fraternelle de besoins et de services, fondement d'une félicité comune? (Condorcet (1994 [1790]: 68, 71 e 73 e 1982 [1792]: 217-218).

O recurso a uma passagem assim extensa serve para ilustrar, por um lado, o quanto Condorcet apostava na instrução nacional para aproximar, pelo *Progresso*, os homens das Luzes e, por outro lado, serve igualmente para nos apercebermos das

linhas que constituem o figurino do "homem novo" por si pensado ou criado. Neste contexto, pode-se também compreender as suas palavras, dois anos mais tarde, no seu *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*:

Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi; Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice (1982 [1792]: 181).

2. O Discurso pedagógico republicano e a herança iluminista

Emergem, desta forma, os contornos precisos de uma influência poderosa e directa do "Homem Novo" iluminista, para o qual Condorcet deixou, como se acaba de ver, um contributo decisivo, na formação do cidadão republicano que a propaganda doutrinária do republicanismo português de finais de oitocentos cerziu com aturada e hábil pertinência

O paralelismo entre a idealização de um cidadão português republicano (racional, livre, anti-clerical, democrático...) e o sonho revolucionário francês da criação do "homem novo", surgido na era revolucionária de setecentos talvez sugerisse, à primeira vista, tratar-se de uma ideia original ou inovadora. Mas, segundo Mona Ozouf, não o foi porquanto quando se deu a Revolução "Todo o século, habitado pelo mítico do original, sonhou em torno das experiências do segundo nascimento" (1989: 117 e 1988: 821). Este segundo nascimento tinha a ver, como se sabe, com o "homem regenerado" de acordo com os novos valores revolucionários que, ao contrário dos anteriores, eram concretos, como, aliás, ilustra o texto de Léon Bourgeois, intitulado sugestivamente *Le Jeune Français de L'Avenir*:

(...) nous voulons d'abord que vous soyez des hommes de corps sain, d'esprit juste et libre, d'instruction solide, de goût sûr, de conscience droite, de volonté forte. Nous voulons aussi et passionnément, que vous soyez des hommes de votre pays et de votre temps. Ne l'oublions pas l'homme que nous avons à former n'est pas un homme abstrait. A la patrie que nous confîé un enfant nous devons un homme capable de la servir, de la défendre, de la diriger au besoin, peut-être de l'illustrer. Il faut qu'il ait pris ici conscience de cet avenir et qu'il ait reçu de nous la préparation nécessaire pour y suffire. Il est agile et vigoureux; il est habitué aux règles d'une simple et saine hygiène; il a subi les entraînements qui donnent la souplesse et la force; il a le corps droit, de front haut, le regard avec confiance" (s. d.: 70, 72, e 78).

Porém, para que este "homem novo" fosse formado carecia de uma "educação nova" que o preparasse integralmente, isto é, que o preparasse dos pontos de vista físico, moral e cognitivo para a tarefa de construir uma "sociedade nova":

Pour régénérer la nation, l'éducation nouvelle doit s'emparer de l'homme tout entier, aussi bien de l'homme physique que de l'homme moral. ... La finalité de l'éducation est double: d'une part, pour ainsi dire, technique, d'autre part, morale. Il faut apprendre au peuple à lire, à écrire et à compter ... Mais il faut surtout que l'éducation nouvelle forme des mœurs nouvelles, qu'elle produise des vrais républicains (Baczko, 1980: 99).

O "homem novo" aparece-nos, então, como uma ideia-imagem utópica das Luzes construída pelo desejo pedagógico de se formar um "novo homem", um "cidadão" esclarecido e redimido pela instrução e pela educação, para ocupar um lugar de eleição na Cidade regenerada: "as pedagogias das Luzes veiculam o sonho de produzir homens novos, livres enfim de preconceitos, aperfeiçoados à medida do seu tempo, modelados por uma educação que disporia de capacidades formadoras quase ilimitadas" (1980: 91). Este sonho tinha, portanto, em vista regenerar física e moralmente o futuro republicano para que se assumisse como um ser livre de preconceitos religiosos e actor privilegiado da Cidade utópica porque forte, trabalhador, disciplinado. Mas para que este ser emergisse tornava-se necessário destruir o passado e inventar o futuro e neste acto de invenção cabia aos novos formadores, aos novos professores, uma grande parte da tarefa, a de formar "homens novos", o que já pressupunha a resolução de um problema prévio, o da sua própria formação.

Salvaguardadas as devidas diferenças, podemos também referir que a formação de um "homem novo", que viesse a habitar "Um Portugal Novo" (António, 1910: 1) numa "nova era" (Junior (?), 1910: 1), preocupou quer os ideólogos e políticos republicanos, quer os pedagogos republicanos, que com os seus textos, com a sua acção doutrinadora, com a sua prática pedagógica não cessaram de contribuir para a formação de um novo "cidadão" que o regime republicano se propõe formar e cujo perfil foi, aliás, esboçado pela importante revista pedagógica republicana *Educação Nacional*, no seu número 751, datado de 1911. Porém, antes de o caracterizar, salienta que o ideal republicano — à semelhança de qualquer bom ideal político — consiste na criação de condições para que o povo não seja só feliz, como também possa caminhar na senda do progresso social e moral. Mas, para que este fim seja alcançado e se torne uma realidade palpável, torna-se inevitável o recurso à Instrução e à Educação: iluminando a primeira a inteligência e a segunda formando o carácter. Fim e realidade inscritos num processo demopédico de "longa duração", pois só assim, mediante um exercício educativo de paciência, é que se podem transformar

(...) todos os cidadãos do nosso país em homens aptos, ilustrados, livres, independentes, activos, empreendedores, enérgicos, dotados duma poderosa força de vontade, compenetrados das suas responsabilidades cívicas e morais, estranhos a paixões sectárias ou partidárias, conciliadores e honestos, tendo a compreensão nítida dos seus direitos e dos seus deveres, respeitadores das

crenças e das opiniões alheias, mantendo, numa palavra, fervorosamente o culto da Liberdade, dentro da ordem, como único meio de realizar o verdadeiro Progresso e a verdadeira Justiça. Fazer uma nação de homens livres e não um rebanho de escravos, tal será o nosso empenho, tal deve ser o empenho de todos os sinceros patriotas" (1911: 179).

Foi, pois, com este intuito que o programa federalista de 1886, continuado neste aspecto pelo último programa oficial do Partido Republicano elaborado em 1891, sublinha a necessidade do "ensino elementar obrigatório, secular e gratuito", da democratização e laicização da escola, bem como da consolidação das liberdades essenciais (Catroga, 1988 (1^o): 394-95 e 1991: 80). Não admira que esta estratégia de secularização fosse apoiada e continuada pelos teóricos mais representativos do republicanismo, entre os quais, Manuel Emídio Garcia (1880 e 1889), Teixeira Bastos (1879 e 1892) e Teófilo Braga (1879; 1902 e 1908).

Todos estes autores depositavam uma crença intangível nos *Progressos do Espírito Humano*, para utilizarmos um título emblemático de Teixeira Bastos, e, por extensão, da ideologia republicana devedora dos postulados da antropologia iluminista, e na capacidade redentora do par educação-ensino, enquanto agente do progresso e de perfectibilidade do "Novo Portugal" a construir:

(...) um sistema de instrução e educação pública deve reproduzir a marcha da humanidade na sua ascensão (de acordo com a famosa lei dos três estados) para a racionalidade e para a moralidade Quando o sistema da educação pública basear o aperfeiçoamento do homem nestes três modos fundamentais da sua existência (inteligência, sentimento, actividade), mais facilmente se aproximará a humanidade da idade normal para que tende" (Braga, 1902: 227-29 e Garcia, 1889: 507)

Para este esforço de secularização em muito contribuíram as *Orações de Sapiência* de Bernardino Machado (1904), José de Mattos Sobral Cid (1907) e de Sidónio da Silva Pais (1908), que ajudaram a preparar o terreno para que o debate pedagógico fosse encarado como algo de obrigatório e de incontornável, como, aliás, se viu pela abundante legislação relativa ao tema produzida pelos republicanos após a sua vitória política. Se procurarmos uma ideia-força comum, diríamos que todas elas reivindicam um ensino racional, científico e neutro em matéria religiosa como via mais adequada para a conquista e a consolidação do progresso e da liberdade. Tinham, como se depreende, a preocupação de "educar as novas gerações no espírito de investigação científica" (Cid, 1908: IV). Neste contexto, é de realçar o contributo humanista e de preocupação social da *oração de sapiência* de Bernardino Machado intitulada *A Universidade e a Nação*, a qual defende que a escola deve estar ao serviço da socialização dos conhecimentos e dos valores do cidadão, de acordo com a máxima, "ser instruído é ser livre" (1983 [1904]: 6), além de preconizar um direito novo que era o direito dos humildes e dos fracos (1983 [1904]: 9). Esta forma de

direito, segundo ele, era um meio seguro para a secularização da sociedade e da escola, pois

Secularizar a sociedade e secularizar a escola é tudo um e o mesmo problema, que há que resolver igualmente, isto é, com a mesma equanimidade, com o mais largo respeito por todas as crenças, e respeito filial por aquela que tão intimamente se entrelaça aos épicos feitos da nossa linhagem, e que, na pureza da sua doutrina, tanto tem contribuído para o saneamento moral da humanidade" (1983[1904]: 14).

Com idêntica preocupação de secularizar a sociedade portuguesa republicana nascente surgiu em 1907 a Liga Nacional de Instrução e que é já um reflexo da *Ligue d'Enseignement* de Jean Macé (1886), com os seus princípios de obrigatoriedade e gratuidade. A Liga, apoiada por Borges Grainha, Consiglieri Pedroso, Tomás Cabreira e Rui Teles, pretendeu combater o analfabetismo, criar uma verdadeira educação cívica e social e renovar a Pátria dando-lhe uma "alma nova" por intermédio da instrução e da educação (Coelho, 1908: 153-7, especialmente a nota da p. 154; Braga, 1980: 8; "O Mundo", 1908: n.º 2684; "Curta História da S.E.P. (1910-1934)": 1934-35: 2; Sampaio, 1975: 168-170; Liga Nacional de Instrução Primária e Popular, 1909a: III-IV; Catroga, 1988 (1.º): 208 e 1991 (2.º): 382).

A este respeito, julgamos elucidativo referir um extracto do relatório apresentado ao Congresso de 1908 por Borges Grainha, o qual, na nossa opinião, sintetiza bem o espírito da Liga Nacional de Instrução:

Daqui se conclui que, sendo este espírito (o espírito jesuítico-inquisitorial) que a pseudo Companhia de Jesus e o falso Santo Offício, mancomunados, nos inocularam uma causa inicial e fundamental do nosso atraso intelectual e, portanto, do nosso analfabetismo, um dos meios de remover este será fazer todos os esforços por expungir aquele, inculcando nas gerações novas um espírito de crítica e investigação e do civismo independente e nobre Ou nos instruímos ou morreremos como nação. É urgente e patriótico que se capacitem bem destas ideias todos os portugueses desde os da mais alta magistratura ao da mais baixa categoria social" (1909: 8).

Ligada ao combate ao analfabetismo surgiu a Associação das Escolas Móveis, pelo Método de João de Deus, fundada por Casimiro Freire em 1882. Esta associação encerra uma enorme carga simbólica para a classe republicana, na medida em que contribuía, com as suas campanhas de alfabetização, não só para minorar a cruz do analfabetismo, como também para elevar o índice de consciencialização das massas permitindo-lhes, por exemplo, ler os jornais (Sampaio, 1969: 9-28; 1975: 65 e 67; Gomes, 1986: 192-3, nota 1; Catroga, 1988 (1.º): 214 e 1991b (2.º): 397-8). Embora tratando-se de um movimento apartidário e alegadamente apolítico, teve, pela importância dos seus méritos, o apoio dos monárquicos de esquerda e dos

republicanos (Nóvoa, 1987: 562-574; Mónica, 1977: 321-53; 1980: 499-518; Pestana, 1915: 133; Madeira, 1979: 85-93; Coelho, 1916; Carvalho, 1986: 650-718; Fernandes, 1978: 125-29 e Godinho, 1913: 183-87). Por isso, não é de estranhar que Afonso Costa, em 10 de Janeiro de 1913, tenha lido ao Congresso da República, na qualidade de Presidente do Ministério e Ministro das Finanças, uma Declaração Ministerial, onde se pode ler:

Não esqueçamos a Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus, cujos relevantes serviços são reconhecidos por quantos em Portugal se têm dedicado sinceramente à áspera tarefa de arrancar pela instrução o espírito do povo às seculares influências nefastas dum poder, que se comprazia em mantê-lo no obscurantismo" (1915: 243).

A propósito, também, da necessidade de se erradicar o analfabetismo, responsável por manter o povo português no obscurantismo político, cultural, educacional e religioso, a reacção dos políticos republicanos foi unânime. Veja-se, por exemplo, o discurso de António José d'Almeida na Câmara dos Deputados em 1907, onde aproveitou para desferir um golpe contra o obscurantismo monárquico, para referir que com a "República e com a Liberdade está sempre a instrução", tendo também afirmado que a criação duma "Pátria Nova" (1907: 259), livre e redimida das trevas da ignorância monárquica, depende da educação do povo mediante uma sólida instrução, pois sem ela a educação moral não tem lugar, porquanto "a instrução das primeiras letras, indispensável e fundamental, é, portanto, a base da arquitectura moral do homem" (1907: 262). O mesmo António José d'Almeida na República, em Janeiro de 1911, falava das maravilhas que o "alfabeto maravilhoso" era capaz de operar, mas para isso a República tinha que estar consciente da sua necessidade de se afirmar e de se nobilitar e só o podia fazer "abrindo escolas, derramando a instrução, iluminando e resgatando a juventude" (1911: 1) Por seu turno, Afonso Costa, poucos dias após a queda da Monarquia, afirmava que "A república está disposta a sacrificar-se pela instrução ... a instrução vai ser; depois da imediata satisfação de todos os princípios liberais, a imediata cruzada da república que espalhará a instrução a ondas!" (1910: 1), para em 1916, exprimir o desejo de que em duas gerações se "possa extinguir essa chaga horrível que se chama o analfabetismo!" (1977: 191). Lembremos igualmente as palavras de Manuel de Arriaga, proferidas no III Congresso da Liga Nacional de Instrução em 1912, em que ele, e muito sintomaticamente, diz aos participantes: "Eu desejaria apertar a mão, individualmente, a cada um dos congressistas, demonstrar-lhes, em nome da nação, a grande esperança que todos vemos desabrochar na alma popular, confiante no início de uma pátria nova" (1913: 343-344). Por fim, o artigo de José Barbosa de Magalhães (Ministro de Instrução Pública do 3.º Gov. de Afonso Costa — 25-4-1917 a 8-12-1917) intitulado *A Instrução Pública em Portugal*, refere que compete aos professores, por intermédio da palavra e do exemplo, dotar o aluno de um carácter

enérgico e de um espírito de iniciativa. Não esquecendo, o asseio, a ordem, a disciplina, o sentimento do dever e da honra, o amor à árvore e aos animais, a coragem (também moral), o culto da bandeira, o amor filial e a dedicação pela Pátria (1917: 51).

Se é verdade que, do lado político, havia acordo sobre a necessidade de se combater o analfabetismo, também do lado dos pedagogos republicanos havia o mesmo sentimento. Daí que João de Barros, para só citar um dos mais representativos, não tenha perdido nenhuma oportunidade para alertar, através das suas conferências, intervenções e escritos, para a necessidade imperiosa da República lutar contra o flagelo do analfabetismo. A fim de o debelar, o pedagogo contava com a acção da Escola Primária, a qual possuía um triplo fim: o de fornecer aos educandos uma primeira base de cultura identificada com o saber ler, escrever e contar; uma vigorização dos corpos e dos espíritos mediante as educações física e do raciocínio e, finalmente, prepará-los para uma *"existência de trabalho digno, que definitivamente o sagre cidadão, com a posse perfeita duma profissão, dum ofício"* (s. d. [1914]: 112). Defende, para o efeito, o uso da *Cartilha Maternal* de João de Deus, dado que o seu método, ou a arte de leitura proposto, além de ser orientado por critérios nacionalizadores adaptados à raça portuguesa, assentava numa base intuitiva, característica reconhecida, como ele próprio afirma, pela moderna pedagogia que ele, aliás, prova conhecer nos seus trabalhos: *"Eu — diz João de Barros — não duvido em afirmar que aprender pelo seu método de leitura, é para a criança, um motivo de não ser triste. É não ser brutalizada, violentada na sua evolução mental"* (s. d. [1914]: 137 e 1911a: 91-113). Embora, João de Barros pense que o ensino da leitura e da escrita seja apenas um meio e não um fim, sublinha, contudo, que aqueles *"desejam criar uma educação geral, integral ... crêem que o melhor auxiliar para ela é, por enquanto, o saber ler e escrever"* (1911a: 237). Por isso, não é de admirar que tenha proposto, aquando da sua passagem, em 1910, pela Direcção Geral de Instrução Primária, ao então Ministro do Interior António José d'Almeida, que

Com um professor móvel por cada concelho, — o que corresponderá a uma despesa pequeníssima para o estado — a diminuição da percentagem de analfabetos seria enorme dentro de pouco tempo. E quando falo de professores móveis, lembro-me logo das suas indispensáveis auxiliares: — as bibliotecas ambulantes, que são, por assim dizer, os continuadores do seu ensino, as guardas fiéis da semente que eles lançaram nos cérebros incultos dos educandos. E não me esqueço também das conferências instrutivas que o mestre pode e deve fazer, conferências que deverão ter sobretudo como fim ensinar a compreender melhor a vida ambiente e a melhor aproveitá-la" (s. d. [1914]: 113-114).

Assim se compreende o grande elogio que lhe merece o sistema de Escolas Móveis pelo Método João de Deus e, conseqüentemente, os seus professores, na sua

qualidade de "apóstolos" porque, segundo ele, são *"afáveis, discretos e quase sempre sem fortuna mas basta o evangelho da Cartilha Maternal para que um mesmo credo os irmane e um mesmo ideal os guie"* (1911a: 117-18 e 119-130). Porém, isso não chega, visto que para ele a importância de aprender a ler só se compreende se devidamente incentivada e apoiada, isto é, acompanhada pela acção das Bibliotecas Populares Móveis, porquanto o povo *"não só precisa de saber ler, como ter que ler"* (1911a: 128).

Como salienta António Nóvoa, num artigo incontornável designado *A República e a Escola, Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades*, ouvia-se por todo o lado (desde a classe política aos pedagogos, passando pela Liga Nacional de Instrução e Revistas Escolares) glorificar o professor primário enquanto "obreiro do futuro", "apóstolo", "sacerdote do ensino", "evangelizador", "árbitro dos destinos morais da Pátria", dada a sua importância na formação de cidadãos imbuídos de um "espírito novo, livre e democrático". Podemos, pois, afirmar que havia uma forte consonância de opiniões dos mais variados quadrantes sobre a falta que ele fazia à Pátria, pois *"só dele depende porque só ele forma cidadãos livres [e] corresponda ao afecto com que a república vai tratá-lo, velando pelo futuro dessa mesma República, fortalecendo-a com gerações conscientes e educadas"* (1911: 1). Esta visão do professor como "sacerdote", "guia supremo da consciência dos povos", "apóstolo" laico da Escola, enquanto "igreja cívica do povo", reflecte a crença muito partilhada pelos nossos republicanos que viam no professor um modelo de virtudes cívicas conforme apontava o decreto que extinguiu o ensino da doutrina cristã ao salientar que *"o ensino moral nas escolas primárias e normais primárias" passava a ser feito "sem auxílio do livro, intuitivamente, pelo exemplo da compostura, bondade e método de trabalho do professor"* (Extinção, 1910: 153).

É sobre estes formadores ideais que recai o "dever sacratíssimo" de formar os futuros cidadãos republicanos dotados de uma forte e profunda consciência para que, na opinião de uma das revistas mais influentes da época, *"dêem honra e renome imortal à pátria sagrada da República, a Portugal, enfim"* (Junior (?), 1910: 1). Todavia eles necessitavam de um texto orientador, configurador da sua acção de edificadores de uma "Nova Pátria", de um texto que os orientasse ideologicamente. Daí que uma das primeiras preocupações dos republicanos foi terem criado legislação atinente à "coisa educativa" logo nos primeiros anos, da qual destacamos o decreto de 24 de Outubro de 1910 que extingue a doutrina cristã nas escolas primárias e normais primárias e ao qual vai estar ligado o debate na Constituinte sobre a problemática do ensino neutro e do ensino laico que ocupou a sessão nº 31 de 26 de Julho de 1911 (Debate, 1911. cols. 15-17 e 23-24 e Catroga, 1991 (2º): cap. IV da II Parte e Cap. I da III parte); o decreto de 20 de Abril de 1911 em que consagra a separação da Igreja do Estado; a importante *Reforma de 29 de Março de 1911* consagrada ao Ensino Infantil, Primário, Normal, para já não falar dos textos legais produzidos relativos aos outros graus de ensino (secundário, profissional, artístico, educação física e superior).

Dos textos citados, interessa-nos sobretudo, pelo seu valor doutrinário naquilo que diz respeito à formação do "homem novo", o referente à *Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal de 1911*, não esquecendo também a *Reforma do Ensino Industrial e Comercial de 1918*.

No preâmbulo da Reforma de 1911 sobressaiem as teses e as preocupações republicanas face às questões educativas que Fernando Catroga sintetiza do seguinte modo:

(...) a educação e ensino republicanos tinham por objecto não só a razão, mas também os sentimentos e o próprio corpo. Isto é, para regenerar a sociedade e refundar o Estado-Nação, a nova educação teria de incidir sobre todas as facetas da personalidade humana, disciplinando tanto o corpo — pelos exercícios físicos, jogos e higiene —, como a racionalidade — pela instrução prática e teórica —, e a moralidade, mediante o fomento dos sentimentos de altruísmo e de solidariedade colectiva" (1991 (2º vol.): 457).

Não deixa, aliás, de ser sintomática a frase de abertura com a qual o texto da Reforma se inicia: *"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 ao máximo em proveito dele e dos outros"*. É-o, na medida em que evidencia até que ponto os nossos republicanos, de acordo com um dos principais postulados da antropologia iluminista de que o ser humano é um ente infinitamente perfectível, acreditavam no poder transformador da escola e, por conseguinte, do milagre que a aprendizagem do alfabeto e a prática das virtudes cívicas operaria junto das "novas gerações": *"saber ler, conhecer de maneira elementar, ao menos, esse alfabeto maravilhoso, onde se estratifica a notícia dos acontecimentos e se agita a opinião dos homens"*.

Os principais objectivos que os seus autores tinham em mente eram, entre outros, os de combater o analfabetismo, a afirmação da neutralidade da escola face à religião com a criação de uma nova moral solidária nacionalizadora e patriótica, a escolarização obrigatória e gratuita das crianças e a formação e estatuto dos professores. Nas palavras de Rómulo de Carvalho, os republicanos concentraram os seus esforços e atenção nos problemas crónicos do nosso ensino: *"o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera situação económica"* (1986: 656; Sampaio, 1975: 10-19; Bárbara, 1979: 95-115; Nóvoa, 1987: 533 e seg(s) e 1989: IX-XXXIV).

Ainda que esta Reforma, em muitos dos seus aspectos, tenha sido uma continuação da Reforma de 1901, ela, contudo, permite-nos idealizar que tipo de cidadão a escola republicana, qual "oficina em que se fabrica o cidadão" na feliz expressão de César da Silva, tinha intenção de construir:

Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias. ... Portugal só pode ser forte e ativo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral

Na escola primária devia-se "formar a alma da pátria republicana" de acordo com a mundividência laica republicana, com a sua moral social e com a sua educação moral, cívica e patriótica. Por isso, esta tinha que ser neutra de acordo com o espírito da própria Reforma:

A religião foi banida da escola. Quem quiser que a dê á criança no recanto do lar A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos 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.

Porém, para que esta "religião do dever" fosse concretizada, tornava-se indispensável a participação activa e empenhada por parte dos professores, porquanto na *"escola primária não se ministra apenas educação, pelo facto de se facultar a sua base essencial: a instrução. Ministra-se também educação directamente, nas suas consequências e resultados, fornecendo à criança, pela direcção, pelo conselho e pelo exemplo, as noções morais do carácter"*. Numa palavra, deles dependia a nobre tarefa, na qualidade de "guias supremos da consciência dos povos", do ensino do "abc" como "fundamento lógico do carácter" das futuras gerações racionalistas laicas e anti-clericais, "homens novos" de um "Portugal Novo", ou de uma "Pátria Nova". Compreende-se, assim, que o legislador tenha exigido que o *"professor seja competente e cumpra rigorosamente os seus deveres [para que não se receie] que, entre o que ele prega e o que ele faz, o aluno possa descobrir desconexão ou incoerência"*.

A missão evangelizadora, por parte dos novos apóstolos, não podia esquecer nem que a República "libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica" e que a quer "emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou de ciência, para que o seu espírito floresça na automomia regrada que é a força das civilizações", nem que "todo o português, da geração que começa" seja "um patriota e um cidadão" e para isso o futuro cidadão só seria republicano, logo um "homem novo", se fosse patriota: *"ao terminar o seu curso obrigatório, — lê-se no preâmbulo da Reforma de 1911 — o jovem português amará, dum amor consciente e raciocinado, a região onde nasceu, a pátria em que vive, a humanidade a que pertence"*.

Os mesmos valores e objectivos se nos deparam na atrás citada *Reforma do Ensino Industrial e Comercial de 1918*, essencial também para melhor percebermos o figurino do "homem novo" (Catroga, 1991: 449-464; Nóvoa, 1989: X e 1987 (2º vol.) 531) forjado pela mundividência republicana. No relatório que antecede o articulado pode ler-se o seguinte:

O valor dum povo, o seguro caminhar na senda do progresso, a intensa vibração de patriotismo, a harmonia de intuitos capaz de conduzir à finalidade histórica dum povo, têm uma e só origem, um e só fundamento, imutável através dos tempos, constante em todas as civilizações: o ensino. Transformar a massa ignara da plebe, a alma desvairada da multidão, as paixões denegando incultas glebas, criando homens conscientes do seu fim social, fazendo nascer sentimentos orientados na conquista do bem comum, e descobrir os belos campos onde floresce a cultura, são esses os escopos da política: o direito e o progresso ... O progresso tem a sua origem no cidadão e na comunidade. O cidadão vale tanto mais quanto melhor aprestado se encontra para a luta pela vida, isto é, quanto maior for o grau do seu desenvolvimento profissional e quanto mais sólida for a sua disciplina social" (Reforma, 1918: 2067).

O apelo ao patriotismo, ao amor da terra, ao orgulho da raça e ao enaltecimento das glórias passadas, é uma constante, ao longo do relatório, como se verifica com a passagem que se segue:

De toda a parte se levanta o clamor de que é preciso edificar um Portugal novo, um Portugal que represente no futuro um papel digno dos brilhantes feitos do nosso passado. A força da tradição dia a dia se demonstra por factos evidentes; a onda de sentimento, de amor pela nossa terra, e o mais acendrado patriotismo a todos abraça no comum desejo e no comum sentir, de que é forçoso enveredar por caminhos que conduzam a dias de maior prosperidade. ... É preciso ser-se patriota e não se pode ser patriota sem amor à tradição" (1918: 2068-69).

Daí a importância que o relatório atribui ao sentimento mediado pela arte, pela crença e pelo patriotismo, o qual, para ser conhecido, carecia da figura do mestre, na qualidade de arauto do ensino e de "apóstolo da religião social" (Reforma, 1918: 2067).

Tendo em conta que o nosso exercício mitanalítico se debruçará sobre esta Reforma, paradigma da política educativa (à semelhança da *Reforma de 1911*) do regime republicano como notou, em estudo recente, o sociólogo Sérgio Grácio (1998: 88), convém referir a sua oportuna retrospectiva das origens e da evolução do chamado ensino técnico elementar (1998: 49-61), herdado pela República segundo os parâmetros definidos umas duas décadas antes. No entanto, o início oficial desse tipo de ensino remonta à legislação de Dezembro de 1852 e em Dezembro de 1864 houve a tentativa de alargar através de escolas industriais, mas as poucas, então previstas, não chegaram a implantar-se. Foi preciso, porém, esperar pelo "pacote

legislativo" de Maio de 1884 com António Augusto de Aguiar no Ministério das Obras Públicas para que do papel se passasse à prática. E os anos seguintes assistiram à expansão da rede escolar, tanto a Norte como a Sul: "Em 1887, 1888 e 1889 o novo Ministro das Obras Públicas, Emídio Júlio Navarro, deu particular vigor àquela expansão, o que incluiu a construção de alguns edifícios de raiz, iniciativa notável, já que por várias décadas subsequentes nada será feito nesse plano. Em 1890/1 funcionaram 28 escolas, 12 na circunscrição Norte e 16 na circunscrição Sul. No todo todo, o número de escolas industriais havia passado de uma para 12" (Grácio, 1998: 49). Não foi, porém, tão rápido o incremento do ensino oficial, indispensável a um verdadeiro ensino de formação. Foi lenta a sua progressão nas escolas da circunscrição do Norte e no Sul as primeiras oficinas começaram a funcionar em três escolas no ano de 1886. E a situação inverteu-se um pouco durante a curta passagem de Bernardino Machado pelo Ministério das Obras Públicas devido à sua clara aposta no aumento da rede oficial. Com estes avanços e inevitáveis reflexos o panorama, segundo Sérgio Grácio, nas vésperas da República caracterizava-se por existirem dispersas nas escolas industriais e de desenho industrial oficinas de carpintaria, serralharia, pintura decorativa e labores femininos, "dando indirectamente a traço grosso uma panorâmica parcial do trabalho operário qualificado e do trabalho do tipo artesanal na época" (1998: 49).

Três anos após a implantação da República surgiram medidas de algum fôlego tendentes a reorganizar o ensino industrial elementar.

Em Novembro de 1912 foi nomeada pelo Ministro do Fomento do 3º Governo Constitucional uma comissão encarregue de propor as bases de uma reforma, mas ela não chegou a concluir os seus trabalhos que foram dados por findos face à transferência, entretanto operada, dos serviços do ensino técnico para o recém-criado Ministério da Instrução Pública, que, além das escolas de ensino técnico elementar, do ensino primário, das universidades e de outros estabelecimentos até aí dependentes do Ministério do Interior, passou a superintender o Instituto Industrial e Comercial do Porto, a secção secundária do extinto Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, o Instituto Superior Técnico, o Instituto Superior de Comércio, o Instituto Superior de Agronomia, a Escola Superior de Medicina Veterinária e a Escola Nacional de Agricultura. No seio deste novo Ministério seria nomeada, um ano depois, nova comissão com a missão da anterior e cumprida seis meses mais tarde, apresentando os seus resultados que "serão em parte aproveitados na reforma de 1918" (1998: 52).

Na sequência do impulso dado aos trabalhos de pendor teórico e técnico ocorreram em Junho e Julho de 1914, respectivamente, a inserção do curso elementar de comércio em sete escolas industriais e de desenho industrial fora das principais cidades, convertidas então em escolas industriais e comerciais, e a criação em Lisboa de uma nova escola industrial para aliviar as três escolas existentes que estavam com a "população congestionada". No Porto era também criada uma escola de arte aplicada. O quadro das disciplinas e cursos das escolas foi, em Novembro desse ano

de 1914, modificado para melhor se adequar à criação dos cursos elementares de comércio. Foram igualmente tomadas providências para o provimento de professores e mestres de oficinas em 18 escolas, incluindo três do Porto e quatro de Lisboa.

Em Novembro de 1915 foi regulamentado o ensino elementar comercial, ficando o curso fixado em três anos lectivos e o mesmo sucedeu com o ensino industrial, sujeito a regulamentação em Janeiro de 1916, passando os seus cursos a durar quatro anos. E em Setembro desse ano um decreto organizador do técnico elementar visou formalizar o disposto na legislação de 1911 e associar-lhe o que entretanto fora criado e já regulamentado. Como observa Sérgio Grácio várias normas aí contidas "procuravam ir ao encontro de necessidades locais e até implicar e mobilizar outros agentes, que não simplesmente a administração pública, os alunos ou os professores, no funcionamento e desenvolvimento do ensino. Uma delas era a de que segundo "as conveniências da indústria" o governo podia alterar a composição dos cursos ou decretar novos cursos. Permitiam-se cursos livres "quando assim o requirem as corporações administrativas locais, as câmaras de comércio, as associações comerciais ou industriais, ou os particulares". Os programas deviam ser elaborados localmente, nas escolas (embora aprovadas pelo governo). A legislação exprimia assim a crença — já presente em Navarro — na viabilidade do papel das escolas "no incitamento e progresso das indústrias locais" (1998: 53).

Este esforço (re)organizativo foi levado a cabo pelo Governo da "União Sagrada" presidido pelo evolucionista António José de Almeida e formado após a declaração de guerra da Alemanha a Portugal. Estava em curso a Grande Guerra deflagrada em Agosto de 1914 e os republicanos "guerristas" à frente dos quais se achava Afonso Costa e Partido Democrático não tardaram a ser envolvidos pelos efeitos negativos e impopulares de um conflito de proporções nunca antes vistas. Em tal conjuntura a prioridade das políticas públicas foi desviada para o sector económico e das subsistências, compreendendo-se, por isso, que pouco tenha sido feito até 1918 nomeadamente sobre o ensino técnico elementar. A instabilidade política cresceu e a oposição republicana aos "democráticos" enveredou por uma escalada sediciosa que culminou no golpe de 5 de Dezembro de 1917, inspirado pelo partido da União Republicana de Brito Camacho, secundado por apoiantes de Machado Santos, por alguns dissidentes do evolucionismo e pelo recém-criado Partido Centrista de Egas Moniz e chefiado pelo militar e diplomata unionista Sidónio Pais².

Ao contrário do que alguns autores têm repetido a situação sidonista inscreveu-se plenamente no quadro da República de 1910, apesar dos seus contornos presidencialistas e autoritários, insítos, afinal, na natureza ideológica do republicanismo português e sul-americano, pelo que não é de espantar ter surgido na fase final do sidonismo a "única grande reforma do técnico elementar realizada durante a I República" (Grácio, 1998: 54). Sérgio Grácio classificou-a como "reforma autoritária" além de "patriótica, e até nacionalista", baseando-se para tal

juízo na "criação do novo tipo de escolas, de artes e ofícios e aulas comerciais, e do peso que receberam na nova definição da rede escolar. Se isto é verdade — prossegue Grácio — para a componente nacionalista através da própria doutrina do decreto reformador, já a outra componente requer uma explicação. Os alunos dos estabelecimentos agora de menor estatuto mantinham, é certo, os direitos anteriores: podiam completar os cursos onde estavam. Já os professores das escolas de artes e ofícios foram discriminados salarialmente face aos seus colegas das escolas industriais. No plano simbólico professores e alunos foram necessariamente afectados" (1998: 555-56).

O subscritor oficial da reforma foi o Secretário de Estado do Comércio João Alberto de Azevedo Neves na última recomposição ministerial operada em Outubro de 1918 e na vigência da "República Nova" plebiscitada a 28 de Abril. Considerado embora monárquico e conservador, Azevedo Neves ficou associado a um diploma que não traiu, no essencial, os fundamentos ideológicos republicanos e muito menos a orientação instructo-educativa e económica seguida por Governos anteriores. Com efeito, quando é referido no longo relatório fundamentador que a fonte de prosperidade das nações "está apenas na escola", mas que esta é antes de mais a "escola industrial, a mais forte alavanca das sociedades" e é ainda declarado que "o país carece essencialmente de técnicos e não de diplomados" tais afirmações podiam ser subscritas sem dificuldade por um republicano afonsista ou por um político ardentemente progressista. A defesa de um rápido desenvolvimento industrial do país através da formação de mão de obra qualificada sobressai, aliás, noutros passos do diploma, como nota o próprio Sérgio Grácio: "O ensino deve estar voltado para a indústria moderna, aliás mal conhecida, pois o último inquérito industrial já tem quase três décadas e muitas realidades mudaram desde então. Mas ao mesmo tempo não se podem descurar "as indústrias populares e tradicionais", às quais pelo contrário as escolas se devem ligar para as aperfeiçoar e promover, "fazendo re florir o amor pelo que é nosso e bem nosso"; e isto na senda do "clamor" que "de toda a parte se levanta" para "edificar um Portugal novo, um Portugal que represente no futuro um papel digno dos brilhantes feitos do nosso passado". Para mais um tal objectivo tem valor económico intrínseco, permitindo, pela industrialização e comercialização dos produtos, "combater no nosso próprio mercado os artigos similares vindos de fora e até "penetrar nas praças estrangeiras" (1998: 54).

Deixando de lado os pormenores administrativos, pedagógicos e didácticos da reforma, sumariados pelo autor que temos estado a seguir (1998: 54-56), interessamos, sobretudo, sublinhar que ela emergiu num contexto ideologicamente republicano e progressista, herdeiro da "tradição" liberal oitocentista e, por via desta, do "património" iluminista de setecentos. Herança bem conhecida que pressupõe também uma radicação mais profunda e subliminar, menos visível portanto, no denso, mas difuso, substrato simbólico plasmado no discurso mítico/mitológico e na dinâmica recorrente das estruturas antropológicas (Durand, 1984) que o substancializam.

3. Da Mitanálise às reminiscências mitológicas da educação republicana

Vimos, pois, que o cidadão republicano, qual "homem novo", foi moldado a partir da tradição revolucionária francesa estudada por Bronislaw Baczko, Antoine de Baecque, Mona Ozouf, entre outros, ainda que assumindo uma especificidade própria como pretendia João de Barros (1881-1960).

Podemos igualmente salientar que o cidadão, a formar pela educação republicana, foi mais um produto criado pela produção ideológica e utópica republicana, do que pela prática sistemática e coerentemente articulada, ainda que a teoria tivesse operado os seus efeitos práticos. Finalmente, o cidadão educado, formado pela educação republicana, tinha que ser apto, ilustrado, livre, independente, activo, dotado de espírito de iniciativa e de uma consciência cívica irrepreensível porque amante da Pátria, da Liberdade, da Solidariedade e da Justiça.

Estas observações inferem-se de uma análise comparativa, de pendor culturalista e historiográfica do discurso dos iluministas franceses e dos doutrinadores republicanos portugueses. Mas para além das camadas superficiais e palpáveis dos textos subsiste uma espessa e imprecisa "zona cinzenta" que importa explorar através de recursos hermenêuticos mais finos e exigentes. Entra neste nível de exigência a mitanálise, de que já nos temos ocupado com detalhe (Araújo & Silva 1995; Araújo, 1997 e 1998), depois de outros, tais como Denis de Rougemont (1961), Gilbert Durand, (1976, 1977, 1979, 1981, 1983, 1994, 1996a e 1996b), Simone Vierne (1993), Jean-Pierre Sironneau (1982, 1988 e 1993) e Michel Cazenave e Roland Auguet (1995), para só falarmos dos mais significativos.

Sem entrarmos, aqui, em demoradas explanações teóricas parece-nos oportuno referir que ela se constitui como uma *démarche* hermenêutica, fundada por Gilbert Durand nos anos setenta, para designar, do ponto de vista mi(e)todológico, o "último referencial da compreensão dos fenómenos humanos, os conjuntos imaginários que constituem as 'grandes imagens' e a sua narração mítica" (Durand, 1979a: 84). Num dos seus últimos trabalhos, *Introduction à la Mythologie, Mythes et Sociétés* (1996a), refere que o termo mitanálise

(...) define um método de análise científica dos mitos a fim de extrair não somente o sentido psicológico (Paul Diel, James Hilman, Yves Durand), mas o sentido sociológico (Cl. Lévi-Strauss, D. Zahan, G. Durand). (...) A mitanálise sociológica (G. Durand) inspirando-se simultaneamente nos trabalhos do estruturalismo de Cl. Lévi-Strauss, mas igualmente (...) em todas as investigações temáticas ou de análises semânticas de conteúdos, procura identificar os grandes mitos directores dos momentos históricos e dos tipos de grupos e de relações sociais (Durand, 1979b: 313).

Percebemos, então, que a mitanálise visa a detecção dos traços míticos (esquemas míticos) latentes ou difusos (mito implícito) e patentes (mito explícito), no interior das sociedades, das civilizações e das respectivas ideologias que as

enformam, como os próprios trabalhos de Jean-Pierre Sironneau bem demonstraram ao tratarem da relação mito-ideologia e das religiões políticas (nacional-socialismo, comunismo leninista-estalinista e mesmo a ideologia jacobina -1988, 1990 e 1993). O que nos interessa, sobretudo, reter da análise do autor é o seu esforço hermenêutico de aplicação mitanalítica às ideologias políticas do nacional-socialismo, do comunismo e, ultimamente, do jacobinismo, com o objectivo de detectar nos seus interstícios ideopolíticos traços míticos. Esta aplicação só é possível porque admite, por um lado, que o semantismo do discurso não é redutível à sua estrutura formal, e que por isso mesmo é já sinal de uma presença simbólica, ainda que velada dos traços míticos, e que, por outro lado, estes mesmos traços (que podem ser os mitemas ou mitologemas) se encontram habitualmente degradados, disseminados ou traduzidos num outro tipo de discurso, que à primeira vista não revela qualquer semelhança com qualquer estrutura mítica:

O dinamismo energético do mito encontra-se ligado, fechado na capa racional da ideologia como num espartilho; perdendo a sua intensidade: a equivocidade, a espessura de sentido que caracterizam todo o simbolismo e todo o discurso mítico, cedem o lugar a um conceptualismo que se dirige para a univocidade. Em resultado desta racionalização e desta secularização, o imaginário ideológico aparece como um imaginário empobrecido e, segundo nós, degradado (Sironneau, 1988: 52 e 62).

Foi precisamente na tentativa de exorcizar os traços míticos do imaginário ideopedagógico empobrecido e degradado, que vimos propondo nos nossos trabalhos a utilização do conceito de *ideologema*, definido como

um complexo significante de energias semânticas e mobilizador de ideias-força, que, ao resultar da interacção das facetas arquetipal e sócio-cultural do Imaginário, condensa num discurso racionalizante, constituído pelas figuras do Imaginário Arquetipal e Sócio-Cultural (esquemas conceptuais ou ideológicos, míticos, metafóricos, utópicos e demais formas simbólicas), o fluxo de imagens arquetípicas, provenientes do Nível Fundador (o Inconsciente Colectivo) (Araújo & Silva, 1997; Araújo, 1997 e Araújo & Silva, 1998).

Porém, achamos que só podemos perceber a pregnância do ideologema se tivermos em conta que a noção de *Inconsciente Colectivo* junguiano é a instância proto-simbólica universal responsável pela produção de *figuras constantes do imaginário* que, por sua vez, moldam ou afectam as múltiplas variações culturais ou singularizações históricas (Sironneau, 1990: 116); que o *Imaginário Humano* é simultaneamente sócio-cultural e arquetipal, sendo esta simultaneidade configurada pelo conceito durandiano de "tópica" sócio-cultural (Durand, 1994 e 1996a; Antoine de Baecque, 1993: 19 e Ricoeur, 1986: 379-392); que é o semantismo arquetipal que está na génese da ideia, ainda que ele se sirva do símbolo e, no limite, do símbolo

tornado signo para veicular o *sentido figurado* (Durand, 1984: 431 e Hostie, 1955: 43) e, por último, que o *arquétipo* e a *imagem arquetípica* se distinguem, pois é esta que constitui a narrativa mítica e que nos dá conta da natureza arquetipal do *Inconsciente Colectivo* e não o inverso (Durand, 1985: 439-440 e 1979: 100; Jung & Franz, 1988: 29; Hostie, 1955: 36-67; Jacobi, 1960: 167-206 e Baudouin, 1993: 177-194).

Admitindo, então, a tese do *Inconsciente Colectivo*, produtor de *constantes do imaginário* (as *imagens primordiais ou arquetípicas*), temos igualmente necessidade de admitir uma *consciência universal social e cultural* (com o super-ego institucional e com o ego social) responsável pela racionalização das referidas *imagens primordiais*. E, como também já dissemos, é a linguagem mítica que ao operar a racionalização referida faz com que o *magma* arquetipal aceda, por intermédio das *imagens arquetípicas*, ao nível da Consciência cultural de acordo com a "tópica" *sócio-cultural do imaginário* ou *bacia semântica* já implícita na própria "tópica" (Durand, 1994: 61-76 e 1996a: 79-130 e 131-156). Neste sentido, podemos, pois, perceber que é a carga semântica das *imagens arquetípicas*, enquanto porta-vozes dos *arquétipos*, que modela as *representações* no sentido que Chartier lhe confere (1988: 19-23), as *metáforas* no sentido que Antoine de Baecque lhe dá (1993: 12-19), a utopia e a ideologia, tal como Ricoeur as entende (1986: 379-392).

O exposto, como certamente já se depreendeu, aponta não só para a osmose/inseparabilidade das duas dimensões do imaginário, isto é, do *imaginário sócio-cultural* da História e do *imaginário arquetipal* (*imaginal* diria Henry Corbin) da Não-História (ou meta-história), como também para um único *Imaginário*, que, à falta de melhor, denominamos de *Bidimensional* porque as suas facetas *sócio-cultural e arquetípica* coexistem dialecticamente de acordo com a "tópica" *sócio-cultural* do imaginário durandiano (Durand, 1994: 61-65 e 1996a: 132-156). Assim, e não como a História das mentalidades e intelectual ou cultural faz crer, não estamos face a dois tipos de *Imaginário*, mas somente de um só *Imaginário* que opera entre um *máximo de não racionalidade* (discursos dilemáticos) e um *máximo de racionalidade* (discursos unívocos). Este tipo de inconsciente corresponde, na "tópica" do imaginário, ao *id* antropológico dotado de grande espessura mítica dilemática e plural. Com a sua pluralidade arquetipal de imagens e símbolos que permitem construir, a partir de dentro, o *imaginário arquetipal* só acessível mediante aquilo que denominamos de *imagens arquetípicas* presentes no *imaginário social e cultural* sob a forma de metáforas, traços míticos degradados, utopias, ideologias. Por outras palavras, o *inconsciente colectivo* precisa, para melhor se mediatizar, das imagens simbólicas sustentadas pelo ambiente cultural, dado que os fluxos míticos, provenientes deste tipo de inconsciente, acedem às representações imaginativas do *ego social*, e prosseguem, já num nível de racionalização elevado, em direcção ao *super-ego social* (Durand, 1994: 63 e 1996a: IV cap.). Deste modo, percebe-se que o *imaginário arquetipal*, enquanto metalinguagem que é, no sentido que Lévi-Strauss

confere a este termo, precise do *imaginário social e cultural* com as suas representações no sentido mais lato que lhe dá Chartier, a fim de melhor ser identificado e estudado:

A metalinguagem primordial emerge na língua natural do grupo social. O inconsciente colectivo faz-se cultural; as cidades, os monumentos, as construções da sociedade vêm captar e identificar a pulsão dos arquétipos na memória do grupo. A cidade concreta vem modelar o desejo da 'cidade ideal', porque uma utopia nunca está isolada do seu nicho sócio-histórico. Os verbos e os epítetos que caracterizam a generalidade do inconsciente específico substancializam-se" (Durand, 1996a: 136).

O que nós sustentamos é a hipótese de um só *Imaginário* com duas dimensões não antagónicas, mas complementares e, ao contrário de Antoine de Baecque que parte das narrativas, enquanto lugares de metáforas, para aceder ao conhecimento histórico, nós partimos deste para o mundo das imagens míticas, para o mundo arquetipal, pois achamos, de acordo com Paul Ricoeur, que o símbolo aparece como um "*fenómeno bidimensional na medida em que a face semântica se refere à não semântica*" (1987: 81). É, pois, neste sentido que o mito é um sistema pregnante de símbolos e de arquétipos organizados em narrativa ou, então, nas palavras de Durand

O mito é feito da pregnância simbólica dos símbolos que ele estrutura em narrativa: arquétipos ou símbolos profundos (...) O mito, disseminação diacrónica de sequências (mitemas) e de símbolos, sistema último, assintótico de integração dos antagonismos, o mito é o último discurso e este último discurso exprime em última instância a 'guerra dos deuses'. (...) A 'guerra dos deuses' anuncia-se sempre no *homo sapiens* pelo incontornável [indépassable] antagonismo entre Marte e Vénus, Apolo e Dionísio entre aquilo que outros colocaram sob o vocábulo do princípio de prazer e o princípio de realidade. Mas desde que há teogonia, são as potências constitutivas do último em nós, os elementos simbólicos extremos para além dos quais não se pode mais nada dizer, e que, por comodidade, nós chamamos 'os deuses'. Deuses ou 'guerra dos deuses' que são os limites do nosso destino de homem e de todo o humanismo" (1996b: 77-78).

Ao termos em conta o contributo de Durand e a sua referência aos *deuses*, recordamos Mircea Eliade que chama mito a uma narrativa verdadeira, exemplar e significativa, logo sagrada ou, caso se queira, inscrita num tempo sagrado, imemorial, como ele enfatizou em muitos dos seus trabalhos:

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos 'começos'. Dito de outro modo, o mito conta como, graças às explorações dos Seres Sobrenaturais, uma realidade veio à existência, trate-se da realidade total, o Cosmos, trate-se somente de um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma 'criação'. Em suma, os mitos

Explicita-se, assim, que uma das características fundamentais deste mito seja a das potencialidades e capacidades do homem (criatura de Prometeu) contra a fé e nos deuses (representados aqui por Zeus — o Espírito puro). Nas palavras de Durand, esta revolta (acto de "contra") de Prometeu encarna o "arquetipo mitico da liberdade do espirito" (1984: 179), que o *Prometeu* de Goethe bem ilustra:

A figura moderna de Prometeu cristaliza os sonhos das "Luzes". Esta figura precisa-se com o Prometeu de Goethe. Af. Prometeu, não é mais uma divindade primordial, é o homem concebido como génio criador de seu próprio destino, que não tem mais necessidade dos deuses e que assume o seu próprio destino (Stroneman, 1980: 21)

Por outras palavras, esta revolta, se, por um lado, tem como objetivo afirmar o poder do homem, realçar o seu esforço em melhorar a situação humana e as condições de vida na terra, definindo a ideologia do mito como "racionalista, humanista, progressista, cientista e, algumas vezes, socialista" (Durand, 1978: 35); por outro lado representa quer o intelecto naquilo que ele tem de espiritual (luz) e de sublimação (calor), quer aquilo que ele tem de negativo que é a sua forma perversa simbolizada pelo poder destruidor do fogo (Bachelard, 1968 [1949]: 7-16, 17-27 e 161-184 e Diel, 1966: 238).

As características apontadas integram-se no regime diurno da imagem, o qual é determinado pelas estruturas esquizomorfos ou heróicas definidas por uma idealização de carácter autista; por um dualismo, isto é, por uma necessidade de cortar, separar, por modelos geométricos e simétricos e, por último, por uma antítese polémica (Durand, 1984: 69-215). Assim, e de acordo com este regime, o homem, ao emancipar-se dos deuses, ao usar "pensar por si mesmo", ao ter coragem de se servir do seu entendimento, esta, sem talvez disso se aperceber, actualiza a revolta de Prometeu. Porém, o titã, ao fazer do fogo-intelecto a única arma contra Zeus (símbolo do Espírito puro), esqueceu o Espírito, e por isso ficou à mercê da imaginação perversa (exaltação imaginativa), simbolizada por Pandora (mulher de Epimeteu), e do intelecto banalizado (dimensão utilitária e tecnicista do intelecto), simbolizado por Epimeteu (irmão simbólico de Prometeu).

Esta sobrevalorização do intelecto foi recuperada pelas Luzes mediante a generalização do paradigma newtoniano e a crítica das ideias inatas de Locke, fazendo assim prevalecer a exigência da universalidade da razão e o dogma da inteligibilidade científica com o seu monismo epistemológico. Todavia, esta fixação das Luzes, como bem refere Georges Gusdorf, "no deslumbramento das verdades da razão [que] suscita uma verdadeira cegueira" (1971: 521)

Quanto ao mito de Andrógino (Miguel, 1988: 57-77; Biederermann, 1996: 29-30; Curtor, 1981: 67 e Richer, 1981: 29-31) bem estudado por Mircea Eliade (1981a;

descrevem as diversas, e por vezes dramáticas interrupções do sagrado (ou simplesmente a sobre-naturalidade) das suas obras" (1983: 15).

O mito assim definido permite-nos compreender melhor o mito de Prometeu o qual foi relatado, na tradição mitológica grega, por Hesíodo (1928: 59-77 e 81-96; Séchan, 1985: 24-28 e Trousson, 1976: 9-15) e por Esquilo (1953: 160-199; Séchan, 1985: 28-33 e Trousson, 1976: 17-40). Este último, no confronto de Hesíodo, vê na figura mítica de Prometeu, enquanto benfeitor da humanidade, uma figura consistente (previdente ou reflectido), prudente, filantropo (altruísta), triunfante, desobediente, revolucionário, no sentido de entrar em ruptura com a tradição, e não uma figura

Na base destas primeiras versões do mito de Prometeu, existem outras e também, como seria de esperar, muitos estudos que nos dispensamos aqui de referir (Trousson, 1976 e 1988: 1139-53; Roscher, 1902-1909 (I, 3 - II): 3032-3083; Grimal, 1992: 396-397; Duchemin, 1974; Durand, 1978: 27-50; Moles, 1990 e Diel, 1966). O denominador comum a estes estudos é que todos eles parecem admitir que o mito de Prometeu é constituído, em geral, pelas seguintes características:

- a) A transgressão da ordem divina (a lei de Zeus) efectuada pelo titã;
- b) A revolta levada a cabo por Prometeu (recorde-se que Prometeu é filho do titã Japeto, logo elemento da família titanessa — Grimal, 1986: 461) contra o espírito (Zeus);
- c) Prometeu (titã-intelecto), — o pensamento previdente, como o seu próprio nome indica — representa o princípio de actualização, logo o criador do ser consciente que é o homem;

(altruísmo, solidariedade) do Titã (Durand, 1978);

- e) O mito de Prometeu simboliza a humanidade nas suas etapas essenciais (coincidentes com 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 Diel chama a banalização — o subconsciente), até ao seu *leitimus* que seria o reino do espírito — a vida super-consciente simbolizada por Zeus no Olimpo, enquanto princípio supremo de toda a criação;

- f) As características referidas, cremos ser pertinentes acrescentar uma outra — a sexta — evidenciada por Abraham Moles, que diz que o mito de Prometeu, enquanto mito dinâmico (transgressão dum lei da Natureza; uma atitude de "contra" — 1990: 17 e 28-9), é um mito energético, da "energia artificial e da termo-fusão" (1990: 17).

1981b e 1977), Jean Libis (1980 e 1986), C. G. Jung (1980), Georges Gusdorf (1983), Gilbert Durand (1984), Luc Brisson (1986), M. Delcourt (1980), entre outros, tem como pano de fundo a narrativa da Criação tal como o Génesis a trata (Gn 3, 21-23) e as referências que Platão faz no seu *Banquete* quando trata do andrógino como um ser bissexuado com forma esférica (189d 6-190). O andrógino é o "homem primordial" antes da "Queda Original" (Gn3, 1-13), é, portanto, o Antepassado mítico da humanidade próprio da "Idade de Ouro" (Gusdorf, 1985: 8-23 e Goff, 1984: 316-324).

Assim, e por que não podemos aqui desenvolver aprofundadamente este mito (Araújo, 1996 e 1997), contentámo-nos em referir que, por um lado, ele se integra no regime nocturno da imagem, com as suas estruturas sintéticas caracterizadas pela *coincidentia oppositorum*, pela sistematização dialéctica e discursiva dos vários elementos antagónicos em acção e, finalmente, pelo seu pendor histórico que, ao contrário da música e da cosmologia, não esquece o tempo, procurando, antes, integrá-lo numa narrativa progressista (Durand, 1984: 220-433); e, por outro, relembrar que a androginia, enquanto expressão da totalidade (coincidência dos contrários), de autonomia e de força, é um símbolo "super-fecundo" (Jean Libis) que exprime a perfeição das origens e, conseqüentemente, um estado primordial não condicionado:

O mito do andrógino, cujos começos se perdem na noite dos tempos, evoca uma unidade originária dos sexos, perdida por acidente ou por falta, e que suscita através das gerações humanas, a busca por cada uma das duas partes da parte complementar, em vista à restauração da bem-aventurada plenitude original (Gusdorf, 1983: 217).

Em estreita articulação com o mito do Andrógino acha-se também o da *Idade do Ouro*, em que se filia, naturalmente, a importante ideia-força, tanto iluminista, como republicana, do *Progresso*. Deste modo, não é por acaso que Marina Scriabine, no seu *Âge D'Or et Création Artistique*, escreve que o mito da Idade do Ouro consiste precisamente na "crença num tempo passado, presente ou futuro, durante o qual um casal primordial de antepassados, de indivíduos ou a humanidade no seu conjunto conheceram, conhecem ou conhecerão uma felicidade perfeita, podendo esta ser descrita sob diferentes aspectos" (1978: 421). Na impossibilidade de darmos conta de todos esses aspectos, e atendendo às principais versões greco-romanas do mito em análise — Hesíodo (1951: vv. 110-126), Ovídio (1992: I, 89); Platão (1956: vv. 114e-115b); Virgílio (1997: IVª Bucólica, 5) —, retemos os seguintes mitemas estruturantes do mito, que são a "paz", a "abundância" e a "justiça", os quais, como é próprio da sua natureza, exprimem-se através de imagens. Assim, ao mitema da "paz" corresponde a beatitude dos começos (a era paradisíaca, longe de todo o mal), onde os deuses e os homens conviviam à "margem de penas e misérias" e numa cúmplice quietude; ao mitema da "abundância", ilustrado pela imagem do jardim, da

ilha ou do oásis, corresponde a quantidade inúmera de bens e de saborosos frutos, de flores de árvores ou de plantas, além das águas correntes estarem sempre presentes; e o último mitema, o da "justiça", corresponde ao modelo da justiça divina, visto o homem tomar o comportamento dos deuses como paradigma a seguir, a imitar. Correlativamente a estes mitemas, que constituem o *mito da Idade do Ouro*, convém lembrar que eles evocam o "Tempo Prestigioso" (Georges Gusdorf), o "Tempo das Origens", ou o "Grande Tempo", como gosta de dizer Mircea Eliade, um tempo muito diferente do histórico, porquanto o lança no ambiente mítico por excelência:

O mito arranca o homem do tempo que lhe é próprio, do seu tempo individual, cronológico, 'histórico', — e projecta-o no Grande Tempo, num instante paradoxal que não pode ser medido porque ele não é constituído por uma duração. O que significa dizer que o mito implica uma ruptura do tempo eo mundo circundantes; ele realiza uma abertura para o Grande Tempo, para o Tempo sagrado. Pelo simples facto do homem escutar um mito, o homem esquece a sua condição profana, a sua 'situação histórica' (1952: 75)

Por sua vez, a *Ideia de Progresso* aparece-nos, na nossa opinião, como uma politização deste mito, pois é ele que alimenta quer o *mito da "Cidade ideal"* renascentista (Roger Mucchielli), e mesmo iluminista, quer o pensamento revolucionário dos séculos XVIII até aos nossos dias. O sucesso desta ideia, a sua "pregnância simbólica" como refere Ernst Cassirer, deve-se não só ao modo como incorpora a ideologia messiânica judaico-cristã, como também ao modo como articula o "prestígio das origens" (a "nostalgia do paraíso" de Eliade) com a "Jerusalém Celeste" do fim dos tempos. Este modo, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, faz com que o homem se sinta obreiro da reabilitação da sua condição histórica pelo recurso a uma "metahistória ou a um transhistória, salvadora do sentido" (Gusdorf, 1985: 17). Embora a *Ideia de Progresso*, que supõe a *Ideia de Perfectibilidade* indefinida do homem (atente-se á ressonância mítica do andrógino), esteja no plano do *Imaginário Social* (Paul Ricoeur) normalmente associada a um futuro inexoravelmente linear (Sto Agostinho, Condorcet ...), isto é, a uma dimensão teleológica de feição escatológica, tal não impede que, nos interstícios desse mesmo imaginário, não se faça sentir, por um lado, o apelo do paraíso, da condição da humanidade perfeita, na qual os sexos coexistiam (o *mito da Androginia humana*), antes da "queda": "O longínquo passado evoca e invoca um longínquo futuro; a nostalgia é chamada a converter-se em esperança, promessa de uma graça vindoura e de uma apoteose" (Gusdorf, 1985: 10); e, por outro lado, o *mito* de Prometeu, que consagra esta mesma figura mítica quer como divindade técnica, pai de todas as artes e técnicas (o símbolo do fogo), e conseqüentemente do Progresso (a *Ideia de Futuro* que lhe está subjacente), quer como símbolo do próprio homem.

Caracterizados que estão os mitos de *Prometeu*, *Androginia* e *Idade do Ouro*, torna-se mais fácil, através do aparato conceptual e metodológico da hermenêutica

mitanalítica proposta, caplar os seus indícios que provavelmente aflorarão patente ou latentemente no discurso ideo-pedagógico republicano, nomeadamente no texto da *Reforma de 1918*, depois de historicamente enquadrado, para o submetemos ao anunciado exercício de hermenêutica mitanalítica que parte necessariamente da invocação dos três mitos atrás analisados. Tendo bem presentes os seus mitemas essenciais, mais fácil se torna a exploração dos traços mítico-simbólicos latentes no decreto nº 5.029 de 1 de Dezembro do Secretário de Estado Azevedo Neves ou mais precisamente no Relatório que enriquece o diploma.

Não vamos transcrevê-lo, aqui, na íntegra, limitando-nos a destacar os seguintes passos assaz pertinentes pela "carga" ideológica que encerram:

(...) O que mais interessa à felicidade dum povo é a sua produção e a difusibilidade dessa produção: a força produtiva, que são a agricultura e a indústria, e a força expansiva, que é o comércio. A capacidade de produção, a agricultura e a indústria, a capacidade de difusão, o comércio, sómente se criam pelo ensino.

Do ensino resulta a profissão. O progresso tem uma unidade social, um factor elementar, que é o operário, quer seja o operário de mãos calejadas em trabalhos rudes, quer seja o operário que despende as suas horas em pesquisas científicas, práticas, enfim, o profissional, e deriva dum conjunto: a harmonia das diversas profissões. A conjugação harmónica das profissões constitui a modalidade peculiar dum povo, definindo-lhe a força de resistência e a sua missão mundial.

O progresso tem a sua origem no cidadão e na comunidade. O cidadão vale tanto mais quanto melhor aparelhado se encontrar para a luta pela vida, isto é, quanto maior fôr o grau do seu desenvolvimento profissional e quanto mais sólido fôr a sua disciplina social, quer dizer, o seu valor variará com a sua capacidade produtiva e com a consciência que tiver, do princípio de que a sociedade é um organismo, que, para viver, necessita de equilíbrio e da coesão de todos os seus elementos. Ao Estado assiste o dever de valorizar o cidadão tornando-o consciente do que representa, e demonstrando-lhe que o valor de um indivíduo necessita de ser integrado com outros valores idênticos e semelhantes para se obter uma comunidade de esforços, único meio de construir uma sociedade forte. Uma bem orientada conjugação de esforços individuais não produz uma soma aritmética; nesses casos a razão do progresso social é uma razão geométrica. O Estado tem os precisos recursos para valorizar o cidadão e orientar a sociedade: a escola.

A escola cria a profissão. O ensino quando bem orientado, é o maior moralizador do povo. Os institutos de ensino devem constituir um sistema completo, ter uma organização tam perfeita quanto possível, e dispor dos meios necessários para exercerem a sua acção proficuaemente. Um ensino mau e incompleto poderá ser prejudicial para o cidadão, mas é sempre perigoso para o Estado: representa um desperdício, cria dificuldades de toda a espécie e produz uma desorientação funesta.

(...) As grandes fontes de riqueza dum país, as grandes propulsoras da fortuna e do bem estar dum povo, são a agricultura e a indústria. Uma terceira força não inferior àquelas duas, às quais dá valor e aproveitamento prático, é o comércio. São estes os três elementos vitais dum povo.

Um dos mais graves deveres do Estado consiste em promover o desenvolvimento da indústria e em facilitar a missão do comércio. Ao Estado cumpre descobrir a fonte desses caudais da riqueza nacional e provê-la dos meios necessários para que brotem cristalinos e sem possível inquinação original. A nascente desses afortunados rios de abundância está apenas na Escola. É mister organizar o ensino técnico em moldes que o tornem essencialmente prático e útil. O ensino técnico é necessário organizá-lo desde raiz, fazendo-a aprofundar no solo pátrio para assimilar as características fisiológicas do nosso povo, da nossa história e da nossa tradição, até as ramadas

mais distantes, às folhas mais verdes, às flores de maior brilho, aos frutos mais belos, que nos façam integrar no movimento e na vida mundial. O sistema deve começar no povo, que é a nação, com seus e bem definidos aspectos característicos, e subir até ao espírito, à essência, aos laboratórios, às oficinas mais em harmonia com as necessidades do progresso de hoje em dia. O sistema do ensino técnico é uma linha recta partindo da nacionalidade e terminando no mundo. Começamos no que seja nosso e sómente nosso para finalizar no estudo dos problemas de interesse mundial, pela resolução dos quais concorreremos nos mercados com os nossos artefactos e a solidez do nosso comércio.

De toda a parte se levanta o clamor de que é preciso edificar um Portugal novo, um Portugal que represente no futuro um papel digno dos brilhantes feitos do nosso passado. A força da tradição dia a dia se demonstra por factos evidentes; a onda de sentimento, de amor pela nossa terra, e o mais acendrado patriotismo a todos abraza no comum desejo, e no comum sentir, de que é forçoso enveredar por caminhos que conduzam a dias de maior prosperidade.

(...) A hora presente rasgou novos horizontes à nossa indústria e ao nosso comércio; obrigou a um trabalho especialmente intenso, e o homem carece de ir buscar à ciência e à técnica os precisos recursos para satisfazer as necessidades criadas. Demonstra-se constantemente a falta de profissionais da indústria, e se as circunstâncias de agora nos são favoráveis, amanhã sucederá que a concorrência com outras nações destruirá a esperança que chegou a desabrochar. O Governo do Estado tem de intervir directamente para ocorrer às aspirações colectivas, quando não assistirá à morte dum povo por faltar ao seu Governo a indispensável competência e a acção superior e eficaz, e quem sinta e compreenda as directrizes do movimento social (D. do G., I série, 5/12/1918: 2067-2068).

Assentando nestes extractos trazemos de imediato à colação o *mito da Idade do Ouro*, associado ao princípio da máxima perfectibilidade humana que implica a "*felicidade dum povo*" e a própria *Ideia de Progresso*. Com efeito, e aceitando a tese de que os traços míticos se encontram latentes nos textos, será mediante a figura, por nós já definida, do *Ideograma* que se conseguirá aceder a eles e daí, caso seja ainda possível, isolar as *imagens arquetípicas* sempre presentes nos grandes mitos directores da humanidade. Assim sendo, destacamos que nas partes transcritas do Relatório temos indicadores ideológicos que nos permitem afirmar que os *mitos da Idade do Ouro* (com o *mito da Androginia humana* que lhe está associado) e de *Prometeu* se encontram presentes, embora a figura mítica do deus romano *Mercúrio* (deus do Comércio e da Indústria que corresponde na tradição grega ao *mito de Hermes*), simbolizando a prosperidade, a protecção aos comerciantes e tudo aquilo que diz respeito ao negócio, também apareça. Deste modo, podemos elencar os seguintes indicadores que, por razões metodológicas, serão agrupados de acordo com a sua pertença aos mitos referidos, com excepção de três deles, o de "*cidadão*", o de "*progresso*" e de "*Portugal Novo*", por serem um "entre-deux":

De acordo com as "estruturas antropológicas do imaginário" de Gilbert Durand, e com a sua "classificação isotópica das imagens", podemos catalogar os mitos caracterizantes do preâmbulo da *Reforma de 1918* do seguinte modo: o *mito de Prometeu* pertence ao Regime Diurno e aparece tipificado pelas "estruturas heróicas" (1984; Livre Premier e Annexe II), os *mitos da Androginia humana e da Idade do Ouro* pertencem ao Regime Nocturno, sendo o primeiro determinado pelas

estruturas "sintéticas" ou "dramáticas" e o segundo pelas "estruturas místicas" (1984, Livre Deuxième e Annexe II), enquanto que a figura mítica de Mercúrio cabe igualmente neste último Regime, deixando-se determinar pelas "estruturas sintéticas" ou "dramáticas".

| O Mito da Idade do Ouro (com o mito da Androginia humana que lhe está associada) | O Mito de Prometeu | Figura Mítica do deus Romano Mercúrio | Um "entre-dois": Mito da Idade do Ouro e de Prometeu | Um "entre-dois": Mito da Androginia humana e de Prometeu |
|--|---|--|---|--|
| "Felicidade dum povo" | "A capacidade de produção, a agricultura e a indústria, a capacidade de difusão, o comércio, somente se criam pelo ensino" (a crença no par instrução-educação) | "A força expansiva, que é o comércio" (a figura mítica de Mercúrio no caso da tradição cultural portuguesa da época) | "O progresso tem a sua origem no cidadão e na comunidade" | "Cidadão" |
| "Fortuna" | "É mister organizar ensino técnico em moldes que o tornem essencialmente prático e útil" | | "É preciso edificar um Portugal novo, um Portugal que represente no futuro um papel digno dos brilhantes feitos do nosso passado" | |
| "Bem-estar" | "E o homem carece de ir buscar à ciência e à técnica os precisos recursos para satisfazer as necessidades criadas" | | | |
| "Folhas mais verdes" | | | | |
| "Flores de maior brilho" | | | | |
| "Frutos mais belos" | | | | |

As "estruturas heróicas" centram-se em torno da ideia de combate e de purificação (jurisdição dos deuses Júpiter e Marte), caracterizam-se pelo reflexo dominante de posição vertical do *sapiens*, pelo processo valorativo de "separação" de que o par antinómico "alto-baixo" é exemplo e exigem, do ponto de vista tecnológico, uma matéria luminosa, uma técnica de separação ou de corte e um arsenal simbólico cujos símbolos fortes são a espada e a flecha (Durand, 1984: 47-55); no tocante às "estruturas místicas" (no sentido lato do termo que lhe atribuem Lévy-Bruhl e J. Przuluski) produzem imagens veiculadoras das ideias de repouso, de intimidade, de ligação, se caracterizam pela dominante de nutrição ou digestiva e pelo processo valorativo da "descida", que é simbolizado pela "descida dos alimentos" (jurisdição de Quírinus), exigindo uma matéria própria das profundidades (águas profundas, dormentes, mortas, pesadas na terminologia de Bachelard, lama, lava, etc.), e uma técnica de fabricação de utensílios continentais de que a taça e o cofre seriam ilustração (Durand, 1984: 48 e 55). Finalmente, no que se refere às "estruturas sintéticas", "dramáticas" ou "disseminatórias", estas produzem imagens que exprimem as ideias de reprodução, de progresso ou de declínio (qualquer coisa

de cíclico e temporal), caracterizam-se pela dominante copulativa, autêntica ritmologia corporal (ritmos respiratório, cardíaco e sexual), com especial destaque para o gesto rítmico de que o acto sexual é exemplo, e exigem, na perspectiva da classificação tecnológica, uma matéria adequada à provocação de ritmos de que a roda (lembre-se também, entre outros, o isqueiro, a bateadeira, a manivela) é o exemplo mais pertinente (1984: 48-50 e 55). Tendo em conta a "classificação isotópica das imagens" avançada por Gilbert Durand (1984: 506-507 [Annexe II]), as estruturas referidas, como já foi referido, são subsumidas por dois regimes ou polaridades: o diurno (as "estruturas heróicas") e o nocturno (as "estruturas sintéticas" e as "estruturas místicas"):

O "Regime Diurno" compreende a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais de elevação e da purificação; o "Regime Nocturno" subdivide-se em dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do conteúdo e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentícia, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola como da indústria textil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos (1984: 59)

Por último, não podemos deixar de referir o perfil ideológico do "homem novo" republicano contido na *Reforma* de 1918, porquanto o seu desenvolvimento nos ajudará melhor a compreender a dimensão mítica da dita *Reforma*. Assim, podemos salientar que o "homem novo", que emerge no preâmbulo da *Reforma*, corresponde a um ideal de "cidadão" que seja capaz de "edificar um Portugal novo, um Portugal que represente no futuro um papel digno dos brilhantes feitos do nosso passado" por intermédio da "força expansiva do comércio", da "ciência e da técnica" e do "ensino técnico", pois só assim é que conseguirá promover a "felicidade dum povo", a "fortuna" e o "bem-estar" caracterizado pelas seguintes metáforas de cariz vegetal: "folhas mais verdes", "flores de maior brilho" e "frutos mais belos". Do ponto de vista mítico, como, aliás, já vimos no quadro anterior, temos que o "homem novo" é devedor ou, então, mergulha a suas raízes mitogénicas nos mitos da Idade do Ouro, da Androginia humana, de Prometeu, além de se deixar caracterizar pela figura mítica de Mercúrio.

Através desta parcelar e incipiente incursão pelos interstícios do texto preambular da *Reforma de 1918* pretendeu-se mostrar a possibilidade de levar mais longe a interpretação das acções humanas — levá-lo para além do "factual", do "histórico" e do racional por forma a pôr-se em evidência o rico e espesso "magma" simbólico intrínseco à própria natureza humana.

É, aliás, na busca e exploração do universo indefinido e difuso das emoções e do respectivo registo mítico, mediante uma contínua e exigente série de estudos monográficos e de ensaios hermenêuticos, que se poderá justificar e validar o recurso à mitandíse.

Notas

- 1 Antoine de Baccque encara o tema do "homem novo" como um prolongamento da metáfora corporal quer se trate do corpo como individualidade viva, quer se trate da comunidade humana como organismo que congrega todos os corpos individuais: "*La métaphore corporelle offre ce rêve aux hommes d'État et aux hommes de lettres: l'illusion d'un ordonnancement organique de la communauté humaine, donc une prétention scientifique à l'observer et à l'organiser*" (1993: 17). O corpo, nos finais do século XVIII, era simultaneamente uma forma de representação política e uma amostra científica do saber. Tendo em conta esta observação o autor, durante o ano de 1789, distingue dois tipos de figuras/metáforas corporais de "homem novo", aquele saído das obras que saudaram a abertura dos estados gerais e outro saído das inúmeras descrições da tomada da Bastilha: "*La première figure de l'homme nouveau, dessinée par les ouvrages saluant l'ouverture des états généraux, est un personnage paisible, aux moeurs calmes, renouant avec un âge d'or de bien-être tranquille, évoluant en quelque sorte dans un espace épuré, dans la géométrie parfaite façonnée par le discours utopique. Apparemment éloigné de cette sérénité (la deuxième figure), l'homme nouveau porté par les nombreuses descriptions de la prise de la Bastille est un être de force, de vigueur, voire de violence, symbolisant la régénération d'un peuple 'briseur de chaînes'. Deux visions de l'homme nouveau semblent ainsi se dessiner dès les débuts de la Révolution. D'une part, l'instantanéité de la rupture régénératrice telle qu'elle se déploie dans les projets de réforme générale et les brochures célébrant la chute de la Bastille. D'autre part, l'intégration de l'homme nouveau dans la communauté par une éducation sévère, restet vertueux d'une exclusion rigoureuse de l'homme ancien jugé irriformable*" (1993: 176-77 e 183)
- 2 Sobre este político republicano e sobre a situação política que protagonizou de Dezembro de 1917 a 14 de Dezembro de 1918, data do seu assassinio na Estação do Rossio ver SILVA, Armando Barceiros Malheiro da Silva — Sidónio e Sidonismo. História e mito, 2 vols. Braga: Universidade do Minho, 1997 (dissertação de doutoramento).

Referências

- ALMEIDA, António José de (1907). Discurso do deputado dr. António José d'Almeida na sessão da Câmara dos deputados de 6 do corrente (Abril). *Educação Nacional*, nº 552, 259-63.
- ALMEIDA, António José de (1911). "A grande revolução" publicado no Jornal República. *Educação Nacional*, nº 750: 1.
- ANTÓNIO, Manuel José (1910). Um Portugal Novo. *A Federação Escolar*, nº 92, 1.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (1996). O tema do "Homem Novo" no discurso pedagógico de João de Barros. *Análise Psicológica*, 4 (XIV), 465-477.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & SILVA, Armando Malheiro da (1997). Mitanálise e Interdisciplinaridade. Subsídios para uma Hermenêutica em Educação e em Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho. [Separata da *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1e 2): 117-142 e 131-146]
- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997). *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Braga: Univ. do Minho/IEP/CEEP.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & Silva, Armando Malheiro (1998). A Mitanálise entre a História e a Não-História. Subsídios para uma Hermenêutica do Texto Pedagógico. In MAGALHÃES, Justino (Org.) — *Fazer e Ensinar História da Educação (Actas do 2º Encontro de História da Educação de 8-9 de Novembro de 1996)*. Braga: IEP/CEEP, pp. 75-119.

- BACHELARD, Gaston (1968). *La Psychanalyse du Feu*. Paris: Gallimard.
- BACZKO, Bronislaw (1978). *Lumières de L'Utopie*. Paris: Payot. [IV. L'Utopie et l'idée de l'histoire-progrès, 2. L'utopie — promesse de l'histoire, b. L'utopie comme réalisation de l'Histoire (Condorcet), pp. 192-210]
- BACZKO, Bronislaw (1980). Former l'homme nouveau ... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française. *Libre*, 8, 89-132.
- BACZKO, Bronislaw (1982). *Une Éducation pour la Démocratie. Textes et Projets de l'Époque Révolutionnaire*. Paris: Garnier Frères.
- BACZKO, Bronislaw (1984). *Les Imaginaires Sociaux. Mémoires et Espoirs Collectifs*. Paris: Payot.
- BACZKO, Bronislaw (1992). Instruction Publique. In FURET, François & OZOUF, Mona (sous la dir. de) — *Dictionnaire Critique de la Révolution Française - Institutions et Créations*. Paris: Flammarion, pp. 275-291.
- BAECQUE, Antoine (1988). L'Homme Nouveau est arrivé, l'"régénération" du français en 1789. *Dix-Huitième Siècle*, 20, 193-208.
- BAECQUE, Antoine de (1993). *Le Corps de l'Histoire, Métaphores et Politique (1770-1800)*. Paris: Calmann-Lévy.
- BAPP, K. (1902-1909). Prometheus. In ROSCHER, W. H. *Ausführliches Lexikon der Griechischen und Römischen Mythologie (T. - II)*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, pp. 3032-3083.
- BÁRBARA, A. Madeira (1979). *Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal, da Reforma Pombalina à 1ª República*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- BARROS, João (s. d. [1914?]). *A República e a Escola*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROS, João de (1911a). *A Nacionalização do Ensino*. Porto: Ferreira, Lda.
- BARROS, João de (1911b). *A Reforma de Instrução Primária* (com João de Deus Ramos). Porto: Tipografia Costa Carregal.
- BASTOS, Teixeira (1892). *Ideias Gerais sobre a Evolução da Pedagogia em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BAUDOIN, Charles (1993). *L'Oeuvre de Jung et la Psychologie Complexe*. Paris: Payot.
- BÉNÉJAM-BONTEMS, Marie-Josette (1988) — Age d'Or. In BRUNEL, Pierre (sous la dir. de) — *Dictionnaire des Mythes Littéraires (nouv. édition augmentée)*. Monaco: Edit du Rocher, pp. 52-56.
- BIEDERMANN, Hans (1996). Androgyné. In *Encyclopédie des Symboles*. Trad. de François Péricaut, Gisèle Marie e Alexandra Tondat. Paris: Lib. Générale Française/ Le Livre de Poche, pp. 29-30.
- BIEDERMANN, Hans (1996). Mercure. In *Encyclopédie des Symboles*. Trad. de François Péricaut, Gisèle Marie e Alexandra Tondat. Paris: Lib. Générale Française/ Le Livre de Poche, pp. 406-408.
- BOTO, Carlota (1996). *A Escola do Homem Novo. Entre o Iluminismo e a revolução Francesa*. São Paulo: Unesp. [Particularmente, 3. Condorcet e a Escola Democrática, pp. 109-151]
- BOURGEOIS, Léon (197?). *L'Éducation de la Démocratie Française. Discours Prononcés de 1890 a 1896*. 2ème édit. Paris: Édouard Cornély et Cie, Éditeurs.
- BRAGA, Mário (1980). *Manual de Instrução Cívica do Cidadão Português*. Lisboa: Terra Livre.

- BRAGA, Teófilo (1879). Mentalidade Positiva. *O Positivismo*, nº 1, 245-54.
- BRAGA, Teófilo (1902). *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa*, t. IV (1801-1872). Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências.
- BRAGA, Teófilo (1908). *Sistema de Sociologia*. Porto: Livraria Chardron.
- BRISSON, Luc (1986). Neutrum utrumque. La bisexualité dans l'antiquité gréco-romaine. In Jean Libis *et al.* — *L'Androgyne*. Paris: Albin Michel, pp. 27-61.
- BRUN, Jean (1990). *Philosophie de l'Histoire. Les Promesses du Temps*. Paris: Stock. [Especialmente, pp. 9-20 e 203-226]
- BRUNEL, Pierre (1992). *Mythocritique, Théorie et Parcours*. Paris: PUF.
- CARVALHO, Rómulo 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, Fernando (1988). *A Militância Laica e a Descristianização da Morte em Portugal (1865-1911)*, 2º vol. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CATROGA, Fernando (1991). *O Republicanismo em Portugal, da Formação ao 5 de Outubro de 1910 (2 Vols.)*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- CAZENAVE, Michel & AUGUET, Roland (1995). *Os Imperadores Loucos. Ensaio de Mito-Análise Histórica*. Trad. de Alberto Paes Salvações. Lisboa: Inquérito.
- CHARBONNEL, Nanine (1993). *La Tâche Aveugle (3 vols.)*. Strasbourg: PUS.
- CHARBONNEL, Nanine (1997). La métaphore de la lumière dans le discours sur l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 59-70.
- CID, José de Mattos Sobral (1908). *Oração de Sapiência* (recitada na sala dos actos da Universidade de Coimbra no dia 6 de Outubro de 1907). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- CIRLOT, Juan Eduardo (1981 - 4ª ed.). *Diccionario de Símbolos*. Barcelona: Labor.
- COELHO, Adolfo (1916). *Cultura e Analfabetismo*. Porto: Renascença Portuguesa.
- COELHO, José Francisco Trindade (1908 - 2ª ed.). *Manual Político do Cidadão Português*. Porto: ed. do autor.
- CONDORCET (1982 [1792]). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (avril - 1792 - décembre 1792). In BACZKO, Bronislaw — *Une Éducation pour la Démocratie. Textes et Projets de l'Époque Révolutionnaire*. Paris: Garnier Frères, pp. 177-261.
- CONDORCET (1988 [1795]). *Esquisse d'un Tableau Historique des Progrès de l'Esprit Humain*. Paris: Flammarion.
- CONDORCET (1994 [1790]). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion.
- COSTA, Afonso (1910). A Instrução e a república. *A Federação Escolar*, nº 92: 1
- COSTA, Afonso (1915). Declaração Ministerial de 10 de Janeiro de 1913. *Boletim do Partido Republicano Português*, nº 2, 101-106.
- COSTA, Afonso (1977). Discurso de Afonso Costa pronunciado em 18-V-1916. In *Discursos Parlamentares (1914-1926)*. Lisboa: Liv. Bertrand, pp. 189-191.
- COUTEL, Charles (1991). *La République et l'école. Une anthologie*. Paris: Presses Pocket.

- COUTEL, Charles (1996). *A L'École de Condorcet. Contre L'Orléanisme des Esprits*. Paris: Ellipses.
- CRAMPE-CASNABET, Michèle (1985). *Condorcet, Lecteur des Lumières*. Paris: PUF.
- DEBATE na Constituinte sobre o Ensino Neutro (1911). In *Diário da Assembleia Constituinte*, sessão nº 31 de 26 de Julho, cols. 15-17 e 23-4.
- DELCOURT, Marie (1980). *O Mito de Hermafrodita*. Trad. de Maria Luisa Trigueiros Machado. Lisboa: Arcádia.
- DIEL, Paul (1966 — 2ª ed.). *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque. Étude Psychanalytique*. Paris: Payot.
- DUCHEMIN, Jacqueline (1974). *Prométhée: histoire du mythe, de ses origines orientales à ses incarnations modernes*. Paris: Les Belles Lettres.
- DURAND, Gilbert (1976). La Cité et les Divisions du Royaume, vers une Sociologie des Profondeurs. *Eranos-Jahrbuch*, 45, 165-219.
- DURAND, Gilbert (1977). À propos du vocabulaire de l'Imaginaire: mythe, mythanalyse, mitocritique. *Recherche et Travaux*, nº 15, 4-19.
- DURAND, Gilbert (1978). Perennité, Dérivations et Usure du Mythe. In *Problèmes du Mythe et de son Interprétation (Actes du Colloque de Chantilly: 24-25 avril 1976)*. Paris: Belles lettres, pp. 27-50.
- DURAND, Gilbert (1979a). *Science de l'homme et Tradition. Le Nouvel Esprit Anthropologique*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1979b). *Figures Mythiques et Visages de L'Oeuvre*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1981). Le social et le mythique. Pour une topique sociologique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXI, 289-307.
- DURAND, Gilbert (1982). *Mito, Símbolo e Mitologia*. Trad. de Hélder Godinho e Vítor Jabouille. Lisboa: Presença.
- DURAND, Gilbert (1983). *Mito e Sociedade, A Mitandise e a Sociologia das Profundezas*. Trad. de Nuno Júdice. Lisboa: A Regra do Jogo.
- DURAND, Gilbert (1984 - 10ª ed.). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*. Paris: Dunod.
- DURAND, Gilbert (1985). Archétype et Mythe. In AKOUN, André (sous la dir. de) — *Mythes et Croyances du Monde Entier (Tome V- Le monde occidental moderne)*. Paris: Lidis-Brepols, pp. 433-452.
- DURAND, Gilbert (1994). *L'Imaginaire. Essai sur les Sciences et la Philosophie de l'Image*. Paris: Hatier.
- DURAND, Gilbert (1996a). *Introduction à la Mythologie. Mythes et Sociétés*. Paris: Albin Michel.
- DURAND, Gilbert (1996b). *Champs de l'Imaginaire*. Grenoble: Ellug.
- ELIADE, Mircea (1952). *Images et Symboles*. Paris: Gallimard.
- ELIADE, Mircea (1981a). *Mythes, Rêves et Mystères*. Paris: Gallimard.
- ELIADE, Mircea (1981b). *Méphisophélès et l'Androgyne*. Paris: Gallimard.
- ELIADE, Mircea (1977). *Tratado de História das Religiões*. Trad. de Natália Antunes et al.. Lisboa: Cosmos.
- ELIADE, Mircea (1983). *Aspects du Mythe*. Paris: Gallimard.

- ESCHYLE (1953 - 6ème éd.). Prométhée Enchaîné. In *Théâtre* (T. I). Trad. De Paul Mazon. Paris: Les Belles Lettres.
- EXTINÇÃO da doutrina cristã das escolas primárias e normais superiores (1910 - Decreto de 22 de Outubro). In *Diário do Governo*, nº 16 de 24 de Outubro, col. 153.
- FERNANDES, Rogério (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto e Cultura Portuguesa.
- FURET, François & OZOUF, Mona (sous la dir. de - 1992). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française — Acteurs*. Paris: Flammarion.
- FURET, François & OZOUF, Mona (sous la dir. de - 1992). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française — Idées*. Paris: Flammarion.
- FURET, François (1992). Jacobinisme. In FURET, François & OZOUF, Mona (sous la dir. de) — *Dictionnaire Critique de la Révolution Française — Idées*. Paris: Flammarion, pp. 233-251.
- GARCIA, Manuel Emídio (1880). *Instrução Secundária em Portugal — I. O Positivismo*, nº 2, 465-512.
- GODINHO, Manuel Domingos (1913). Uma das causas do analfabetismo. *Terceiro Congresso Pedagógico* (Abril de 1912). Lisboa: Imprensa Nacional, pp.183-87.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1986 - 2ª ed.). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: INIC.
- GRÁCIO, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GRAINHA, M. Borges (1909). O Analfabetismo em Portugal, Suas Causas e Meios de as Remover, in *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (1908). Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 3-58.
- GRIMAL, Pierre (1992 [1951]). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Trad. de Victor Jabouille. Lisboa: Difel.
- GUSDORF, Georges (1971). *Les Principes de la Pensée au Siècle des Lumières*. Paris: Payot.
- GUSDORF, Georges (1983). *Le Romantisme II — L'homme et la nature*. Paris: Payot, Chap. III — L'Androgyne, pp. 210-226.
- GUSDORF, Georges (1985). Réflexions sur L'Âge D'Or. Tradition de L'Âge D'Or en Occident. In *Les Templiers, le Saint-Esprit et L'Âge D'Or (II Colloque de Tamar — Rencontres Internationales de Tamar)*. Lisboa: Gabinete de Estudos de Simbologia da Universidade Nova de Lisboa, pp. 8-23.
- HAZARD, Paul (1983). *O Pensamento Europeu no Século XVIII. De Montesquieu a Lessing*. Trad. de Carlos Babo. Lisboa: Presença.
- HÉSIODE (1928). *Théogonie. Les Travaux et les Jours*. Le Bouclier. Trad. de Paul Mazon. Paris: Les Belles Lettres.
- HOSTIE, Raymond (1955). *Du Mythe à la Religion, La Psychologie Analytique de C. G. Jung*. Bruges: Les Études Carmélitaines chez Desclée de Brouwer.
- HOUSSAYE, Jean (1998). Pedagogia et Política: Évolution des Rapports In MAGALHÃES, Justino (Org.) — *Fazer e Ensinar História da Educação (Actas do 2º Encontro de História da Educação de 8-9 de Novembro de 1996)*. Braga. IEP/CEEP, pp.55-74.
- JACOBI, Jolande (1960). *Archétype et Symbole dans la Psychologie de Jung*, em "Les Études Carmélitaines ("Polarité du Symbole"). Bruges: Desclée de Brouwer, 167-206.

- JOLIBERT, Bernard (1987). *Raison et Éducation*. Paris: Klincksieck. [Le XVIIIe Siècle: les lumières, pp. 73-90]
- JOLIBERT, Bernard (1993). Condorcet (1743-1794). *Perspectives (Penseurs de l'éducation)*, vol. I, nºs 85-86, 201-213.
- JUNG, Carl Gustav (1980). *Mysterium Conjunctionis, Étude sur la Séparation et la Réunion des Opposés Psychiques dans L'Alchimie (T. I)*. Trad. de Étienne Perrot. Paris: Albin Michel.
- JUNG, Emma & Marie-Louise von Franz (1988). *La Légende du Graal*. Trad. de Marc Hagenbourger e de Anne Berthoud. Paris: Albin Michel.
- JUNIOR, Francisco José Cardoso (1910). O Professorado Primário ante a República. Um apelo e uma saudação. *A Federação Escolar*, nº 91: 1 [Art. passível de sua autoria].
- KANT (1985 [1784]). *La Philosophie de L'Histoire*. Trad. de Stéphane Piobetta. Paris: Denoël. [Réponse à la Question: Qu'est-ce que "Les Lumières" ?]. pp. 46-55]
- KINTZLER, Catherine (1987). *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris: Minerve.[Cf. especialmente Le Prométhée des Lumières, pp. 55-59]
- LE GOFF, Jacques (1984). As Idades Míticas. In *Enciclopédia Einaudi (Vol. 1 - Memória-História)*. Trad. de Irene Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, pp. 311-338.
- LECOURT, Dominique (1996). *Prométhée, Faust, Frankenstein. Fondements imaginaires de l'éthique*. Le Plessis-Robinson: Synthélabo.
- LIBIS, Jean (1980). *Le Mythe de l'Androgyne*. Paris: Berg International.
- LIBIS, Jean (1986). L'androgyne et le nocturne. In LIBIS, Jean et al. — *L'Androgyne*. Paris: Albin Michel, pp. 11-26.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909a). *1º 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.
- MACHADO, António (1945). *Bernardino Machado, Memórias*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- MACHADO, Bernardino (1897). *A Socialização do Ensino*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- MACHADO, Bernardino (1983 [1904]). *A Universidade e a nação* (Oração inaugural do ano lectivo de 1904-1905, recitada na sala dos actos da Universidade de Coimbra no dia 16 de Outubro de 1904). Coimbra: Imprensa da Universidade (Reed. da Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão).
- MAGALHÃES, José Maria Vilhena Barbosa (1917). A Instrução Pública em Portugal. *Atlântida*. VII (nº 25), 41-58.
- MANUEL, Frank E. & MANUEL, Fritzie P. (1984). *El Pensamiento Utopico en el Mundo Occidental. I - Antecedentes y Nacimiento de la Utopia (hasta el siglo XVI)*. Trad. Bernardo Moreno Carrillo. Madrid: Taurus, pp. 96-134 [La edad de oro de Cronos].
- MIGUET, Marie et al.(1988). Androgynes. In BRUNEL, Pierre (sous la dir. de) — *Dictionnaire des Mythes Littéraires (nouv. édition augmentée)*. Monaco: Edit du Rocher, pp. 57-77.
- MOLES, Abraham A. (1990). La fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social. *Cahiers de l'Imaginaire*, nºs 5-6, 9-33.

- MÓNICA, M. Filomena (1977). "Deve-se ensinar o povo a ler?" A questão da analfabetismo (1926-1939). *Análise Social*, XII (nº 50) 321-353.
- MÓNICA, M. Filomena (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas no século XX. *Análise Social*, XVI (nº 63) 499-518.
- NÓVOA, António Sampaio da (1987). *Le Temps des Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa: I.N.I.C..
- NÓVOA, António Sampaio da (1989). A República e a Escola: das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. In *Reformas do Ensino em Portugal (Reforma de 1911)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. IX-XXXIII.
- OVIDE (1992). *Les Métamorphoses*. Trad. de Georges Lafaye. Paris: Gallimard (Folio).
- OZOUF, Mona (1988). Religion révolutionnaire. In FURET, François & OZOUF, Mona (sous la dir. de) — *Dictionnaire Critique de la Révolution Française*. Paris: Gallimard, pp. 821-31.
- OZOUF, Mona (1989). La Révolution Française et la formation de l'homme nouveau. In *L'Homme Régénéré. Essais sur la Révolution Française*. Paris: Gallimard, pp. 116-157.
- PAIS, Sidónio Bernardino da Silva (1909). *Oração de Sapiência* (recitada na sala dos actos da Universidade de Coimbra no dia 16 de Outubro de 1908). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- PESTANA, Alicia (1915). *La Educación en Portugal*. Madrid: Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- PLATON (1956 - 3ème éd.). *Timée-Critias (Tome X - Oeuvres Complètes)*. Trad. de Albert Rivaud. Paris: Les Belles Lettres.
- RACINE, Luc (1983). Paradis, âge d'or, royaume millénaire et cité utopique. *Diogenes*, nº 122, 130-147.
- REFORMA do Ensino de 1911. In *Reformas do Ensino em Portugal (T. II - Vol. I)*. Lisboa: I.I.E., pp. 3-15 [Reforma de Instrução primária (1911), *Diário do Governo*, nº 73, cols. 573-85].
- REFORMA do Ensino Industrial e Comercial (vulgo Ensino Técnico). In *Diário do Governo*, nº 263, 5 de Dezembro de 1918 (1 Série), cols. 2067-2085.
- RIBEIRO, Álvaro (1987). Tomas Carlyle. In *As Portas do Conhecimento (Dispersos Escolhidos)*. Lisboa: Instituto Amaro da Costa, pp. 159-165.
- RICHER, Jean (1981). L'Androgyne. In BONNEFOY, Yves (sous la dir. de) — *Dictionnaire des Mythologies (A-J)*. Paris: Flammarion, pp. 27-31.
- RICOEUR, Paul (1986). *Du Texte à l'Action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, Paul (1987). *Teoria da Interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: edições 70.
- RIVIÈRE, Claude (1990). La ritualisation des mythes révolutionnaires. In CHALAS, Yves (Textes réunis par) — *Mythe et Révolutions*. Grenoble: PUG, pp. 133-149.
- ROUGEMONT, Denis de (1961). *Comme Toi-Même. Essais sur les Mythes de l'Amour*. Paris: Albin Michel.
- S. A. (1908). Liga de Educação Nacional: Um Programa de largo alcance social. *O Mundo*, nº 2684 (de 28-5-1908), 1-2.
- S. A. (1911). "O professor primário" publicado no Jornal República. *Educação Nacional*, nº 750: 165.
- S. A. (1911). Programa da "Educação Nacional". *Educação Nacional*, nº 751: 179.
- S. A. (1934-35). Curta História da S. E. P. (1910-1934). *Revista de Educação Geral e Técnica*, nos 1-2 (série), 3-26.
- SAMPAIO, José Salvado (1969). Escolas Móveis (Contribuição Monográfica). *Boletim Bibliográfico e Informativo*, nº 9, 9-28.
- SAMPAIO, José Salvado (1975). *O Ensino Primário 1911-1969 (Contribuição Monográfica - vol. I, 1º período: 1911-1926)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência.
- SCRIBINE, Marina (1978). Âge D'Or et Création Artistique. In GANDILLAC, Maurice de et PIRON, Catherine (sous la dir. de) — *Le Discours Utopique*. Paris: Union Générale d'Éditions, pp. 421-437.
- SÉCHAN, Louis (1985 - 2e éd.). *Le Mythe de Prométhée*. Paris: PUF.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1980). Retour du mythe et imaginaire socio-politique. In *Le Retour du Mythe*. Grenoble: PUG, pp. 9-28.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1982). *Sécularisation et Religions Politiques*. Mouton: La Haye.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1988). L'Idéologie entre le mythe, la science et la gnose. *Cahiers de L'Imaginaire*, nº 2, 43-53.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1990). Les équivoques de la religion révolutionnaire. In CHALAS, Yves (Textes réunis par) — *Mythe et Révolutions*. Grenoble: PUG, pp. 99-132.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1993). *Figures de L'Imaginaire Religieux et Dérive Idéologique*. Paris: L'Harmattan.
- TROUSSON, Raymond (1988). Prométhée. In BRUNEL, Pierre (sous la dir. de) — *Dictionnaire des Mythes littéraires*. Monaco: Édit. du Rocher, pp. 1135-1153.
- TROUSSON, Raymond (1976 - 2e éd.). *Le Thème de Prométhée dans la Littérature Européenne (Tomes I et II)*. Genève: Lib. Droz.
- VERNANT, Jean-Pierre (1965). *Mythe et Pensée chez les Grecs. Études de Psychologie Historique (Tomes I et II)*. Paris: Maspero.
- VIERNE, Simone (1993). Mythocritique et mythanalyse. *Iris*, nº 13, 43-56.
- VIRGILE (1997). *Bucoliques-Géorgiques*. Trad. par Paul Valéry et Jacques Delille. Paris: Gallimard (folio-classique).