

# Educação, Cultura e Imaginário

---



Educação, Cultura e Imaginário

---

**Aberto Filipe Araújo**

**Fernando Azevedo**

**Joaquim Machado de Araújo**

All rights reserved. This book or any portion thereof may not be reproduced or used in any manner whatsoever without the express written permission of the publisher except for the use of brief quotations in a book review or scholarly journal.

Título: **Educação, Cultura e Imaginário**

Copyright © 2013 by Aberto Filipe Araújo, Fernando Azevedo e Joaquim Machado de Araújo

Capa: © pedrolieb - Fotolia.com

Edição: Lulu Entreprises, Raleigh, N.C

ISBN: 978-1-304-63867-0

Data de publicação: 2013

Os autores agradecem aos organizadores dos encontros científicos e aos editores das publicações a seguir referenciadas o acolhimento em primeira mão dos seguintes textos:

- “Imaginário e Educação. Da criança mitológica e da modelação do ser humano”. In João de Deus Vieira Barros (Org.), *Imaginário e Educação. Pesquisas e reflexões*. São Luís: EDUFMA, pp. 69-88.
- “A fabricação do humano a partir do Imaginário Educacional”. Comunicação apresentada no Seminário organizado pelo SPZN no âmbito da "Didáctica 2000", em 18 e 19 de Maio, Exponor.
- “Dédalo e o labirinto. A figura simbólica do labirinto como emblema da educação”, *Itinerários de Filosofia da Educação*, nº 9, 2º semestre de 2010, 5-20.
- “Os contos dos Irmãos Grimm e o seu poder questionador”. Conferência proferida no *XII Encontro de Literatura Infantil*, Chaves, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/OBLIJ, 17 de novembro de 2012.
- “Educação, Democracia e Imaginário”. In Ana Paula Pedro, António Martins e Carlos Fernandes (Coord.), *Congresso Educação e Democracia. Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania*, Universidade de Aveiro, 2 e 3 de Maio de 2007, pp. 75-79.
- “O Tema do ‘Homem Novo’ na Demopedia Republicana: o caso de João de Barros”. Conferência proferida no *Congresso A 1ª República e a Educação*, Joane – Vila Nova de Famalicão, Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, 7, 8 e 9 de maio de 2010.
- “Analfabetismo e Cidadania na 1ª República – As perspectivas de Adolfo Coelho e João de Barros”. Comunicação ao *Congresso A 1ª República e a Educação*, Joane – Vila Nova de Famalicão, Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, 7, 8 e 9 de maio de 2010.



## Conteúdos

---

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>I. Imaginário e Educação. Da criança mitológica e da modelação do ser humano.....</b>	<b>13</b>
<b>II. A fabricação do humano a partir do Imaginário Educacional.....</b>	<b>31</b>
<b>III. Dédalo e o Labirinto. A figura simbólica do labirinto como emblema de educação.....</b>	<b>49</b>
<b>IV. Os contos dos Irmãos Grimm e o seu poder questionador.....</b>	<b>69</b>
<b>V. Educação, Democracia e Imaginário.....</b>	<b>77</b>
<b>VI. O Tema do “Homem Novo” na Demopedia Republicana: o caso de João de Barros.....</b>	<b>85</b>
<b>VII. Analfabetismo e Cidadania na 1ª República. As Perspetivas de Adolfo Coelho e João de Barros.....</b>	<b>125</b>



## Introdução

---

Os textos apresentados nesta obra estruturam-se em torno do eixo central da educação e representam um modo de pensar e de olhar a formação do sujeito em devir através das figuras mítico-simbólicas que a constituem, assim como das suas preocupações fundamentais, nomeadamente a relação com as suas formas culturais. Neste contexto, os estudos reunidos debruçam-se sobre um leque temático aparentemente heterogéneo, mas que na sua essência tocam na finitude-infinitude do humano: a criança mitológica; modos de modelar ou fabricar o humano; a figura do labirinto como emblema da educação; o poder questionador dos contos populares; o tema do homem novo; analfabetismo e cidadania; democracia e imaginário.

Os diferentes capítulos apresentados organizam-se em torno de dois eixos estruturantes: o primeiro, norteado pelas orientações do imaginário mítico, inclui os capítulos dedicados aos temas do imaginário educacional e de algumas das suas figuras pregnantas, como é o caso do labirinto, sem esquecer o poder da palavra e da ficção como catalisadores na transformação do mundo; o segundo, manifestamente inscrito num registo do imaginário sociocultural, concentra-se na história das ideias educativas e do pensamento educacional português.

No Capítulo I, intitulado *Imaginário e Educação. Da criança mitológica e da modelação do ser humano*, explicita-se a metodologia do imaginário educacional e caracteriza-se a imagem arquetípica de criança trazida pela infância dos deuses para, depois, abordar a conceção de modelação e os sentidos de sinal contrário da metáfora da modelagem, que os autores defendem ser uma das mais atuantes do discurso educativo. Trata-se de um capítulo introdutório às questões metodológicas e temáticas do imaginário educacional onde os autores privilegiam os temas da

criança mitológica e a metáfora da modelação como aqueles temas marcantes as correntes fundamentais da pedagogia.

No Capítulo II, com o nome de *A fabricação do humano a partir do Imaginário Educacional*, é revisitada uma das peças mais emblemáticas da literatura infantojuvenil, *As Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi (1883), com a intenção de pensar a condição humana e a sua *trans-formação*. Se o velho Pinóquio de madeira nos remete para um modelo de fabricação tradicional, o filme *Inteligência Artificial* (2001), de Steven Spielberg, apresenta-nos David (a criança androide), uma espécie de Pinóquio ciborgue. A abordagem crítica aqui desenvolvida remete para o desejo, e o seu significado, de ambos os seres fabricados, Pinóquio e David, sonharem em ser meninos de verdade.

O Capítulo III é dedicado a *Dédalo e o Labirinto*. *A figura simbólica do labirinto como emblema da educação* e constitui um estudo fortemente influenciado por Gilbert Durand e Gaston Bachelard, sendo Dédalo lembrado como o célebre arquiteto e construtor mítico construtor do labirinto, sem obviamente esquecer-se da importância da simbólica propriamente dita do labirinto. No seguimento, os autores interrogam-se se Dédalo não será uma derivação ou usura do mito de Prometeu para, de seguida, questionarem se o labirinto seja como símbolo, seja com mitologema, mesmo como metáfora viva, não encarnará, enquanto emblema profundo, a complexidade, perplexidade dos desafios educacionais, não descurando o papel do mestre no processo educativo concebido como viagem iniciática.

O Capítulo IV, intitulado *Os contos dos Irmãos Grimm e o seu poder questionador*, é um estudo de transição entre os dois eixos estruturantes desta obra, dado articular os dois registos próprios do imaginário já acima mencionados. Nele se analisa a dimensão questionadora subjacente a alguns contos dos Irmãos Grimm, salientando-se que, muitos destes textos, pela sua especificidade e pelo seu funcionamento pragmático, comportam uma não negligenciável capacidade perlocutiva. Correlativamente, o tema da iniciação, como um dos temas mais significativos do imaginário educacional, não é descurado, aparecendo como reguladora de uma certa ordem simbólica, dado realizar um determinado esforço, superando um conjunto de provas ou de obstáculos. Assim, e decorrente da riqueza pedagógica da inicia-

ção, a literatura infantojuvenil, através dos seus contos mais paradigmáticos, ensina os seus leitores a acreditaram no poder da palavra e na capacidade desta em transformar o mundo.

Os capítulos seguintes, tal como acima se disse, inscrevem-se no registo do imaginário sociocultural nos planos das ideias educativas e do pensamento educacional português. Assim sendo, o Capítulo V tem por título *Educação, Democracia e Imaginário* e pretende cruzar a perspectiva das ideias educativas e do imaginário educacional como a história cultural encara e contribuir para um novo olhar sobre o par educação-democracia. O desenvolvimento do capítulo compreende quatro grandes linhas: a primeira relaciona a História cultural e ideias educativas; a segunda explicita a mitanálise como modelo de abordagem das ideias educativas; a terceira ilustra esta abordagem no que respeita às ideias de progresso, educabilidade e democracia; na quarta, e última parte, afirma-se a educação da pessoa e do cidadão, porquanto a educação tem a virtude de criar o homem novo e uma cidade nova.

O Capítulo VI trata do *Tema do “Homem Novo” na Demopédia Republicana: o caso de João de Barros*. Baseando-se fundamentalmente na obra educacional de João de Barros (1881-1960), um dos principais representantes dos ideólogos do regime republicano (1910-1926) para as questões educativas, o autor trata do tema do “homem novo” num duplo registo, o social e o mítico, e depois apresenta o “cidadão republicano” de João de Barros no cruzamento dos imaginários mítico e social, concluindo que é o caudal mitogénico, em que as próprias ideias educativas se enraízam, que confere a “aura” a essas mesmas ideias, daí elas afirmarem-se no imaginário sociocultural como fortemente mobilizadoras e fascinantes independentemente dos benefícios e malefícios que advenham.

No Capítulo VII, intitulado *Analfabetismo e Cidadania na 1ª República. As perspetivas de Adolfo Coelho e João de Barros*, os autores debruçam-se sobre o problema do analfabetismo, uma das chagas mais relevantes encontradas pelos republicanos portugueses da segunda década de novecentos e a solução apontada pela elite republicana para a sua erradicação. Desta dependia, no entender dos pedagogos ideólogos do novo regime, a construção de uma cidadania democrática, laica e mensageira dos valores

republicanos. Pensava-se, então, o analfabetismo como problema e a escola primária era vista como solução. Contudo, o debate da época centra-se na tríade “instrução, política e economia”, pelo que, num tempo em a atenção se vira para as Escolas Móveis e a Cartilha Maternal, avança-se, de igual modo, para modalidades de “alfabetização rápida, barata e exequível”. Ao mesmo tempo, é questionada a racionalidade da alfabetização e distingue-se educação e instrução.

# I Imaginário e Educação. Da criança mitológica e da modelação do ser humano <sup>1</sup>

Alberto Filipe Araújo  
Joaquim Machado de Araújo

## Introdução

O conceito de imaginário é poliédrico e fisiologicamente interdisciplinar, alimentando-se de uma torrente de imagens literário-poéticas, cósmicas, oníricas e cognitivas. Estas imagens provêm da faculdade da imaginação reprodutiva e produtiva ou criadora. Enquanto a imaginação reprodutiva é desprovida de potência inovadora, é recordação do mero vivido e daquilo que foi percebido (*Einbildungskraft*), a imaginação produtiva ou criadora (*Bildungskraft/Phantasie*) inicia-nos em novos mundos e novas dimensões da realidade, reabrindo passagens para a transcendência.

É neste quadro que o imaginário educacional faz o seu caminho, e mesmo o seu balanço, entre aquilo que Paul Ricoeur denominou de imaginário social (de que são expressões a ideologia e a utopia) e o imaginário mítico (mitos, símbolos, arquétipos-imagens arquetípicas) sublinhado por Gilbert Durand. O imaginário educacional é uma espécie de “entre dois”, diríamos mesmo um imaginário híbrido e, como tal, ingrato porque pouco recetivo e pouco maleável à interpretação das figuras simbólicas que o povoam. Por outras palavras, apresentando-se como fortemente ideologizado, o imaginário educacional não facilita que se vislumbre, à primeira vista, a sua potencial riqueza

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIED.

metafórica, utópica e mítica. A esta dificuldade acresce o facto de a sua trama de imagens se encontrar latente e fortemente degradada semanticamente. Assim, o hermeneuta vê-se confrontado com a necessidade de utilizar a mitanálise (Gilbert Durand) como uma escolha hermenêutica possível para interpretar e legitimar a sua leitura mítico-simbólica (Wunenburger, 1998a: 151-155).

Daniel Hameline, Nanine Charbonnel, Olivier Reboul, Dominique Lecourt, Philippe Meirieu, entre outros, ensinam-nos que a linguagem “natural” do imaginário educacional são as metáforas, os símbolos e os mitos. Embora sejam mais recorrentes as metáforas do crescimento ou cultura vegetal, as metáforas hortícolas, nos discursos educativos encontramos ainda as metáforas da navegação, da modelagem, da luz, do “percurso-deslocação”, do “enchimento-alimentação”. Por sua vez, a árvore é um bom exemplo dos símbolos usados em educação e os principais mitos são os de Prometeu, de Pigmalião, de Frankenstein, de Hermes, de Fausto e de Orfeu. São domínios privilegiados do imaginário educacional as utopias educativas (frequentemente como parte integrante de utopias políticas e sociais) – Tomás Moro, Tomás Campanela, Francis Bacon, François Rabelais, etc. –, os romances de formação (Bildungsroman) – de J. W. Goethe, F. Hölderlin, Jean Paul Richter, Novalis, entre outros – e as Ideias Educativas, como educabilidade, felicidade, utopia, progresso, perfetibilidade, natureza, cultura, homem novo, formação, conversão, ... – Rabelais, Montaigne, Rousseau, Montessori, Freinet, Claparède, Dewey e tantos outros.

Neste texto procuramos, num primeiro momento, explicitar a metodologia que privilegiamos na abordagem do imaginário educacional e, num segundo momento, caracterizar a imagem arquetípica de criança trazida pela infância dos deuses. Por último, abordamos a conceção de modelação e os sentidos de sinal contrário da metáfora da modelagem, que é uma das mais atuantes do discurso educativo.

### **1. Para uma abordagem do imaginário educacional**

A mitanálise é uma hermenêutica pluridisciplinar que se põe interpretar imagens, símbolos e mitos no imaginário cultural. Ela realiza a síntese de teorias e métodos antropológicos, filosófi-

cos, sociológicos, históricos, psicológicos e literários. Em último recurso, a mitanálise não é senão uma metodologia, um método apropriado ao estudo do imaginário, que se funda na análise comparativa dos processos simbólicos como elementos determinantes da criação literária e artística (mitocrítica) e como elementos sintomáticos das atitudes sócio-culturais (mitanálise) (Wunenburger, 2005). Em síntese, a mitanálise põe em evidência a importância da intertextualidade e da contextualidade, relacionando a imagem simbólica com a totalidade em cujo seio ela surge e afirmando o sentido de um dado texto em função do todo em que ele se insere.

Assim, esta hermenêutica interessa-se pelos mitos presentes nos textos sem esquecer o seu contexto micro e macro-histórico, seja ele político, cultural, social, artístico ou até educacional. Contudo, no trabalho hermenêutico que vimos desenvolvendo, interessa-nos sobretudo evidenciar os ideogramas em que se encontram os traços míticos degradados e outras figuras simbólicas. Como não há mitos em estado puro no interior das ideologias, a pertinência da mitanálise revela-se no desvendamento dos traços míticos, das metáforas e dos símbolos, estejam eles latentes ou manifestos, nos textos ou mesmo nas sociedades.

Uma vez que os discursos veiculados pelos textos relevam quer do imaginário social quer do imaginário mítico e são também produto de um dado contexto sócio-cultural, valemo-nos da mitanálise, o modelo hermenêutico de Gilbert Durand, para detetar sobretudo os traços míticos, eventualmente presentes, mesmo que degradados, nos textos educativos da tradição cultural ocidental. Embora a mitanálise pretenda estabelecer as mitografias culturais e identificar os grandes mitos diretores presentes no imaginário social e histórico, ela não exclui, entretanto, a análise semântica dos conteúdos mítico-simbólicos e metafóricos, fazendo apelo ao conjunto da produção literária, artística, política e histórica e, na ocorrência, educativa.

O nosso trabalho de desvendamento dos elementos míticos eventualmente presentes nos textos educativos procura explicar o sentido oculto destes a partir do seu sentido aparente e, nesse sentido, vem a ser uma hermenêutica restauradora porquanto visa uma recolção dos traços míticos latentes e degradados nas profundezas dos textos, para lhes restaurar como que as formas

originais, quer se trate das figuras míticas de Hermes, de Prometeu ou de Ártemis, mesmo sabendo que essas formas estão sempre expostas à usura e à derivação (Durand, 1996a). Por outras palavras, mesmo quando os traços míticos não são tão visíveis, eles estão lá, pela simples razão de que um mito nunca desaparece, apenas se esconde à espera de uma palingenese (Durand, 1996a: 101). Com efeito, pode-se dizer que graças à natureza do mito, mesmo ao nível do imaginário social, há sempre a possibilidade de desvendar os traços míticos nos textos educativos da tradição cultural à semelhança da arqueologia que remove a patina ideológica para encontrar em profundidade um certo número de motivos míticos que remetem para as “estruturas antropológicas do imaginário” (Durand, 1984).

O nosso objetivo é distinguir, por um lado, o modo como as figuras do imaginário educacional (metáforas, figuras míticas, traços míticos), predominantemente oriundas da imaginação criadora, se plasmam nos textos da tradição educativa ocidental e mesmo nas práticas pedagógicas, e, por outro lado, o modo como essas mesmas figuras formam a *Bildung* humana compreendida como aquele ato de cada um esculpir a estátua que traz dentro de si, de modo a tornar-se aquilo que é, tal como nos ensinou Plotino, Píndaro, e, depois deles, Friedrich Nietzsche na sua *Gaia Ciência*. Por conseguinte, este imperativo exige, pois, uma abordagem imaginativa do ato de ensinar e de aprender, não já tanto com a urgência de fazer “cabeças bem feitas” (Montaigne), mas antes de levar cada um a conciliar o seu lado imaginativo e romântico (o seu lado noturno, como diria Gilbert Durand) com o lado logocêntrico do espírito (o lado diurno, na terminologia durandiana), tal como tem sublinhado Kieran Egan, nomeadamente em *Imagination in Teaching and Learning* (2005).

Do exposto, depreende-se que as funções-chave que poderão ser assinaladas ao Imaginário Educacional, mediante uma Pedagogia do Imaginário, têm necessariamente de contemplar os dois modos atrás mencionados, as figuras mítico-simbólicas dos textos, e essas mesmas figuras enquanto instauradoras de uma *Bildung* con-formadora do *homo viator* (Gabriel Marcel) ou mesmo do *homo simbolicus* (Ernst Cassirer). Podemos recensar oito funções do Imaginário Educacional:

1. Aplicar uma hermenêutica simbólica – a Mitanáli-

se – adequada aos textos, particularmente da tradição educativa ocidental, com o objetivo de neles recen-sear as metáforas, mitos (figuras e traços) e utopias que reflitam maior interesse para a Filosofia da Educação, História da Educação e História das Ideias Educativas (Araújo, 2006: 147-154);

2. Ensinar o espírito romântico, que sobretudo reconhece e afirma a importância da imaginação na constituição intelectual, assim como declara que o conflito entre a razão e a imaginação é irreal, que a dicotomização das duas leva a uma concepção imprópria da forma como os seres humanos compreendem o mundo e as próprias experiências (Egan, 2001: 83-84; 81-102);

3. Defender que os educadores não podem existir sem os deuses no sentido que Neil Postman usa a palavra, isto é, como uma grande narrativa, quase como sinónimo de mito (Joseph Campbell e Rolo May): “uma narrativa que possui credibilidade, complexidade e poder simbólico suficientes para permitir que o indivíduo organize a vida em função dela. [...] Sem uma narrativa, a vida não faz sentido. Sem sentido, não há finalidade para a aprendizagem. Sem uma finalidade, as escolas tornam-se casas de correcção, não de atenção” (2002: 20-22);

4. Evidenciar a importância (na linha de Bachelard e da tradição romântica de um Novalis, Jean-Paul Richter, Coleridge, Wordsworth, Baudelaire) de se sonhar e pensar os devaneios e sonhar e pensar os pensamentos, abrindo as portas para aquilo que António Damásio (1995) e Daniel Goleman (1997) chamaram de inteligência emocional;

5. Realçar a importância de uma educação com símbolos, assim como uma educação e pedagogia dos símbolos (Reboul, 1992: 191-219);

6. Enfatizar a importância do papel de Pedagogia do Imaginário, como uma pedagogia aberta às figuras do imaginário educacional (metáforas, mitos e utopias), na formação de docentes e de alunos

imaginativos (no sentido que Baudelaire atribuía a esse termo) (Teixeira, 2006: 215-227; Jean, 1991; Duborgel, 1995: 298-300);

7. Assinalar uma retórica, porque os “tropoi” correspondem sempre a “topoi” (lugares físico-psíquicos), específica do Imaginário Educacional, muito particularmente da metáfora (luz, hortícola, modelagem, percurso-deslocação, alimentação, enchimento...), representando especialmente esta figura um dos grandes “schèmes” do Imaginário, e da alegoria (Hameline, 1986, 1981: 121-132; Charbonnel, 1991, 1991a, 1993, 1997: 59-70; Reboul, 1991: 9-25, 1984. 1991a);

8. Conciliar o sonho (alma imaginante – regime noturno do imaginário) com a racionalidade dita “objetiva” (regime diurno do imaginário), através das metáforas, das utopias, dos mitos, dos *Bildungsroman* e da atividade lúdica: as imagens e os conceitos, duas linhas divergentes da vida espiritual (Bachelard), devem ser pensadas e trabalhadas, numa espécie de “coincidentia oppositorum”, pelo imaginário educacional sob o signo de um “Novo Espírito Pedagógico” (N. E. P.). Este N. E. P. inaugurado por Gaston Bachelard e continuado por Georges Jean e por Bruno Duborgel, aponta para a formação do conhecimento objetivo e para a construção do psiquismo imaginante, destina o sujeito da educação a uma dupla ‘plenitude’ e convida-o para uma criação dupla do seu eu e do mundo. Assim, “nos antípodas de uma pedagogia iconoclasta, ele redescobre a imaginação enquanto ‘faculdade de sobre-humanidade’ e designa a imagem como ‘promoção do ser’ (Duborgel, 1995: 309 e 317)

Na impossibilidade de exemplificarmos todas as figuras do Imaginário educacional, contentamo-nos tão-somente por, primeiro trazer para a colação a imagem arquetípica de criança que os mitos comportam e, por último, falar da metáfora da modelagem que é uma das mais atuantes do discurso educativo.

## **2. Infância dos deuses e imagem arquetípica de Criança**

A nossa demanda sobre a dimensão mítico-ideológica do discurso educativo leva-nos à deteção de traços míticos que permitem identificar com mais profundidade o ideologema do homem novo, que faz da educação um meio de regeneração da sociedade e construção de uma sociedade nova. Enfim, “um mundo novo de homens novos”, o que faz da criança “progenitora e mestre da humanidade” (Montessori, 1931 e 1972: 12).

As representações da imagem arquetípica da Criança remetem para os atributos das divindades mitológicas. Os traços míticos, mesmo que espartilhados pelo peso da capa da racionalidade do discurso, sempre povoaram as diversas narrativas e representações educativas, sempre nos olharam, sempre nos falaram. A única coisa que reclamam é serem ouvidos, mas para que isso aconteça é necessário que haja alguém disposto a ouvi-los, para melhor os compreender (Kerényi, 1993: 15). Neste contexto, lembra James Hillman (1982) que os deuses e as deusas, enquanto metáforas da psique humana, da nossa alma “malhada” (Gilbert Durand), não podem mais voltar, pela simples razão de que nunca partiram do palco das nossas vidas e também, acrescentamos nós, dos nossos discursos, especialmente daquele que nos ocupa – o discurso educativo:

O nosso objectivo não é venerar os deuses gregos, ou os de uma outra cultura politeísta. Nós não fazemos reviver uma fé extinta. A fé em Deus, ou na vida ou na morte de Deus não é o nosso fim. Psicologicamente os deuses nunca morreram; o objectivo da psicologia arquetipal não é o renascimento da religião, mas a sobrevivência da alma. [...] Em psicologia os deuses não são nem objectos de crença, nem interlocutores directos. Eles são mais qualificativos do que substantivos; a experiência politeísta confronta-se com as existências qualificadas pelas presenças arquetipais e reconhece as faces dos deuses nessas qualificações (Hillman, 1982: 29 e 47).

Jung descreve as facetas da Criança arquetipal, inspirando-se nas narrativas mitológicas sobre a infância dos deuses e heróis da mitologia universal, nomeadamente da grega, embora a riqueza dessas figuras míticas possa com rigor ser estudada e compreendida à luz do par fundador “senex-puer” como, aliás, o sugere

James Hillman (1967: 301-360). Na verdade, as qualidades arquetípicas da Criança revelam-se através das infâncias de Hermes, de Apolo, de Ártemis, de Dioniso e de Zeus, não pelo seu caráter biográfico, mas pela sua expressão da “essência” dos deuses, que, como lembra Homero, não envelhecem, não morrem, porque são eternos (Kerényi, 1993: 44).

### ***Os atributos de Hermes***

Hermes, filho de Zeus e de Maia (a filha de Atlas) indica a boa direção aos viandantes e peregrinos e protege-os com a sua presença (guia (deus) dos viandantes e dos peregrinos, deus protetor dos caminhos); mensageiro de Zeus; é benfeitor dos homens e, sobretudo, dos heróis (Perseu e Hércules); protege as casas contra os perigos do exterior (deus protetor dos lares); dada a sua facilidade de percorrer os três níveis cósmicos, acompanha (conduz) as almas dos mortos ao Reino de Hades (o “Guia das Almas”: Hermes o “psicopompo”); evocado e adorado nas regiões fortemente dependentes da criação de rebanhos (é um deus pastoril); como deus veloz e móvel teve o privilégio de ser o fundador da Troca entre os homens (deus do comércio) e o deus do estádio e da palestra (no sentido grego do termo); funda a instituição nada honrosa do roubo (deus dos ladrões) pelo facto de ter roubado ao seu irmão Apolo doze vacas, cem jumentas e um touro; como deus benfeitor é também o deus da sorte, do encontro de pessoas e de coisas ou de objetos; pelas suas qualidades de orador e de retórica tornou-se o deus da eloquência e o patrono dos oradores e, por extensão, o deus das atividades racionais (o deus da escola e da instrução). Destes atributos, aquele que melhor dá conta da natureza de Hermes é o de “mensageiro” (o “guia das almas” - *Seelenführer*) ao serviço da vontade de Zeus (Kerényi, 1976).

### ***Os atributos de Apolo***

Apolo, filho de Zeus e de Leto (a filha dos Titãs Céu e Febe), protege, à semelhança de Hermes, os rebanhos e os seus redís (deus pastoril), e os pastores (o deus dos pastores); protege também, à semelhança de Hermes, o viandante terrestre e marítimo

(lembre-se que os golfinhos são-lhe consagrados), sendo igualmente o benfeitor dos homens. Por isso mesmo não se estranha também que ele, enquanto deus das entradas, vigie e proteja a entrada das habitações e, por conseguinte, o grupo familiar. Assim como protege os humanos, de igual forma protege a corça, o cisne e o golfinho e domina os animais selvagens, de que são exemplo os leões e os lobos (deus dos animais); as dores cruéis e a impureza são-lhe repelentes, pelo que é o deus da cura (ele foi antes do seu filho Asclépio o primeiro médico dos deuses e dos seres) e da purificação da alma. Walter Otto diz que ele é “o mais espiritual de todos os deuses”, pois o seu fogo sagrado é o mais puro de todos os fogos. Nesta linha da pureza é o deus da lonjura (deus do arco, sendo este símbolo da distância superior), e do afastamento superior, pelo que também se apresenta como deus do encantamento e da inspiração profética, musical (a língua e o conhecimento) e poética. É um deus que manifesta uma inclinação pela alta espiritualidade, simbolizada pela clarividência, que o leva a fundar a lei, a ordem estabelecida e a justa medida. Daí falar-se do espírito apolíneo como algo de clarividente, luminoso e de lúcido. Finalmente, um deus com todos estes atributos diurnos, simbolizando a suprema espiritualização, não podia deixar de ser o deus solar e da luz (não esquecendo que ele matou em Delfos, com as suas flechas, um dragão – símbolo ctoniano por excelência – o dragão Píton): enquanto vencedor das poderosas forças ctonianas e sombrias da terra, simboliza a luz no seu esplendor e correlativamente é um dos símbolos mais representativos quer da ascensão humana, quer da pureza, assim como do seu ensinamento (Kerényi, 1953).

### *Os atributos de Ártemis*

Ártemis, filha de Zeus e de Leto, é protetora da castidade (virgem assumida); deusa da caça e, por extensão, deusa do mundo animal, particularmente dos animais selvagens (tanto os massacrava como os protegia); deusa do reino vegetal ou da terra (responsável pela fertilidade dos campos, por isso também deusa da fertilidade); deusa do nascimento e do crescimento. Como corolário destes atributos, Ártemis assume-se como um tipo de deusa infernal e lunar e representante da liberdade feminina: “a

livre natureza com o seu esplendor e a sua selvajaria” (Otto, 1993: 99). De realçar, ainda, o caráter fortemente ambivalente da sua natureza, característica muito comum a todos os deuses, pois tanto protegia os animais, homens e mulheres como os massacrava; tanto era virgem e tinha horror do amor sensual, humano, como protegia as mulheres grávidas ou lhes dava a morte; obsessivamente casta (aspeto dominador e castrador da mãe) e voluptuosa (a companhia dos animais selvagens que simbolizam o mundo instintivo): “dona dos bosques e das montanhas, caçadora acompanhada de leões, mas também soberana pacífica que recebe as homenagens das cidades que ela protege” (Humbert, 1951: 185; Otto, 1995: 101-105).

### ***Os atributos de Dioniso***

Dioniso, filho de Zeus e de Sémélé (filha de Cadmos e de Harmonia), é também conhecido pelos nomes “o do mar”, “o do lago”, “aquele que nasceu no lago”. É considerado o deus da humidade e o deus de toda a vegetação, a cuja renovação se associa a procriação e a fecundidade animal e humana (Hillman, 1978: 93; Otto, 1969: 180-189), mas é celebrado sobretudo como deus da vinha e do vinho (Otto, 1969: 152-160). Decorrente deste atributo, um dos seus epítetos mais correntes é o de “polygethes” (aquele que provoca uma intensa alegria), devido à sua “energia vivaz indestrutível” (Hillman, 1977: 52), ou, então, por representar simplesmente uma “imagem arquetípica da vida indestrutível” (Kerényi, 1996). Walter Otto (1995: 121-122) descreve ainda Dioniso como “o deus da aparição, do olhar povoado de espíritos que provoca o desequilíbrio”, cujo símbolo é a máscara que, em todos os povos, significa a aparição direta dos espíritos misteriosos.

### ***Os atributos de Zeus***

Zeus, o filho mais novo do Titã Cronos e de Reia, é a “maior criança” entre as crianças divinas (Kerényi, 1993:89). Etimologicamente, o seu nome designa o “céu luminoso” (o que simbolicamente significa o reino do espírito), e, sendo “o pai dos deuses e dos homens” como se pode ler na *Iliada* (I, 544), é por

inerência o guardião e o protetor da ordem material, social e moral, bem como da justiça quer no Olimpo, quer entre os homens. Ele é o deus dos fenómenos atmosféricos (ou das manifestações celestes), pois é o deus da luz, do céu claro, do relâmpago e das faíscas. Sendo o deus do clima, é também o deus da produtividade agrícola e dos trabalhos da agricultura. Decorrente deste atributo, assume-se igualmente como o conservador das “dispensas” familiares e, por extensão, é o protetor da casa e do lar propriamente dito. Ele é deus da purificação porque elimina a “impureza” e tranquiliza aquele que ela oprime. Finalmente, ainda que menos especializado que Apolo, Zeus é o deus da adivinhação, pois não só controla as previsões dos fenómenos atmosféricos (visto ser ele o seu causador!), como também interpreta os sonhos (uma espécie de psicanalista divino!); decifra o sentido esotérico das palavras e, finalmente, lê ou decifra o voo dos pássaros.

A análise descritiva das infâncias de Hermes, Apolo, Ártemis, Dioniso e Zeus põe em evidência o abandono ao qual a “Criança divina” está exposta. Exemplo flagrante de abandono *versus* solidão é a infância de Dioniso: um deus criança órfão de mãe, com um pai ausente, e sempre perseguido. Ainda que não possamos considerar Zeus na categoria de órfão de pai no sentido estrito do termo, o facto é que, na prática, o foi: Cronos, devido à ação de Reia, estava ausente, pois caso não o estivesse devorá-lo-ia o que seria ainda mais trágico. Quer Dioniso, quer Zeus conseguiram sobreviver, de um modo ou de outro, pela ação zeladora das suas amas naturais ou sobrenaturais, cuja presença no mito exprime à vez o estado solitário da criança divina, e o facto de, apesar de tudo, no mundo originário [*originel*] ela estar em casa. É uma situação com duas faces: a de um órfão, e simultaneamente a de uma criança amada pelos deuses (Kerényi, 1993: 47; Hillman, 1978: 94).

No tocante a Hermes, a Apolo e à sua irmã Ártemis, ainda que aparentemente as coisas se tenham passado de outra maneira, o tema do abandono e da solidão não deixa, contudo, de estar presente. Só que, neste cenário, a tónica da solidão e do abandono aparece do lado das suas progenitoras: Leto viu-se, como se sabe,

obrigada a fazer uma espécie de volta ao mundo, até ter encontrado um lugar que a acolhesse – a pequena ilha de Delos (Ilha da Aparição); enquanto que Maia, pelo seu lado, se viu obrigada a gerar sozinha, durante a noite em que os deuses e os homens dormiam, o seu filho Hermes numa caverna situada algures no monte Cilene, ao sul da Arcádia, logo afastada do Olimpo. Os sentimentos da solidão e de abandono experienciados por Maia encontram-se, contudo, atenuados em Leto, pois esta, durante as dores de parto e do nascimento de Apolo, teve, segundo Kerényi (1952: 133), a companhia das deusas Dione, Reia, Témis, entre outras (exceto obviamente de Hera).

Podemos pois dizer que a infância dos deuses gregos reflete as características principais da Criança arquetipal e, como tal, os mitos que narram as suas infâncias ensinam-nos pedagogicamente a melhor compreender a natureza da Infância universal e intemporal, ou seja, imbuída do seu sentido paradigmático e a-histórico. É pois nesta perspetiva que podemos retirar ensinamentos valiosos, na base da relação entre a natureza arquetipal da Criança e a mitologia da Infância, para melhor entendermos o sentido arqueológico-teleológico da nossa própria infância. Com isto, queremos tão simplesmente dizer que a densidade mítico-simbólica da Criança, com as facetas acima mencionadas, é por si só reveladora do caráter redentor e salvífico da Criança enquanto “mensagem de renascimento espiritual do homem” (Silva, 1988: 127-149).

### **3. A educação como modelagem**

Nanine Charbonnel (1991-1993) defende que o discurso sobre a educação é de natureza metafórica e bulefórica e situa-se no domínio da semântica da metáfora. A este respeito, a autora defende que o discurso sobre educação não se distingue, muitas vezes, do género de discurso que é feito de forma pedagógica. A sua posição é sustentada pelo corpus textual que a autora analisou, com o objetivo de recensear e de estudar as metáforas de “enchimento”, de “alimentação” e de “modelagem” nos textos de autores que trataram a educação quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático ou, então, mesmo de ambos. Assim, e independentemente das posições que caracterizam a

atitude do educador ou do pedagogo, aquilo que há de comum entre eles é o facto de ambos não escaparem, seja através do seu discurso, seja através da sua prática, à influência do metafórico e do bulefórico: “É quando se trata de aconselhar, de prescrever, de dar os bons preceitos, que a metáfora floresce” (1991 (T.2): 87). Por outras palavras, tudo parece apontar para que os textos que falam de educação espelham uma aliança estreita entre o bulefórico e o metafórico. O que significa, portanto, que as metáforas em educação, sejam elas “hortícolas”, de “modelagem” ou de outro tipo, revestem, ora explicitamente, ora implicitamente, um carácter prescritivo.

A este propósito, a autora, quando se trata da temática do conselho e da prescrição em educação, chama a atenção para um aspeto importante, que é precisamente a questão da “imitação” (Charbonnel, 1999: 55-57). Esta nem sempre consiste em seguir aquele que dá o conselho, mas sobretudo aquele em nome de quem é dado o conselho: “O único porta-conselho, em última instância, é o verdadeiro mestre, quer dizer aquele que se pode imitar” (1991 (T. 2): 86). Intimamente ligada à imitação do modelo encontra-se um dos traços distintivos da metáfora que é a “similitude”: “ela é o fruto da imitação de um modelo, e nesta imitação há níveis que podem ser transpostos graças ao desejo de se aproximar o mais possível do modelo. A emulação é simultaneamente o desejo de igualar o modelo, e o desejo de igualar os rivais que têm também o desejo de igualar o modelo” (1991 (T. 1): 123).

É pois esta característica que nos permite distinguir a *comparação* entre entidades homogéneas (ela é bela como a sua irmã) e a *similitude* entre entidades heterogéneas (ela é bela como uma rosa, é uma verdadeira rosa). Assim, é o “ver como” da similitude (“Calias forte como um rochedo”) que nos faz melhor compreender o movimento da metáfora que parte do nível da linguagem – gramática, linguística: distinção gramatical entre *metáfora* [a criança é uma planta] e *comparação* [a criança é como uma planta] – até ao nível do pensamento (aproximação dos significados: relação abstrato/concreto e concreto/abstrato). É portanto neste nível que Charbonnel fala dos seus regimes semânticos (RS) dos enunciados metafóricos (ou *similitudiniais*): RS expressivo, RS praxiológico (incita/apela a uma *praxis*) e RS cognitivo (1991 (T.

2): 128-177). Dos regimes focados, interessa-nos destacar o RS praxiológico porque é aquele que, segundo a autora, melhor dá conta da natureza metafórica e bulefórica do discurso sobre educação: neste regime os enunciados metafóricos prescrevem ou incitam a uma prática condensada na fórmula “fazer Fazer”. Associados a este RS, podemos distinguir três tipos de injunção veiculados pelos enunciados *similitudiniais* no discurso sobre educação: tipo I – refere-se à ação ligada ao tempo, ou considerada como não tendo qualquer relação com o outro; tipo II – tu deves agir bem em relação ao outro que é também do mesmo; tipo III – tu deves, para melhor agir, reconhecer que existe do próprio (1991 (T. 2): 164-177):

Nós acreditamos poder dizer que, na sua grande maioria, os enunciados de metáfora ou de *similitudo* no discurso sobre a educação devem ser encarados como provenientes de um regime semântico que não é nem expressivo (ou não somente expressivo), nem cognitivo, mas de um outro tipo que nós vamos chamar **praxiológico**. Nós entendemo-lo como os seus enunciados a) fossem meramente indicativos e aparentemente descritivos, são, contudo, prescritivos, injuntivos, b) e prescritivos em relação a uma ‘praxis’, quer dizer, no sentido mais lato do termo, aquilo que num comportamento, num conjunto de atitudes e de sentimentos, pode ser o objecto de enunciados normativos. Com todo o rigor, ser-nos-ia necessário chamar ao regime praxiológico de praxio-prescritivo. Nós renunciamos a esta terminologia em virtude do seu peso lexical (1991 (T. 2): 143).

Nanine Charbonnel estuda as metáforas do “enchimento”, da “alimentação” e do “modelo” de acordo com os três tipos de injunção atrás referidos e, como tal, não é nossa intenção repeti-la (1991 (T. 2): 179-251, 1993 (T. 3): 5-55; Hameline, 1986: 145-158). No entanto, e dado o relevo que a metáfora da modelagem assume no regime semântico praxiológico, iremos dedicar-lhe uma atenção particular. Nunca é de mais recordar que os enunciados metafóricos que nos falam do par modelo-modelagem, além de exprimirem, mediante um ato linguístico, um sentimento, um estado de alma, eles fazem outra coisa: “apelando a um elemento que permita a comparação (sempre

heterogéneo) e valorizado (como no regime semântico expressivo)” eles “ordenam expressamente ao leitor, ao interlocutor, qualquer coisa que deverá fazer na praxis extralinguística. Dizer: ‘A criança é uma planta que tem muita necessidade de sol’ (Michelet) é ordenar expressamente ao pai que deve dar carinho à criança” (Charbonnel, 1999: 35). No caso específico da metáfora da modelagem, a injunção deveria ser do tipo “Tu deves formar a criança segundo um modelo” (1993 (T. 3): 10)

A metáfora da plasticidade no pensamento educacional gira em torno do par modelo-modelagem, em que o educador, à semelhança do oleiro e do padeiro, modela o caráter, senão mesmo a alma, do seu público (Hameline, 1986: 145-147). Assim, a figura central da metáfora da modelação é o sujeito maleável (o *schème* metafórico do sujeito maleável), que, por extensão, trata da maleabilidade total do homem: “O *schème* [o itálico é nosso], cognitivo e moral, impõe atribuir a um único dos parceiros da interface didáctica, a qualidade de actor. O sujeito da educação é sem dúvida um submisso, objeto maleável nas mãos de quem o trabalha para lhe conferir forma humana” (1986: 145).

A metáfora da modelagem, num primeiro momento, não visa a fabricação ontológica dos sujeitos, mas antes a sua criação mediante as virtudes do artista. Por outro lado, faz do uso do modelo a via privilegiada (Charbonnel, 1993 (t. 3): 9-20). Este modelo pode ser exterior ao artista, ao criador como pode precisamente coincidir com o sujeito criador. Por outras palavras, trata-se aqui de modelar o outro, por exemplo a criança, não já sobre um modelo exterior, mas sobre si-mesmo como é o caso da criação do homem feito à imagem e à semelhança de Deus. Vemos, assim, que este tipo de metáfora possui uma relação directa com o tema da criação da humanidade, tal como ela parece narrada nas diferentes religiões, nomeadamente no Livro do Génesis, e na tradição mítica ocidental e oriental (veja-se os mitos antropogónicos).

A metáfora da modelagem, encarada sob o ângulo da criação, representa um primeiro nível da formação entendido como ato de um criador sobre uma matéria amorfa (que vai desde a areia, a lama, a terra, a cera, o gesso, o marfim, passando pela argila, entre outros materiais), ou, então, a modelagem de uma

forma de acordo com a vontade exclusiva do seu autor: “A metáfora da modelagem é lida como pretendendo dar uma aproximação representativa da essência da situação da educação, tornando-se por isso escandalosa: a criança é encarada como reduzida à matéria; à qual se acrescenta uma crítica não menos violenta que é a da moldagem que aniquilaria as autonomias e destruiria as diferenças” (Charbonnel, 1993 (T. 3): 26).

Num segundo momento, a metáfora da modelagem assume-se como um ato de esculpização, o que significa uma maneira mais subtil de encarar a formação do outro (Fabre, 1994: 19-39). Aqui já não se trata tanto de esculpir o outro a partir do exterior, mas, e sobretudo, levar o outro a esculpir por si-mesmo a sua própria estátua. É nesta perspectiva que se poderá compreender o tema da “forma interior”, reclamada por Fichte ou por Humboldt, e que ela assuma a sua máxima expressão no género do *Bildungsroman*, o “romance de formação”, de que o *Wilhelm Meister* de Goethe representa ainda o principal paradigma (Charbonnel, 1987). De um modo geral, o “romance de formação” exprime uma aliança entre a crença na modelagem exterior (realizada simultaneamente pelos mestres, pelas circunstâncias e pelas experiências) com uma forma interior, individual, preexistente:

No *Bildungsroman* não se trata de uma educação indeterminada e indiscriminada; trata-se de um processo de formação em que os momentos, as etapas, os degraus e mesmo o ritmo são fixados *a priori*, como os estádios da consciência de si na *Fenomenologia do Espírito*. A progressão da aprendizagem da vida adquire aí um carácter totalmente necessário; ainda que fosse necessário precisar que se trata mais de uma experiência do ‘mundo’ e da ordem do mundo que da ‘vida’ (Berman, 1983: 153).

Mais, podemos dizer que aquilo que caracteriza o “romance de formação” é uma espécie de escultura de si em contacto com o mundo e com a vida e vice-versa, pois a formação e a iniciação interessam mais do que a informação no sentido tradicional do termo. Assim, o itinerário iniciático proposto neste tipo de romance assemelha-se ao convite de uma viagem, também ela imaginária, comportando uma série de obstáculos que é

necessário ultrapassar, porém “o mais temível é o último de todos, a provação suprema da morte” (Berman, 1983: 402). E é portanto aqui que nos cruzamos com a função eufemizante da imaginação, pois esta “não é um simples ópio negativo, máscara que a consciência ergue face à horrenda figura da morte, mas pelo contrário dinamismo prospectivo que, através de todas as estruturas do projecto imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo” (Durand, 1979: 121-122). Será pois em nome deste projeto que somos convidados à viagem e, por conseguinte, ao devaneio poético que se pretende dinâmico para nos impelir em direção a um “algures”, a um “mundo outro”, a uma “cidade ideal” (Roger Mucchielli), enfim a um “mundo novo”, e aqui nos deparamos com uma das facetas mais relevantes do imaginário educacional, que é aquela referente às utopias educativas (Drouin-Hans, 2004; Araújo & Araújo, 2007).

### **Conclusão**

O imaginário que designamos de educacional recorre aos símbolos, aos mitos, às metáforas, às utopias para melhor se dar a ver e a entender. Na sua base encontra-se tanto a imaginação reprodutiva como a produtiva ou criativa que trabalham em ordem a confeccionar as imagens que povoam de um modo latente e muito menos patente o imaginário. Dizemos que essas imagens – as do jardineiro-planta, do oleiro-estátua, da luz, do percurso, da navegação, do novo, entre outras – se encontram de um modo geral latentes pois o Imaginário Educacional é um imaginário degradado, isto é, espartilhado por uma retórica racionalizadora que faz com que ele não possua a riqueza semântica própria das grandes metáforas vivas, dos grandes símbolos, dos mitos. Por isso, este Imaginário tende necessariamente para a univocidade, cedendo lugar, a maioria das vezes, a um discurso concetualizado e, conseqüentemente, empobrecido do ponto de vista mítico-simbólico. Dai a necessidade de uma hermenêutica adequada a este tipo de imaginário, que nós, na linha de Gilbert Durand, designamos de Mitánálise (Araújo & Silva, 2003: 339-364; Durand, 2000).

A necessidade da aplicação deste modelo hermenêutico não se limita tão-somente a recolher e a tipificar o feixe de figuras

presentes nos textos da tradição educativa ocidental (revista pedagógicas, declarações políticas, textos oficiais, jornais, doutrinas educativas, obras de grandes teóricos da educação, literatura com reflexo educacional ...) de modo a constituir um mero catálogo. Essa hermenêutica, como ato interpretativo que é, visa restaurar o sentido existencial veiculado pela tradição das grandes imagens pregnantes simbolicamente de modo a restituir de novo o olhar oximorónico à comunidade dos educadores. Uma comunidade (*gemeinschaft*) que se pretende, por um lado, que seja simultaneamente uma fraternidade iniciática e um encontro de discípulos de Hermes, e que, por outro, não esqueça que Alunos e Mestres devem em conjunto cultivar uma racionalidade crítica imaginativa e uma imaginação dotada de uma racionalidade crítica sob o signo da divindade romana Jano (*Janus*) – o deus bifronte.

E não podíamos terminar sem dizer, na companhia de Carlos Drummond de Andrade, que o Mestre verdadeiramente imaginativo é todo aquele que “Teve todas as visões antes da gente. /Viu as coisas que são e as que serão”, assumindo-se desse modo como aquele guia (*Seelenfuhrer* – Kerenyi, 1944) que convida os seus discípulos a acompanhá-lo numa viagem iniciática de modo a virem, um dia, a descobrir uma educação humanista não iconoclasta e remitologizadora.

## Referências

- DURAND, Gilbert (1996a). Pérennité, Dérivations et Usure du Mythe. In *Champs de l'imaginaire*. Edition de Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques (2005). Création artistique et mythique. In *Questions de Mythocritique. Dictionnaire*. Edition de Danièle Chauvin; André Siganos et Philippe Walter. Paris : Imago, pp. 79-82.
- MONTESSORI, M. (1931). L'Enfant Nouveau, *La Nouvelle Éducation*, 96, 102-110.
- MONTESSORI, M. (1972). *L'Enfant*. Paris : Desclée de Brower.

## II A fabricação do humano a partir do Imaginário Educacional <sup>2</sup>

Alberto Filipe Araújo  
Joaquim Machado de Araújo

### Introdução

Pinóquio deseja ser um rapazinho de verdade e, a partir de certa altura, tudo faz para escapar à sua condição de boneco de madeira ainda que animado. Num tempo em que autores, como é o caso de Neil Postman, anunciam *O Desaparecimento da Infância* (1982), revisitado *As Aventuras de Pinóquio* aparece como uma tarefa significativa no quadro da filosofia do imaginário educacional onde a literatura, a pedagogia e a filosofia desempenham um papel hermenêuticamente estimulante. A este respeito, convém não esquecer o alerta de Philippe Meirieu para “o bom uso da literatura em pedagogia” ao ponto de afirmar que o estudo pedagógico dos textos literários se afirma como um exercício essencial na formação dos educadores.

Neste estudo falaremos, num primeiro momento, do velho Pinóquio de madeira tal como nos conta o autor de *As Aventuras de Pinóquio. História de um Boneco* (1883), onde nos deparamos com um modelo de fabricação tradicional; num segundo momento, inspirados no filme *Inteligência Artificial* (2001), de Steven Spielberg, falaremos de um Pinóquio ciborgue, para, na última parte, e numa perspectiva crítica, refletirmos sobre um Pinóquio outro, ou seja, um romântico resistente quer ao modelo de fabricação artificial em madeira, em que Pinóquio estava sempre sujeito à vontade do Outro, quer a um organismo cibernético com

---

<sup>2</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIED.

implantes biônicos ou robóticos (lembrando aqui o caso de David, a criança androide do filme *Inteligência Artificial*). Assim, nesta última parte, voltaremos ao sonho de Pinóquio de ser um rapazinho como deve ser, o que repõe os temas da heteronomia e autonomia, da inteligência artificial e emocional, do livre-arbítrio, dos sentimentos, tais como a solidão, o amor, entre outros.

Pinóquio como humano conduz-nos necessariamente a ir mais longe na compreensão do Mesmo e do Outro, na compreensão das contradições mais profundas da condição humana: temor-esperança, finitude-infinitude, amor-ódio, medo-coragem, crença-não crença, paz-violência, educar para a liberdade e autonomia e vertigem pela dominação e modelação. Por isso, torna-se importante captar, através do caso singular de Pinóquio, a universalidade da condição humana e aquilo que a sua figura literária e arquetípica do imaginário infantojuvenil contribui para uma educação resistente à nova ordem e ao fascínio da *Tecnopolia* escrita por Neil Postman (1992).

Por fim, nós somos daqueles que pensam que ainda é possível ajudar a Criança que habita o público infantojuvenil a escapar ao apelo alucinado que toda a parafernália da tecnopolia atual exerce no seu imaginário, ao ponto de ele se transformar num mero ciborgue e reencontrar a sua condição humana cada vez mais ameaçada, lembrando aqui a obra de Günther Anders, intitulada lúcida e profeticamente *A Obsolescência do Homem*, para quem o Homem se torna obsoleto, na sua qualidade de ser tecnológico já desatualizado ou impotente, face ao desenvolvimento ultraperformativo tecnológico cada vez mais totalitário.

### **1. Era uma vez um boneco de madeira de nome Pinóquio filho de Gepeto**

Pinóquio é o personagem emblemático d'*As Aventuras de Pinóquio* (em italiano *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*), um romance escrito pelo italiano Carlo Collodi em Florença no ano de 1881 e publicado, dois anos depois, com ilustrações de Enrico Mazzanti, em 1883. Trata-se de um clássico da literatura infantojuvenil que narra a vida de uma criatura desde o seu fabrico, uma marionete de madeira destinada a ser manipula-

da por Gepeto em mercados e feiras, até ocorrer, depois de ter vivido muitas peripécias, a sua transformação, graças aos poderes mágicos da fada, num belo e alegre rapazinho.

O destino de Pinóquio era de ser apenas, e tão-somente, um boneco de madeira manipulado por Gepeto para entreter e fazer rir especialmente o público infantil e de assim lhe servir de sustento:

Pensei em construir – diz Gepeto ao mestre António – um belo boneco de madeira; mas um boneco maravilhoso, que saiba dançar, fazer esgrima e dar saltos mortais. Quero correr mundo com esse boneco, para granjear um naco de pão e um copo de vinho (Collodi, 2004: 10).

Gepeto estava de facto obstinado em esculpir um belo boneco de madeira que se destinasse a um uso lúdico: “Assim que entrou em casa, Gepeto agarrou logo nas ferramentas e pôs-se a esculpir e a construir o seu boneco” (2004: 13), ao qual deu o nome de Pinóquio. Não se tratava de um boneco qualquer, sem vida à espera que o manuseassem; antes pelo contrário, pois, mal Gepeto lhe acabou os pés, ele “começou a andar sozinho e a correr pelo quarto; até que, escapulindo pela porta, saltou para a rua e começou a fugir” (2004: 17). E o Grilo-Falante enfatizava a pena que o boneco lhe inspirava pelo facto de ser de madeira: “ – Pobre Pinóquio, fazes-me mesmo pena. – Porque é que faço pena? – Porque és um boneco, e o pior é que tens uma cabeça de pau” (2004: 21)

Pinóquio assumia-se desde o seu “nascimento” como filho de Gepeto. Logo nas primeiras páginas das *Aventuras* ele designa-o de pai (2004: 24-25), já mesmo antes era o próprio Gepeto a assumir essa mesma condição: “ – Que garoto tão malandro! Ainda não estás acabado de fazer e já comesas a faltar ao respeito ao teu pai” (2004: 16). Pinóquio, ainda que sem disso tivesse consciência, estava “talhado”<sup>3</sup>, não para ser uma simples e vulgar marionete nas mãos do seu construtor-artesão (2004: 13-18), mas antes para ser um “herói” que almejava viver entre os homens

---

<sup>3</sup> Jogamos aqui com o duplo significado da palavra: o artesão/escultor que talha/esculpe a madeira para lhe dar forma e o sentido que aponta para os verbos predestinar e predispor.

como um rapaz de verdade. Consegue-o graças quer à proteção da Fada azul-turquesa, quer às suas boas-ações como veremos na nossa última parte.

## **2. Era uma vez um ciborgue de nome David filho do deus da Tecnologia<sup>4</sup>.**

Se nascesse hoje, moldado pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs)<sup>5</sup>, Pinóquio dificilmente seria de madeira e para não estar “out”, e na qualidade de aspirante a tecnófilo irrepreensível, seria um ciborgue ultraperformativo

---

<sup>4</sup> Neil Postman toma deus como sinónimo de uma grande narrativa credível, complexa e dotada de um poder simbólico tal que permita a cada sujeito organizar a sua vida em função dela: “Sem uma narrativa, a vida não faz sentido. Sem sentido não há finalidade para a aprendizagem” (2002: 22). Ainda que o deus tecnológico pertença à categoria daqueles que falham (2002: 54-68), o autor dedica-lhe, contudo, uma atenção particular afirmando que ele “oferece um vislumbre do Paraíso” (2002: 24) e que somente oferece poder, enquanto a ciência oferece simultaneamente ciência e poder. A tese do autor é que a crença tecnológica, que oferece eficiência, padronização e otimização, substituiu a crença religiosa tradicional na medida em que a maioria das pessoas transferiu a sua crença no divino para a divina tecnologia. Daqui resulta que confia no seu poder e nas suas promessas, e, quando não a possui ou lhes é negado o seu acesso, sente-se frustrada, desorientada e mesmo despojada. Pelo contrário, o sujeito na posse da tecnologia mais performativa sente-se radiante, encantado ao ponto de tudo alterar na sua vida para a servir como se um deus (leia-se ídolo) se tratasse. Por outras palavras, a adoração tecnológica substituiu paulatinamente, e mesmo de forma insidiosa, a crença religiosa, satisfazendo quase de forma paradoxal as suas necessidades e cumprindo as suas funções, nomeadamente a função de religar.

<sup>5</sup> As chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), além da robótica e protética, redes neurais, nanotecnologia, manipulação genética e vida artificial, são um cântico da sereia, isto é, uma espécie de voz de Mefisto do *Fausto* de Goethe (1806-1833) que, ao possibilitarem o surgimento da “sociedade da informação”, mesmo de uma “sociedade do conhecimento” em que este escorre através das redes telemáticas, destroçam as defesas tradicionais (Postman, 1994: 69-85). Por outras palavras, estas defesas são o sinónimo de humanidade (Albert Jacquard) e, quando estas são alienadas pela *húbris* tecnológica que escapa, à semelhança de Frankenstein, ao seu criador, é a própria ideia e vivência de humanidade que desaparece como muito lucidamente o viu Günther Anders em *Obsolescência do homem* (2002-2011).

dotado de um cérebro altamente sofisticado à semelhança de David que, na *Inteligência Artificial* de Steven Spielberg (2001), reedita, na sua condição de androide em forma de uma criança, o desejo de Pinóquio de tornar-se, também ele, um menino de verdade com o auxílio da Fada Azul, na linha d'*As Aventuras de Pinóquio* que ele tinha ouvido da boca da sua mãe adotiva (Mónica Swinton)<sup>6</sup>. Pinóquio androide com cérebro robótico seria certamente um fã da *internet* alta velocidade com os seus *streaming* e *podcasting*, do *messenger*, do *facebook*, do *skype*, de *blogs* e do *twitter* para comunicar com os seus amigos Arlequim, Palito e mesmo com a Fada e o seu pai Gepeto. Igualmente trocaria de boa vontade o “País da Brincadeira” pelas tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e de sons e pelas tecnologias de acesso remoto (sem fio ou *wireless*), pois estas traziam-lhe, a três dimensões, simplesmente o “País da Brincadeira” onde todas as semanas são constituídas por seis sábados e um domingo e onde todos vivem felizes, e já não teria mais a maçada de se deslocar numa carruagem puxada por burrinhos, nem despegar-se da cadeira que o posiciona e o liga, senão mesmo que o acorrenta prometicamente ao ecrã.

Pinóquio hoje seria um David filho de uma “tecnopolia” que serve um deus que não fala de justiça, de bondade, de misericórdia e de graça, mas sim um deus que se exprime através da eficácia, da precisão e da objetividade que exclui o universo moral: “O pecado e o mal desaparecem porque não podem ser medidos nem objetivados e, portanto, é impossível serem tratados pelos peritos” (1994: 85). O olhar de Neil Postman na *Tecnopolia*

---

<sup>6</sup> Mas infelizmente tal não acontece (estando o clímax da desilusão desesperante e da impotência total da realização do desejo simbolizada no momento em que a Fada Azul se desintegra no fundo do mar), sendo antes reconfortado por androides altamente performativos que lhe permitirão viver um dia com Mónica depois de a clonarem a partir de uma madeixa do seu cabelo. Daqui constata-se, entre outras ilações, que mesmo um ser mecânico altamente aperfeiçoado, dotado de uma inteligência artificial ao serviço de um projeto específico, criado pelo Professor Hobby, pode desejar tornar-se um menino de verdade. A assunção deste desejo coloca complexas questões, desde as filosóficas até às cosmológicas, não sendo a menor delas a natureza e os limites da técnica, ainda que altamente performativa, e o fascínio que a condição humana, mesmo que na sua finitude mais tangível, desperta em androides que quase que sentem e vivem essa mesma condição.

(1992) explica como a cultura se rende à Tecnologia e fala de “defesas destroçadas” (1994: 69-85)<sup>7</sup>. Na verdade, a *Nova Atlântida* (1627) de Francis Bacon prefigura bem a *Tecnopolia* (1992) desenhada por Neil Postman, só que enquanto a primeira faz a apologia do par ciência-tecnologia ao serviço de um cultura da razão, do progresso infindo, da perfeitibilidade humana e de uma felicidade na terra, a segunda desmistifica a tecnologia por ela abrir as portas não só à desumanização da sociedade e à perda da identidade cultural, como também pelo facto de a cultura se render à tecnologia e, muito especialmente, às novas tecnologias sempre reféns do mito de Fausto (Dabezies, 1988):

A tecnopolia é um estado de cultura e também um estado mental. Consiste na deificação da tecnologia, o que significa que a cultura procura a sua credibilidade e descobre as suas satisfações na tecnologia e recebe dela as suas ordens. Isto exige o desenvolvimento de um novo tipo de ordem social e essa necessidade conduz à rápida dissolução de muito daquilo que está associado às crenças tradicionais: os que sentem mais à vontade na tecnologia são os que estão convencidos de que o progresso técnico é a suprema realização da humanidade e o instrumento pelo qual os nossos dilemas mais profundos podem ser resolvidos. Também acreditam que a informação é uma bênção pura, que, através da sua produção e disseminação contínua e incontrolada, oferece uma acrescida liberdade,

---

<sup>7</sup>Aparentemente parece que o contributo de Postman não tem grande coisa a ver com o do António Nóvoa, porém ambos convergem, ainda que por caminhos diversos, na defesa de uma maior aprendizagem, de uma sociedade mais crítica e na defesa da comunicação interdisciplinar como uma mais-valia em direção a uma reforma do pensamento e de uma “cabeça bem-feita” para evocarmos aqui as preocupações de Edgar Morin (2002). Na perspetiva de Neil Postman, quando uma sociedade é vencida pela informação gerada pela tecnologia cai num logro trágico de tentar “empregar a própria tecnologia como um meio de lhe fornecer uma orientação clara e um propósito humano” (1994: 70), e aí cai na armadilha clássica de estar convidando o lobo para dentro do próprio rebanho. Expliquemo-nos, quando as instituições sociais enfraquecem e declinam nas suas funções tradicionais de organizarem, por exemplo, perceções e juízos, a burocracia tecnológica, que faz o papel de lobo, torna-se implacável “em controlar a informação e assim prover-se de inteligência e ordem” (1994: 85).

criatividade e paz de espírito. O facto de a informação não realizar nada destas coisas – antes pelo contrário - parece alterar pouco as opiniões, pois tais crenças inamovíveis são um produto inevitável da estrutura da tecnologia. Em particular, a tecnopolia floresce quando as defesas contra a informação caem por terra (1994: 69).

Neste contexto, Pinóquio hoje jamais poderia ser um simples boneco de madeira, ainda que bem articulado, mas antes uma espécie de ciborgue com os seus implantes biónicos ou robóticos. Um androide, qual organismo cibernético performativo, que muito provavelmente desconheceria os temas do livre-arbítrio, do sentido da existência, o uso da tecnologia avançada para fins totalitários e bélicos, entre outros. Quanto às suas experiências de aprendizagem e existenciais, o Pinóquio de hoje seria um convertido ao culto Todo-Poderoso das Novas Tecnologias e na qualidade de ciborgue, não entenderia nem os pedidos, nem os sensatos conselhos de Gepeto, do Grilo-Falante e da Fada Azul ao *velho* Pinóquio de madeira, entre os quais que deveria ser bondoso e estudar na escola para se transformar num “rapaz como deve ser”. O Pinóquio ciborgue acharia todo o conjunto de conselhos saído da boca de um Grilo-Falante, por exemplo, simplesmente ininteligível. Estudar numa escola? Para quê? Se poderia ficar em qualquer lugar ligado, via *world wide web*, a programas científicos ou comunicar por videoconferência, se poderia, ao simples alcance de um clique, entrar em laboratórios, museus e bibliotecas virtuais. Tornar-se humano e bondoso, para quê? se o mundo humano está hoje ajoelhado e rendido ao “deus da Tecnologia” (Neil Postman), aceitando, em troca dos seus serviços, esvaziar-se da sua humanidade, tal como o mito de Frankenstein nos ensinou (Shelley, 2012; Lecercle, 1988): ao humano não sucederia, como queria Platão no final do seu *Protágoras*, um humano mais justo, melhor e mais sábio, mas apenas ficaria o vazio da Criatura, o desnorte de um Golem (Meyrink, 1969)!

Para evitar que uma catástrofe tão monumental se reproduza, podemos fazer apelo, lembrando aqui Neil Postman, aos deuses que servem e aqui devemos saber fazer apelo à resistência romântica que rejeita tanto a sua natureza de boneco de madeira que

reserva sempre uma ligação com a vida vegetal<sup>8</sup>, como uma natureza robótica dotada de uma inteligência artificial recordando aqui todo o universo do filme de Steven Spielberg (2001) em que David, como se disse, era um androide quase humano com órgãos artificiais e membros protésicos, sendo mesmo capaz de reproduzir (não ousamos dizer exprimir) emoções. Assim, Pinóquio, como escreve Collodi, apenas quer ser um rapazinho como deve ser; e aqui antes do “deve ser” (abordagem ético-social e cultural) encontra-se a dimensão antropológica, o que significa o retorno ao humano demasiado humano.

### **3. Pinóquio teima em ser apenas um rapaz como deve ser**

Sugerindo ser um admirador do País de Cocanha, terra mitológica de liberdade onde não havia trabalho e o alimento era abundante, o nosso pequeno boneco de madeira é geneticamente hedonista porque o seu ofício predileto era “ – O de comer, beber, dormir, divertir-se e levar vida de vadio de manhã à noite” (Collodi, 2004: 21). Neste sentido, Pinóquio é mais filho da mentalidade pós-moderna do que a do seu criador que encarava e defendia a virtude do trabalho, entre outras típicas da sociedade burguesa italiana moderna, como, por exemplo, a do estudo e que implicava já a glorificação do papel da Escola. Pinóquio não nasceu para trabalhar, era aquilo que poderíamos chamar um preguiçoso nato. Se com este ideal de vida ainda poderia ser um boneco de madeira e comportar-se como tal, já seria pouco verosímil que fosse um ciborgue do tipo David da *Inteligência Artificial* de Spielberg criado por uma qualquer *Cybertronics* e programado para obedecer sempre a seu pai de modo a proporcionar-lhe alegrias e sorrisos.

Pinóquio não quis continuar a ser um boneco de madeira e pensamos que a condição de ciborgue não o atrairia pelas razões inerentes não só ao seu “nascimento” mas também à sua própria história de vida. Daí que ele tenha acabado por escolher, ainda

---

<sup>8</sup> Sobre a relação do ser humano com a vida vegetal, particularmente com a árvore, leia-se Carl Gustav Jung, *Les Racines de la conscience*, p. 407, 423-424 (nota 28) e 520-521. É uma passagem onde fica bem patente que a árvore representa “*in concreto* a vida do homem” (1995: 424 (nota 28)).

que de um modo atribulado e nem sempre consciente, a condição mais difícil de todas – a de ser humano! Ser humano implica decidir, ser responsável, assumir a sua autonomia e viver, para o melhor ou para o pior, a sua liberdade. Pinóquio ousou escolher o caminho da humanidade e, por conseguinte, rejeitar a sua condição de manipulado pelas circunstâncias, pelos caprichos, pelos colegas, pelo Outro de um modo geral.

Numa palavra, podemos então afirmar que foi Pinóquio quem escolheu transformar-se num menino que cuida agora amorosamente de seu pai e teve graça aos olhos da Fada que, como recompensa, transforma-o “num rapaz como todos os outros” (Collodi, 2004: 206).

### **3.1. Pinóquio não quer ser mais um boneco de madeira**

Pinóquio não quer continuar a ser um boneco de madeira como, aliás, a sua história nos conta:

– Porque os bonecos nunca crescem. Nascem bonecos, crescem bonecos e bonecos morrem.

– Oh, estou farto de ser sempre boneco! – gritou Pinóquio, dando um murro na cabeça. Acho que já é tempo de também eu ser um homem. (Collodi, 2004: 116).

– Eu vou estudar, vou trabalhar, vou fazer tudo o que me disseres, porque afinal já estou farto da vida de boneco e quero transformar-me num rapaz custe o que custar. Prometeste-me, não é verdade? [disse Pinóquio]

– Prometi, e agora depende só de ti (Collodi, 2004: 118).

Mas muitas peripécias e provações tiveram que ocorrer para que ele, como nos é narrado no último capítulo, deixasse de ser um mero boneco de madeira e se transformasse num rapaz como todos os outros:

E dormindo, pareceu-lhe ver em sonhos a Fada muito linda e sorridente, que depois de lhe dar um beijo lhe disse assim:

– Muito bem, Pinóquio! Como recompensa pelo teu bom coração, perdoo-te todas as travessuras que fizeste até hoje. Os meninos que cuidam amorosamente dos pais nas suas desgraças

e doenças são sempre merecedores de grande louvor e de muito afecto, mesmo que não possam ser considerados modelos de obediência e de bom comportamento. Ganha juízo para o futuro e serás feliz.

Neste ponto o sonho terminou, e Pinóquio acordou de olhos arregalados. Agora imaginem qual não foi o seu espanto quando, ao acordar, percebeu que já não era um boneco de madeira e que se transformara num rapaz como todos os outros (Collodi, 2004: 206).

Depois foi-se ver ao espelho, e pareceu-lhe que era outro. Já não viu reflectida a imagem habitual do boneco de madeira, mas sim a imagem viva e inteligente de um belo rapazinho de cabelos castanhos e olhos azuis, com um ar de Páscoa alegre e festiva (Collodi, 2004: 206-207).

– Satisfaz a minha curiosidade, paizinho: como se explica toda esta mudança repentina? – perguntou-lhe Pinóquio, saltando-lhe ao pescoço e cobrindo-o de beijos.

– Esta mudança repentina na nossa casa é tudo mérito teu – disse Gepeto.

– Mérito meu, porquê?

– Porque quando os meninos eram maus e se tornam bons, têm a virtude de fazer com que até no seio das suas famílias tudo adquira um aspecto novo e sorridente (Collodi, 2004: 207).

Assiste-se assim a uma trans-formação de Pinóquio desenrolada no quadro de uma iniciação que é crucial nos ritos de passagem ao longo das suas aventuras. Daí o seu parentesco com o género de “romance de formação” cujo espírito pode ser condensado nas seguintes palavras de Georges Gusdorf:

A intenção educativa em vez de se projetar sobre o plano do discurso, organiza-se segundo um eixo cronológico, marcado pelas experiências de uma vida. O *Bildungsroman* traça um itinerário iniciático onde a formação, a constituição das estruturas do ser, interessa mais do que a informação no sentido restrito do termo. A iniciação não se termina de uma só vez, uma vida comporta uma série de limiares, transpostos uns atrás dos outros, o mais temível é o último de todos, a provação suprema da morte (1993: 850; Bancaud-Menen, 1998; Berman, 1983:

141-159; Cohn-Plouchart, 1990: 157-169; Gennari, 1997; Moretti, 1999).

A narrativa de Pinóquio, ao contrário de “alguns deuses que falham” (Postman, 2002: 35-77) que corroem os símbolos e os deixam exaustos (1994: 146-159)<sup>9</sup>, permite uma abordagem de cariz mitológico, em que o cenário iniciático desempenha um papel decisivo na sua transformação num rapaz a sério. Este cenário iniciático é constituído por três momentos: o encontro de Pinóquio com a serpente (uma grande Serpente); a sua transformação num “burrinho a sério” e a sua devoração por Átila, o terrível tubarão (Araújo, Araújo & Ribeiro, 2012). Deste modo, não é de descurar a “eficácia simbólica” das *Aventuras de Pinóquio* que é de outra ordem daquilo que hoje se designa por “tecnologias de aprendizagem”. Deste modo, percebe-se que essa eficácia gera uma narrativa pregnante simbolicamente e, conseqüentemente, instauradora de uma visão do mundo, diríamos resistente a uma mudança na tradição entendida como “o reconhecimento da autoridade dos símbolos e a relevância das narrativas que lhes deram o ser” (Postman, 1994: 151-152).

### **3.2. Pinóquio não tem vocação para ciborgue**

Guia Boni explica por que as etiquetas de autómato, de máquina e de androide não se aplicam ao nosso Pinóquio:

---

<sup>9</sup> Mas o que entende Postman pela “exaustão dos símbolos”? A sua resposta é significativa: “ Os símbolos que retiram o seu significado de contextos tradicionais religiosos ou nacionais devem assim ser tornados impotentes o mais depressa possível – isto é, esvaziados das conotações sagradas ou mesmo sérias” (1994: 147). Faz parte da natureza da “tecnopolia” banalizar os símbolos culturais significativos, na medida em que, por um lado, os símbolos não são inexauríveis e, por outro, “quanto mais frequentemente forem usados, menos potente é o seu significado” (1994: 147). A este respeito, Gilbert Durand já nos tinha alertado que o uso e o abuso dos símbolos pelas revoluções gráfica e tecnológica contribuiriam inevitavelmente para o empobrecimento do imaginário com as conseqüências que ele próprio esboçou (1969: 15-45). O que se pretende, pois, dizer é que as referidas revoluções banalizaram a produção das imagens visuais, símbolos e ícones de diferentes culturas ao ponto dos “símbolos religiosos e nacionais tornarem-se lugares-comuns, gerando indiferença, se não necessariamente desprezo” (1994: 147).

A mão humana do Gepeto que fabrica da madeira uma marionete não é a mão de um criador demiúrgico, nem a mão de um artista imitando o real, mas a de um humilde artesão que tem como único desejo ter que comer e que beber até à saciedade. [...] Pinóquio não entra, portanto, na categoria de autômato, da máquina, do androide porque ele não nasce de um espírito criado que quer ultrapassar a natureza e o/os deus/es, como Pigmalião que cria Galateia (Ovide, X, 235-268), ou o *Being* imaginado por Mary Shelley no *Frankenstein ou o Prometeu moderno* (Shelley, 1831) (2010: 269-270).

Pinóquio inscreve-se numa espécie de narrativa ideossimbólica que lhe fornece um significado ainda moderno e tradicional caracterizado pelo gesto e pela voz humanos muito longe dos efeitos transmutadores de uma pós-modernidade envolta numa rede interativa tecnologicamente avançada onde o destino humano seja pura e simplesmente substituído por uma espécie de destino digital. Daí que possamos dizer com Neil Postman:

Neste vazio entra a história da tecnopolia, que, com a sua ênfase no progresso sem limites, direitos sem responsabilidade e tecnologia sem custo, não tem um suporte moral. Em seu lugar coloca a eficácia, o interesse e o avanço económico, prometendo o céu na terra através das conveniências do progresso tecnológico. Põe de lado todas as narrativas e símbolos tradicionais que sugerem estabilidade e ordem, e em seu lugar fala de capacidade, de perícia técnica e do êxtase do consumo (1994: 158).

Neste contexto, face à desmitologização criada pelo avanço da tecnopolia resta-nos opor o património da simbologia tradicional no qual Pinóquio tem o seu lugar na qualidade de “resistente romântico” (1994: 160-175). Um resistente (natureza – utopia – princípio de prazer – rebeldia - consagração da infância) que não aceitou, apesar de todas as peripécias, obstáculos, percalços, ilusões, alegrias e tristezas, seguir de modo coerente, continuado e persistente os conselhos de Gepeto, do Grilo-Falante e da linda menina dos cabelos azul-turquesa (Fada), a fim de se tornar num “rapaz como deve ser” (cultura – distopia – princípio de realidade

– submissão - desaparecimento da infância) como aliás Pinóquio almejava (Collodi, 2004: 115-118).

Pela sua própria natureza orgânica Pinóquio, uma metáfora anunciadora da futura criança em que ele se tornará, funciona mais à semelhança de um sistema mecânico, ainda que em madeira, do que propriamente como um sistema tecnologicamente avançado fabricado por uma *Cybertronics* para usar aqui o nome da empresa do filme *Inteligência Artificial*. A sua natureza é distinta de uma máquina dotada de uma inteligência artificial com sentimentos que poderão ser ativados por uma qualquer Monica Swinton. Tanto mais que a fabricação tradicional e a ativação performativa indicam orientações e destinos diferentes para aqueles seres que são fruto ora da fabricação, ora da ativação tecnológica sofisticadamente complexa.

Pinóquio é o irmão dos fantoches do teatrinho (Collodi, 2004: 41-43), não é irmão de Joe, uma espécie de sócia de David no filme *Inteligência Artificial*, e isso faz a diferença ainda que Pinóquio e David desejem ambos tornar-se uma criança de verdade. Porém, enquanto Pinóquio o consegue sob a proteção da Fada, David sabe pelo Professor Hobby que não é possível que ele se torne numa criança de verdade... e termina aqui tragicamente aquilo que os une, ou seja, o desejo de ambos transformarem-se em rapazinhos.

### **3.3. Pinóquio apenas quer ser um “rapazinho como deve ser”**

Tendo em conta o até aqui exposto, percebe-se que Philippe Meirieu tenha escrito um texto muito sugestivo – *Pinóquio, ou as facetas imprevistas de uma marioneta impertinente* (1996: 28-33) –, que lhe serve de pretexto para discutir a natureza do ato educativo em torno de ideologemas (Araújo & Silva, 2003: 353) como fabricação, formação, decisão, ação, imposição, modelagem, manipulação, mesmidade e alteridade:

Mas Pinóquio não era tão ridículo como isso quando era uma marioneta. Ele tinha simplesmente dificuldade em viver, em “encontrar o seu caminho” ou, como se diz por vezes, a “afirmar-se como eu” como se deveria dizer. Porque “afirmar-se

como eu” não é fácil, sobretudo quando se é uma mera marioneta, um objeto fabricado na mão do homem e que tem a vocação, precisamente, de ser manipulado. [...] Mas na realidade de todas essas manipulações [refere-se à manipulação da Raposa e do Gato, do diretor do circo, da Fada, etc] não têm grande importância. No fundo elas só são possíveis porque Pinóquio é de algum modo manipulado a partir do interior. Prisioneiro dele próprio. Encerrado num dilema infernal que o faz sempre prometer e nunca cumprir, um dilema que o proíbe precisamente de "afirmar-se como eu": "Dar prazer ao outro ou dar-se prazer a si próprio" (Meirieu, 1996: 30-31).

Finalmente, o sentido educacional do “afirmar-se como um eu” ganha uma espessura antropológica e ética pelo “segundo nascimento” de Pinóquio que nos é ilustrado pelo ritual iniciático da sua devoração pelo Tubarão (Araújo & Araújo, 2010. 66-80). Quando Pinóquio salva Gepeto de morrer prisioneiro nas entranhas do Tubarão assiste-se a uma mudança de registo: a marioneta transforma-se num ser com vontade própria e com uma consciência ética (Boni, 2010: 269-282). Nas palavras de Meirieu, já não se trata de alguém dependente (ainda que ora dócil, ora revoltado), já não se trata de alguém cedendo à excitação do momento ou à ilusão vã da liberdade e do prazer (veja-se a Terra da Brincadeira), mas de um ser em vias de cumprir a sua humanidade: “Vem comigo e não tenhas medo”, replicou Pinóquio a Gepeto no interior do Tubarão. Pinóquio com este gesto evidencia a sua vontade de mudar, deixando para trás o seu comportamento de marioneta com os seus queixumes, recriminações e acusações:

Ele ousa fazer um gesto que provém de algures, quer dizer, do seu íntimo, [um gesto] que provém dele... um gesto que não é ditado pelos outros, um gesto que ele ainda nunca fizera e que ele não sabe fazer, mas um gesto que é preciso que ele faça para aprender precisamente a fazer... Resumindo, um gesto em que "ele se afirma" (Meirieu, 1996: 32).

Com a assunção de tal gesto de afirmação de si, Pinóquio reconcilia-se com a humanidade que em si agora irrompe e com ela assiste-se concomitantemente ao nascimento da liberdade de

escolher e construir o seu destino: “Que cômico que eu era, quando era boneco! E que contente estou agora por me ter transformado num rapazinho como deve ser!” (Collodi, 2004: 208). Com esta liberdade, Pinóquio poderá escapar ou mesmo recusar deixar-se modelar ou mesmo fabricar nas mãos de um educador. “Fabricar um homem”, tal como o mito de Frankenstein também nos ensinou, dá que pensar, pois estamos sempre predispostos, ainda que animados (quantas vezes!) das melhores intenções de que o inferno está cheio, a fazê-lo quando nos lançamos na aventura educativa.

A este respeito, importa retomar duas perguntas colocadas por Philippe Meirieu no seu *Frankenstein pédagogue* (2006): “Pode-se abandonar toda a veleidade de “fazer” o outro, e se sim, não se cairá na impotência ou no fatalismo? Por outras palavras, pode-se ser educador sem se ser Frankenstein?” (2006: 14). Porém, quando se fala de educar o outro, o significado da aprendizagem não deverá andar longe e, como tal, se não há aprendizagens ingénuas, pois elas contribuem sempre para a construção de narrativas que governam a nossa visão do mundo, devemos, na linha de um Edgar Morin (2002<sup>a</sup>), abalançarmo-nos para lidarmos com “os sete saberes” para uma educação ainda com futuro quer face às incertezas atuais, quer face à crescente desmotivação de estar na Escola, como alerta a obra de Neil Postman (1995), intitulada profeticamente *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Escola*.

### **Conclusão**

Neste artigo, problematizamos a aventura da educação como transformação do outro, independentemente de se tratar de pedaço precioso de mármore (Pigmalião), de um vulgar pedaço de madeira (Pinóquio), ou simplesmente de um pedaço de terra vermelha (Golem). Como diz Meirieu, o desafio do educador vem a ser “aceder ao segredo da fabricação do humano” (1996: 34).

Este segredo, assim o pensamos, leva a que a criança, à semelhança de Pinóquio, abandone a sua velha natureza, “o velho Pinóquio de madeira” (Collodi, 2004: 207), e se perceba já como um outro e este outro não era mais “a imagem habitual do boneco de madeira, mas sim a imagem viva e inteligente de um belo

rapazinho de cabelos castanhos e olhos azuis, com um ar de Páscoa alegre e festiva” (2004: 207; Ricoeur, 1990). Não é este, portanto, o ideal de todo o ato de educar? Aquele ideal que visa trans-formar (*Umbildung*, Sola, 2003) todo o educando, na perspectiva do *educere*, numa imagem viva e inteligente de ser humano (Wunenburger, 1993: 59-69).

## Referências

- ANDERS, Günther (2002). *L'obsolescence de l'homme: sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle (1956)*. Trad. par Christophe David. Paris: Éditions de l'Encyclopédie des Nuiances.
- ANDERS, Günther (2011). *L'obsolescence de l'homme. Vol. 2. Sur la destruction de la vie à l'époque de la troisième révolution industrielle*. Trad. par Christophe David. Paris: Fario.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiro da (2003). Mitanálise: uma metodologia do imaginário. In Alberto Filipe Araújo; Fernando Paulo Baptista (Coord.), *Variações sobre o Imaginário. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 339-364.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de (2010). Ritual Iniciático e Imaginário Educacional n'As Aventuras de Pinóquio. In Fernando Azevedo (Coord.), *Infância, Memória e Imaginário. Ensaio sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC/Universidade do Minho, pp. 57-84.
- ARAÚJO, Alberto Filipe ; ARAÚJO, Joaquim Machado de ; RIBEIRO, José Augusto (2012). *As Lições de Pinóquio. Estou farto de ser sempre um boneco!*. Curitiba: Editora CRV.
- BERMAN, Antoine (1983). *Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion. IV*. Paris: Gallimard, pp. 141-159.
- BONI, Guia (2010). Pinocchio et son/notre double moral. In Véronique ADAM et Anna Caiozzo (sous la Dir. de), *La fabrique du corps humain : la machine modèle du vivant*. Grenoble : Publications de La MSH-Alpes, pp. 269-283.
- BOURG, Dominique, (1996). *L'Homme Artifice. Le sens de la technique*. Paris : Gallimard.

- BERNARDINIS, Anna Maria (2006). Educação literária. In Adalberto Dias de Carvalho (Coord.), *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 124-128.
- BRUNEL, Pierre (1999). (Sous la Dir. de), *Dictionnaire des Mythes d'Aujourd'hui*. Monaco: Éditions du Rocher.
- COHN-PLOUCHAR, Danièle (1990). Le roman de formation. In Pierre Kahn; André Ouzoulias; Patrick Thierry (Orgs.), *L'éducation. Approches philosophiques*. Paris: PUF, pp. 157-169.
- COLLODI, Carlo (2004). *As Aventuras de Pinóquio. História de um Boneco*. Lisboa: Cavalo de Ferro.
- DABEZIES, André (1988). *Le mythe de Faust*. Paris: Armand Colin.
- DURAND, Gilbert, (1969). L'Exploration de L'Imaginaire. *Circé – Cahiers du Centre de Recherche sur L'Imaginaire – Chambéry*, 1, 15-45.
- GENNARI, Mario (1997). *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola.
- GUSDORF, Georges (1993). *Le Romantisme I. Le Savoir Romantique*. Paris: Payot.
- JUNG, Carl Gustav (1995). *Les Racines de la Conscience*. Trad. par Yves Le Lay. Paris: Buchet/Chastel.
- LECERCLE, Jean-Jacques (1988). *Frankenstein: Mythe et Philosophie*. Paris: PUF.
- LOHISSE, Jean (1991). *L'Homme et le Cyborg*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MEIRIEU, Philippe (1996). *Frankenstein Pédagogue*. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU, Philippe (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. I – La promesse de grandir*. Paris: ESF éditeur.
- MEYRINK, Gustav (1969). *Le Golem: roman*. Trad. par Denise Meunier. Paris: Stock.
- MORETTI, Franco (1999). *Il Romanzo di Formazione*. Torino: Einaudi.
- MORIN, Edgar (2002). *Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*. Trad. de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget.

- MORIN, Edgar (2002a). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Trad. de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget.
- NÓVOA, António (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- POSTMAN, Neil (1994). *Tecnopolia. Quando a Cultura se rende à Tecnologia*. Trad. de Jorge Pinheiro. Lisboa: Difusão Cultural.
- POSTMAN, Neil (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Escola*. Trad. de Cassilda Alcobia. Lisboa: Relógio de Água.
- POSTMAN, Neil (2006). *O Desaparecimento da Infância*. Trad. de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Mel. 3ª reimp. Rio de Janeiro: Graphia Editorial.
- RICOEUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- SOLA, Giancarla (2003). *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- SHELLEY, Mary (2012). *Frankenstein Galvanized*. London : Red Rattle Books.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques, (1993). La «Bildung» ou l'imagination dans l'éducation. In Renée Bouveresse (Textes réunis et publiés par). *Éducation et Philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*. Paris: PUF, pp. 59-69.

# III

## Dédalo e o Labirinto. A figura simbólica do labirinto como emblema de educação <sup>10</sup>

Alberto Filipe Araújo  
Joaquim Machado de Araújo

### **Introdução**

As orientações hermenêutico-simbólicas de natureza mitológica (história da mitologia), religiosa (história das religiões) ou literária (literatura universal), da figura simbólica do labirinto fazem dele um complexo mítico-simbólico extremamente pregnante quer do imaginário mítico, quer do imaginário educacional como, aliás, sugere o estudo Federico Gómez R. de Castro, sugestivamente intitulado “Navegar no Labirinto” (2002: 495-517).

Neste texto partimos dos olhares de Gilbert Durand e de Gaston Bachelard, o primeiro sobre a figura mítica de Dédalo como construtor do labirinto e o segundo sobre a simbólica propriamente dita do labirinto, e interrogamo-nos se Dédalo não será uma derivação ou usura do mito de Prometeu, para terminarmos problematizando, primeiro, a figura simbólica do labirinto como emblema de educação enquanto transmutação espiritual e, depois, o papel do mestre no processo educativo concebido como viagem iniciática.

---

<sup>10</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIED.

## 1. O olhar durandiano sobre Dédalo e a construção do labirinto

Em maio de 1984, Gilbert Durand assinala as *Permanences & Métamorphoses du Labyrinthe*<sup>11</sup>, começando por dizer que o labirinto é, não um “mito”, mas um mitema<sup>12</sup> que, aparecendo nos mitos de Dédalo e do Minotauro, significa um fragmento significativo do mito (Claude Lévi-Strauss). Por contraposição ao mito, que obedece a uma ordem estrita das suas sequências, o mitema denota uma flexibilidade semântica. Assim, o labirinto de Creta, independentemente da sua forma circular, espiral, quadrada ou cruciforme, de ter sido inspirado por um túmulo real egípcio, e de ter representado apenas um mero incidente na gesta de Dédalo, chamou a atenção de Durand pelo facto deste ter presenciado “que o Labirinto ultrapassa muito a astúcia lendária do arquitecto ateniense” (1985: 9).

Durand parte de uma pista segura que é a de que “o Labirinto aparece mais frequentemente como um objecto ligado à reflexão urbanística”, de que “o Labirinto está do lado da construção arquitectural, fortaleza-prisão do Minotauro como Biblioteca de Babel ou *megapolis* aterrorizadora” (1985: 10). Com o objetivo de circunscrever com mais precisão o sentido do objeto labiríntico, o autor vai efetuar, de acordo com o seu método conhecido pelo nome de estruturalismo figurativo, uma leitura diacrónica da lenda (mitemas) que, por sua vez, será alinhada sob uma sequência de séries sincrónicas (mitologemas), que coloca respetivamente sob o signo do *fogo* (metais, fogo, cinzas incandescentes)<sup>13</sup>, da

---

<sup>11</sup> Em 2002, Gilbert Durand retoma na sua globalidade esta conferência – que proferiu no quadro do Festival do Labirinto, realizado em Paris, Colóquio de Maio de 1984, no Centro Cultural da Fundação Calouste Gulbenkain – no capítulo “Polysémie de l’objet symbolique. Le vase de verre et le labyrinthe”, publicado na sua obra *Mythe, thèmes et variations*.

<sup>12</sup> A nosso ver, trata-se mais de um mitologema.

<sup>13</sup> Dédalo é ateniense, e a raiz do seu nome (*daidalon*) quer dizer artefacto, fabricação hábil. Dédalo é o artesão ateniense astucioso e ágil. Ele é filho de Méton (o homem da *métis* (astúcia) e de Métiadousa (aquela que agrada à *Métis*, mãe de Atenas). Manifesta-se como metalúrgico, fundidor e ourives, esculpindo, em Atenas, uma espécie de autómatos – os famosos *xoanon* – que imitam fielmente a vida, inventa o tratamento do metal pelo fogo através da técnica do *Sphyrelaton*, aprendida dos hititas e dos egípcios e ligada à estatúaria de bronze da Antiga Grécia, que consistia em revestir modelos de

*terra* (madeira, terra, pedras, peles e couros)<sup>14</sup>, do *ar* (asas e dança)<sup>15</sup> e da *água* (as termas)<sup>16</sup> e faz culminar no aparecimento de

---

madeira, de pequenas dimensões, com laminas, fossem elas de bronze, prata ou de ouro, marteladas. Tendo assassinado por inveja o seu sobrinho Talo, que era seu aprendiz, pelo facto deste, por excesso de *métis*, o ter ultrapassado, Dédalo teve que fugir para Creta.

<sup>14</sup> Em Creta, refugiando-se na corte do rei Minos que o protege, Dédalo fabricou uma série de *daidalon* (afirmando-se como engenheiro mecânico e arquitecto de talento): o *coro* (*choron*) para Ariadne (filha do rei Minos), que tanto podia ser um lugar arquitectonicamente belo afecto à dança (obra de arquitecto), como um baixo-relevo esculpido, em mármore branco, que representaria um coro de dança (obra de escultor), embora também pudesse ter sido um conjunto de danças e de cânticos idealizados por Dédalo para Ariadne; um autómato que é a vaca de madeira e de couro que permitirá à rainha Parsífae (mulher do rei Minos) copular, e assim consumir a sua paixão culposa, com o belo touro branco que Posídon, deus do mar, tinha oferecido a Minos, e que este, em vez de o ter sacrificado em sua honra, guardou-o, devido à sua beleza, no seu rebanho, tendo sacrificado outro touro em seu lugar; o Labirinto, feito a pedido do rei traído, para aprisionar o Minotauro (touro de Minos) nascido do copulamento perverso, ou seja, dos amores zoófilos de Parsífae e do touro branco de Poseídon.

<sup>15</sup> O Dédalo da 2ª sequência é o arquitecto ambíguo, pois é complacente e cúmplice com a traição de Parsífae; complacente e cúmplice do rei Minos e com a sua punição real que aprisionava o Minotauro, como se de um “tesouro real” se tratasse na fortaleza-prisão enigmática; complacente e cúmplice de Teseu, futuro rei de Atenas, pois inventa para ele, como traçando o plano do labirinto, a Dança de Délos, em que os dançarinos estão ligados ao poste central por um fio que guia e organiza a dança, que anuncia o “fio de Ariadne” pelo qual a filha de Minos, apaixonada por Teseu, trai seus pais porque, graças à ajuda de Ariadne, o herói viola o segredo real e mata o Minotauro (o filho de Parsífae). É esta terceira complacência que, segundo Gilbert Durand, se inaugura a terceira sequência do mito: o rei Minos, dando-se conta da traição do se protegido ateniense, aprisiona este e o seu filho Ícaro no Labirinto. Dédalo acaba, na companhia de Ícaro, por fugir do Labirinto graças a umas asas por si inventadas. Por esta invenção, Dédalo torna-se eólico e, por consequência, engenheiro aeronáutico.

<sup>16</sup> Dédalo fugiu para a Sicília, mais precisamente para Camicos, onde reina o rei Cocalos. Aí, já na qualidade de engenheiro hidráulico, inventa as termas de Selinonte onde mata Minos, o seu antigo benfeitor, num banho de água fervente pela troca de canalizações, visto que este, perseguindo-o desde a sua fuga, se encontrava no reino de Cocalos para reclamar a sua morte, embora, noutras versões, o rei Minos terá sido fervido, a pedido de Dédalo, pelas filhas do rei Cocalos que, pretextando um banho quente nas termas de Selinonte, o matam num banho de água fervente, tal era o seu desejo de salvarem Dédalo devido às obras-primas com que ele enriqueceu a Sicília.

Dédalo como verdadeiramente politécnico, “cuja *métis* rasga habilmente os segredos de todas as máquinas e utensílios mecânicos”: embora o hábil artesão domine o fogo, a terra, o ar e a água, “é realmente na sequência ‘terra’ que se situa o objeto do nosso estudo: o Labirinto é o emblema da construção terrestre” (1985: 10).

Ao conjunto das sequências mitémicas organizadas sob uma série de mitologemas, Gilbert Durand chama lenda de Dédalo, mito de Dédalo (no sentido amplo: Frontisi-Ducroux, 2000: 23) ou gesta de Dédalo. Por outras palavras, o autor procura uma via média (o estruturalismo figurativo) que reconcilie a análise filológica exigente de Françoise Frontisi (2000) e o método de amplificação do devaneio poético e da psicologia de profundidades junguiana e, claro está, os estudos temáticos de Manuel Lima de Freitas (1975) e de Paolo Santarcangeli (1974).

Esta leitura diacrónica é completada com o estudo sincrónico das sequências descritas. Este estudo é desenvolvido sob o signo dos efeitos perversos que não estavam previstos<sup>17</sup> e que levam Durand a concluir que há como que uma espécie de desconfiança face à *métis* de Dédalo e que esta ambiguidade se reflete na figura do Labirinto: simultaneamente tesouro, cofre-forte do poder político e prisão da qual se é obrigado a fugir, a tal ponto que o “arquitecto da prisão se torna o próprio prisioneiro do seu invento” (1985: 11). Afirmo Durand que esta ambiguidade revela que a lenda dedaliana é dupla, senão mesmo contraditória, porquanto existe um “lado de Minos” – o lado o Labirinto, espaço tenebroso, sinuoso e temível, situado sob o signo da gravidade e dos

---

<sup>17</sup> Embora seja certo que o assassinio de Talos fosse já um prenúncio, é no cenário cretense, em que os actos de Dédalo não merecem a protecção e a confiança que Minos lhe depositou, que esses efeitos se quadruplicam: pela complacência mecânica de Dédalo, Parsífae copula com o Touro de Posídon, originando um monstro: o Minotauro (meio homem, meio touro); pela complacência artesanal de Dédalo, Teseu domina o segredo de sair vivo da prisão/tesouro do rei Minos; Teseu, ajudado por Ariadne, abandona-a à sua sorte; graças à sua engenhosidade eólica, Dédalo escapa-se, com as asas por si criadas, do Labirinto com o seu filho Ícaro que acaba por morrer, devido ao derretimento da cera que ligava as suas asas, por ter voado muito perto do sol; finalmente, a morte atroz de Minos que acaba por morrer afogado na água fervente das termas de Selinonte devido à astúcia do seu protegido.

constrangimentos terrestres<sup>18</sup> – e um “lado da *métis*” – o lado do antilabirinto, onde se colocam o par Teseu-Ariadne<sup>19</sup> –, e que o Labirinto “do lado ctoniano de Minos” não é ordenado, pelo que triunfa a sua faceta aérea ou solar que é representada por Teseu, por Ariadne e por Dédalo. Numa palavra, eles “excluem-se do labirinto *stricto sensu*” (1985: 11). Deste modo, Gilbert Durand conclui que “o sentido e o afecto do labirinto são diametralmente diferentes conforme a morfogenia se faça ‘do lado de Minos’ ou ‘do lado de Teseu’” (1985: 11).

Finalmente, o autor salienta que a história do Labirinto deixa-se apreender por três “bacias semânticas” com orientações claramente divergentes, pois a imagem labiríntica é moldada pela natureza de cada “bacia semântica”:

- 1<sup>a</sup>) a “bacia semântica” triunfalista, que caracteriza o ideal clássico e representa as certezas tecnológicas vitoriosas do Segundo Império (Napoleão III: 1851-1870) – “mestre de si e do universo” (1985: 11) –, corresponde à invenção da perspectiva e ao domínio da linha única e contínua em que o labirinto representa já um percurso dominado senão mesmo domesticado: é a cidade, com suas ruas direcionadas, seus palácios e suas estações de caminho de ferro, por oposição ao campo que é o lugar

---

<sup>18</sup> “Este labirinto é realmente este ‘primeiro sofrimento’ que assinala Bachelard e que está ligado à nossa penosa condição terrestre” (1985: 11). O arquitecto Dédalo é descendente da deusa Gaia (Terra), o touro é um animal de Poseídon e de Afrodite devido ao seu aspecto telúrico, sensorial e sensual. O Minotauro, que evoca o nome do marido traído e do amante teriomórfico, devora todos os 9 anos 14 jovens atenienses. Por este acto sacrificial, o Minotauro, simbolizando os apetites ctónicos e selvagens, devora “as subtilidades aéreas dos filhos de Métis-Atenas” (1985: 11);

<sup>19</sup> O ateniense Teseu veio concretizar a astúcia da evasão. Dédalo também é descendente de Erecteu (serpente e vento ligeiro), é inventor da dança, que anuncia a evasão, pelo fio astucioso que ela desenha, e inventor das asas artificiais que lhe permitem escapar-se verticalmente em direcção ao sol: “Todas estas engenhosidades desmentem, reduzem a força telúrica do labirinto e do seu hóspede monstruoso. Dédalo aqui é aliado do futuro rei de Atenas que mata o monstro ctoniano, aliado de Ariadne que vence o Labirinto, aliado em suma da *Métis* ateniense contra os confrangimentos da condição terrestre” (1985: 11).

“confuso dos lobos, da fome e os salteadores” (1985: 11);

2ª) a “bacia semântica” ecologista, antiurbanista, antissocial da *Naturphilosophie* e do romantismo em geral, muito diferentemente da imagem labiríntica, corresponde à ineficácia da astúcia polítécnica em já dominar as construções nas cidades, e que se traduz, por consequência, numa explosão, que tem muito de irracional, face aos receios e medos causados pelo crescimento desordenado, poluído, caótico e “tentacular” da *megapolis* na sequência da 1ª Revolução Industrial, resultando daqui que os olhares se viram para a Natureza, encarada no prolongamento do Primeiro Romantismo, nomeadamente com Rousseau, e a sua nostalgia reativa-se face à “ao desespero do labirinto e a caricatura monstruosa do sonho urbanístico” (1985: 12), assim como se desperta “no desencanto dos homens todo o poder temível do Minotauro” (1985: 12);

3ª) a “bacia semântica” sisifiana ou situacionista da Modernidade, que aceita com uma felicidade desesperada a desordem labiríntica e a “deriva”, corresponde à sedução pelo Minotauro, à recusa de um Dédalo feliz a fugir do labirinto, lembrando o tema da “prisão feliz” de Stendhal, de um Teseu tolerante que brinda com o Minotauro, e à sedução da “deriva”, dos imprevistos e das complicações, que a cidade suscita, advindo a salvação de fissuras que se entreabrem, e o labirinto torna-se novamente objeto de charme “mesmo nas suas partes mais obscuras e subterrâneas” (1985: 12), como é o caso das “catacumbas” de Paris que exercem um fascínio enorme sobre a população.

Assim, a complexidade que o labirinto representa muda de afeto e de sentido de acordo com a “bacia semântica” sob a qual é perspectivada: “Nas épocas e períodos sociais em que triunfa a ordem urbana e a razão, o labirinto – rejeitado do lado da selva obscura – é ele mesmo domesticado e utilizado como um jogo de ar livre. Pelo contrário, quando a cidade se torna ameaçadora por um urbanismo que ela não controla mais, é ela que se torna prisão

do Minotauro, desordem do artefacto, debandada do aprendiz de feiticeiro faustiano, oposta à ordem da natureza. Enfim uma terceira solução intervém quando, numa cidade irremediavelmente anárquica e uma natureza civilizadamente poluída, se trata de encontrar a felicidade nos crematórios” (1985: 12). Várias soluções que podem ser deslindadas, por quais “fios de Ariadne”, a partir das imagens de sentido e de afetividade condensadas no labirinto enquanto objeto polissêmico aberto à imaginação.

## **2. Bachelard e a simbólica do labirinto**

Em *La terre et les rêveries du repos* (1948), Gaston Bachelard afirma que a noção de labirinto tanto pertence à vida noturna como à vida diurna, mas aquilo que o diurno nos ensina esconde realidades oníricas profundas: “o labirinto, o desfiladeiro, o corredor estreito correspondem a experiências oníricas muito comuns e das mais impregnadas de sentido” (1992: 230). Assim, importa fazer uma arqueologia psicológica desta noção, visto que, por um lado, ela mantém uma relação estreita com o psiquismo noturno e subterrâneo, e que, por outro, a experiência imaginada do labirinto é devedora de um dos princípios da imaginação segundo o qual “a imagem não tem dimensões estabelecidas; a imagem pode passar sem dificuldade do grande ao pequeno” (1992: 226). A isto deve igualmente acrescentar-se que o arquétipo do labirinto muito tem a ganhar se for explicado à luz da grande dialética da imaginação material: dureza e moleza. Estas imagens extremas, diz-nos Bachelard, “enquadram todos os valores simbólicos do labirinto” (1992: 228).

As angústias do labirinto, que vivenciamos nos sonhos, advêm das experiências diurnas daquele viajante que não encontra o seu caminho numa encruzilhada, caminhar num bosque sombrio ou numa gruta escura, ou daqueloutro que se perde numa grande cidade. A experiência labiríntica, enquanto experiência de angústia primitiva, suscita um conjunto de emoções profundas e primeiras, de que a angústia labiríntica é exemplo e que advêm do estado de alma daquele que se perde ou se sente perdido:

Todo o labirinto tem uma dimensão inconsciente que nos é necessário caracterizar. Todo o embaraço tem uma dimensão

angustiada, uma profundidade. É esta dimensão angustiada que nos deve revelar as imagens tão numerosas e tão monótonas dos subterrâneos e dos labirintos. [...] É esta situação típica de *estar perdido* que nós revivemos no sonho labiríntico. *Perder-se*, com todas emoções que tal implica, é portanto uma situação manifestamente arcaica (1992: 211-212).

Neste contexto, o labirinto aparece como um arquétipo, no sentido que lhe confere Jung, porque o sentimento de estar perdido é, como já se disse, “uma situação manifestamente arcaica” que resume uma experiência ancestral do homem diante de uma situação típica. É um arquétipo vivido pesadamente nos sonhos porque o sonho labiríntico exprime a infelicidade de estar perdido e torna aquele que sonha prisioneiro de uma hesitação asfíxiante no meio de um caminho único. O típico deste sonho é o seu sofrimento intrínseco, pois ele parece acumular “a angústia de um passado de sofrimento e de ansiedade num futuro infeliz. O ser sente-se preso entre um passado bloqueado e um futuro entupido. Ele está prisioneiro num caminho” (1992: 213).

Os traços relevantes do sonho labiríntico são a fissura e lentidão. Pela fissura desliza lentamente, porque o movimento subterrâneo é curvo e difícil, para uma sequência de “portas entreabertas” que é nisso que consiste, para Bachelard, o sonho labiríntico: “Não há sonho labiríntico rápido. O labirinto é um fenómeno psíquico da viscosidade” (1992: 217). Isso acontece, porque o sonho labiríntico desenrola-se como se tudo ocorresse no interior de uma massa pastosa e, por conseguinte, dolorosa porque debaixo da terra todo o caminho é tortuoso: “esta é uma lei de todas as metáforas do caminhar subterrâneo” (1992: 250). Deste modo, o labirinto<sup>20</sup> condensa em si uma experiência originária, ancestral do sofrimento: “o labirinto é um sofrimento primeiro, um sofrimento de infância. É um traumatismo do nascimento? É, pelo contrário, como nós achamos, um dos mais claros traços de um arcaísmo psíquico?” (1992: 218).

A entrada real ou onírica num labirinto representa sempre uma iniciação – recorde-se Teseu e o labirinto de Cnossos cons-

---

<sup>20</sup> Nós preferíamos que o labirinto fosse denominado imagem arquetípica e posteriormente como símbolo.

truído por Dédalo – e toda a iniciação é uma prova de solidão como atestam os trabalhos de Mircea Eliade e Karl Kérenyi: “Não existe maior solidão que a solidão do sonho labiríntico” (1992: 225). Esta solidão faz-nos pensar na solidão do cárcere que é sempre um pesadelo, não admirando, assim, que exista uma estreita relação entre o labirinto e o cárcere: “O cárcere é um pesadelo e o pesadelo é um cárcere. O labirinto é um cárcere comprido e o corredor dos sonhos é um sonhador que se desliza e se estende” (1992: 226). Deste modo, não surpreende que a aventura labiríntica diurna retome as impressões do sonho labiríntico. Este é um tipo de experiência em que existe uma nítida intercessão entre a consciência onírica e a consciência diurna ou, nos termos de Bachelard, clara. E não é uma das funções dos mitos realizar esta unidade?<sup>21</sup>

O labirinto apela à transformação íntima das imagens e estas só excepcionalmente é que são frias, daí Bachelard poder afirmar que “Não existe onirismo profundo do frio e enquanto o labirinto é um sonho profundo, não existe labirinto frio. O labirinto frio, o labirinto duro são produtos oníricos mais ou menos simplificados pelas actividades intelectuais” (1992: 247). Daqui o autor poder concluir que o ser labiríntico, por maiores que sejam os seus tormentos, não pode não deixar de experimentar o bem-estar do calor que o labirinto, como sonho profundo, exala o liberta.

A partir das imagens particulares ligadas ao labirinto (o desfiladeiro, o esgoto, a gruta, a mina, o estômago, os intestinos, a lama subterrânea, a onda negra, entre outras, apontam para a

---

<sup>21</sup> Agora percebe-se melhor por é que as imagens literárias, que exprimem o arquétipo do labirinto, se formam numa zona intermediária em que se unem as experiências do sonho e as experiências da vida diurna. Para melhor especificar a justeza da sua análise fenomenológica, Bachelard escolhe dois exemplos opostos de labirintos literários, ainda que recordando que entre eles se pode encontrar labirintos intermediários que reflectem a acção sintética da imaginação (1992: 233): um labirinto duro retirado de uma obra de Huysmans e um labirinto mole, em que tudo é facilidade, retirado duma obra de Gérard Nerval. A primeira espécie de labirinto é própria do devaneio petrificante, pois o labirinto que aparece é constituído por muros petrificados e por isso agride e fere: é um “labirinto vazio que não cessa de ferir” (1992: 231, 1976: 205-232); enquanto a segunda espécie de labirinto, o mole, têm-se a sensação de que se abafa: é um “labirinto sempre cheio e sem dor” (1992: 231, 1976: 100-102 e 105-133).

maternidade da terra), Bachelard pretende estabelecer a “lei do isomorfismo das imagens da profundidade” porque está persuadido que “nós somos verticalmente isomorfos às grandes imagens da profundidade” (1992: 260). Com esse intuito retém quatro imagens: 1) a caverna, que evoca a terra, os antros, o covil, as grutas, os poços, as minas; 2) a casa, que evoca o solo, a descida, o segredo, o escondido, o esconderijo, o cárcere e o túmulo; 3) o “interior” das coisa (procede da mesma dialética do aparente e do escondido), que evoca os devaneios que amontoam segredos poderosos e substâncias condensadas, o sonho da substância profunda imbuído de “valores infernais”, a substância das profundidades benéficas, o mal como primeira substância, o sentido do perigo – “Toda a intimidade é então perigosa” (1992: 258) –; e 4) o ventre (uma pobre imagem para as intimidades fáceis), que evoca poder de aprofundamento, o corpo como esconderijo. Convergindo estas imagens de um modo regular para significações oníricas que se aparentam, elas pretendem significar que nós somos orientados por “um verdadeiro sentido de aprofundamento?” (1992: 259). Afirma Bachelard: “Nós somos seres profundos. Escondemo-nos sob as superfícies, sob as aparências, sob as máscaras, mas não nos escondemos somente aos outros, escondemo-nos a nós mesmos. E a profundidade é em nós, no estilo de Jean Wahl, uma trans-descendência” (1992: 260). Neste sentido, penetrar no labirinto, descer por nós mesmos, meditação mergulhante são modos de descer no nosso próprio mistério.

### **3. Será Dédalo um novo Prometeu?**

Dédalo (personifica o trabalho e a indústria engenhosa) é ateniense de descendência real pelo lado materno – Alcipe (neta de Cecropes) – e pelo lado paterno – Métion (o homem da *métis*, o trabalhador cujas mãos são hábeis) ou Eupalamos (habilidade manual) descendentes de Ericteu, o que o torna primo de Teseu. Em Atenas, Dédalo é sobretudo considerado como o precursor dos escultores (as *xoana*: estátuas esculpidas em madeira ou revestidas de metal cuja principal característica era o movimento de tal forma que pareciam vivas), e como um inventor talentoso (a cola, a broca, o fio de prumo, etc. (Pottier, 1892: 7-8). Ciumen-

to e invejoso do seu sobrinho Talos, possuidor duma *métis* (inteligência prática) muito apurada e que terá inventado a serra, empurra-o do alto da Acrópole, sendo condenado ao exílio por Areópago, vindo depois a refugiar-se em Creta na corte do rei Minos e a fugir para a corte do rei Cocalos em Camicos (hoje Agrigento) na Sicília.

Todavia, importa sublinhar as várias facetas da *métis* de Dédalo: em Atenas aparece como escultor renomado e inventor; em Creta afirma-se como arquiteto do labirinto e como inventor da vaca em madeira revestida de couro, do fio de Ariadne, e das asas que lhe permitem escapar de Creta levando consigo o seu filho Ícaro. Podemos pois dizer, com Frontisi-Ducroux, que Dédalo representa o protótipo de artista e de artesão (nomeadamente da técnica de ourivesaria), criador das primeiras imagens divinas, inventor de instrumentos técnicos indispensáveis quer à escultura, quer à construção, arquiteto e engenheiro reputado (2000: 18):

Dédalo não é um herói de um grande mito cosmológico, ele é somente o centro dum conjunto lendário múltiplo com componentes míticas. Pelo seu nome, ele está ligado às imagens de fabrico artesanal e artística. É um inventor fértil em recursos, um criador que coloca o prazer de imaginar e de construir à frente da preocupação moral (Peyronie, 1988a: 421).

Dédalo aparece assim como uma personagem mítica, visto que a sua história, situando-se no “Tempo dos homens” (P. Vidal-Naquet), não cabe dentro da categoria mítica no sentido restrito que damos a Prometeu, por mais que as suas invenções de artesão talentoso fossem importantes aos olhos dos atenienses da época (Frontisi-Ducroux, 2000: 23). O mito de Prometeu, ao contrário da história lendária de Dédalo, representa um passo decisivo para a afirmação e o reconhecimento da cultura humana contra os deuses, por isso é um mito tanto antropogónico como de “origem” projetado *in illo tempore* (Mircea Eliade), ou seja, inscrito num “Tempo dos deuses” (P. Vidal Naquet) que é sempre um tempo originário ou primordial.

Se a relação entre Dédalo e Prometeu não se faz por ambos serem figuras da mesma ordem de grandeza mítica, ela faz-se,

contudo, através de um tema nevrálgico que é comum a ambas, a saber: a técnica. A este respeito, ouçamos a voz avisada de Françoise Frontisi-Ducroux que na sua monografia dedicada a Dédalo, enquanto artesão da Grécia antiga, afirma:

A pluralidade das divindades técnicas – Atenas, Hefaiostos, Prometeu – e os heróis providos do título de ‘primeiro inventor’ – Dédalo, Palamedes, Epeios – revela sobre o plano religioso uma verdadeira sacralização da função técnica. A um outro nível de pensamento, o interesse pela tecnologia é manifesto em toda a Antiguidade, assim como a consciência do papel representado pelo desenvolvimento técnico no progresso cultural da humanidade (2000: 24).

É então pelo lado da técnica que Dédalo se aparenta a Prometeu, cujo nome indica reflexão, sabedoria e previdência. Contudo, podemos salientar que Dédalo, em traços gerais, encarna a filosofia subjacente ao mito de Prometeu que, segundo Gilbert Durand, define sempre “uma ideologia racionalista, humanista, progressista, cientista e, por vezes, socialista” (1998: 101)<sup>22</sup>. Explica Durand que Dédalo, à semelhança de Prometeu, exprime a fé no homem (o homem ao lado dos Titãs) contra a fé nos deuses (Zeus do lado dos Olímpicos). Esta fé compreende dois elementos: o luciferiano (luz-razão-ciência) e o demiúrgico (a técnica como instrumento de transformação das condições da existência humana). São pois estes dois elementos que nos parecem caracterizar o *Prometeu* de Ésquilo que “celebra o progresso e a grandeza do homem num Prometeu iniciador da civilização, das artes e das técnicas” (Trousson, 1988: 1189).

A traição de Dédalo ao seu protetor Minos de Creta é do tipo tecnocrático e hábil, e neste sentido assemelha-se à desobediência ou à transgressão de Prometeu que é da mesma natureza, todavia as finalidades, como sabemos, são manifestamente diversas: um transgrediu a ordem social para servir Parsífae-Ariadne-Teseu, outro transgrediu a ordem natural para servir a humanidade. Prometeu, devido ao seu nobre objetivo, assume-se como um

---

<sup>22</sup> Ver também Eschyle, *Prométhée enchaîné*, V. 254, V. 441-505; Hésiode, *Théogonie*, V. 507-616, *Les Travaux et les jours*, V. 42-105; Séchan, 1951; Trousson, 1976; Trousson, 1988: 1187-1200.

benfeitor da humanidade, daí ele ser social ainda que solitário. Por sua vez, Dédalo, ainda que solitário, serve apenas os seus interesses pessoais que podem, em determinados momentos, coincidir com os interesses de atores que, por circunstâncias diversas, lhe estão próximos: Talos, Minos, Parsífae, Ariadne, Teseu, Ícaro e Cocalos.

#### **4. A figura simbólica do labirinto como emblema de educação enquanto transmutação espiritual**

A iniciação, enquanto experiência arquetipal típica de toda a existência humana autêntica, não é exclusiva do homem tradicional, pois está sempre ao alcance do homem de hoje reativar, em determinadas condições existenciais e em determinadas etapas da vida, o seu esquema arcaico. Compete assim a uma pedagogia remitologizadora ensinar a reativar este esquema arcaico da iniciação de forma a que o sujeito possa ultrapassar as suas crises existenciais num esforço de recuperar novamente a confiança perdida na vida, a sua vocação, o seu destino, enfim aprender a olhar a morte como um “novo nascimento”.

A iniciação visa pois realizar o desejo da transmutação espiritual sentida pelo ser humano de todos os tempos e de todas as culturas. Ele sente o apelo da mudança e da transformação, é habitado, diríamos, por uma nostalgia de uma renovação iniciática, para se tornar um homem mais realizado, logo mais verdadeiro o que significa mais espiritual: “Aquilo que se sonha e espera nesses momentos de crise total, é de obter uma renovação definitiva e total, é de obter uma *renovatio* que possa transmutar a existência. É numa tal *renovatio* que culmina toda a conversão religiosa autêntica” (Eliade, 1976: 282).

A este respeito, Mircea Eliade diz-nos que o homem moderno, independentemente da sua crença, experiência, em determinados momentos da sua existência, uma nostalgia por uma renovação de tipo iniciático. Esta renovação possui como principal objetivo encontrar “um sentido positivo da morte, de aceitar a morte como um rito de passagem a um estágio de ser superior”, porquanto “a iniciação confere à morte uma função positiva: a de preparar um ‘novo nascimento’, puramente espiritual, o acesso a um modo de ser que escape à acção devastadora

do Tempo” (1976: 282). É precisamente esta capacidade que a iniciação tem em eufemizar a morte e de ultrapassar as garras do tempo, que leva Eliade, por um lado, a afirmar que valorização religiosa da morte ritual ajudou a superar o medo da morte física e a fortalecer a crença da imortalidade espiritual do ser humano e, por outro, Gilbert Durand a afirmar que compete à função eufemizante da imaginação combater o tempo e doar um sentido à morte:

Longe de defender o tempo, a memória, como o imaginário ergue-se contra as figuras do tempo, e assegura ao ser, contra a dissolução do futuro, a continuidade da consciência e a possibilidade de voltar, de regressar, além das necessidades do destino. [...] A vocação do espírito é insubordinação à existência e à morte, e a função fantástica manifesta-se como a patroa desta revolta. [...] O sentido supremo da função fantástica, dirigido contra o destino mortal, é portanto o eufemismo. Quer dizer que existe no homem um poder de melhorar o mundo. Mas esta melhoria não é, de modo algum, uma vã especulação ‘objectiva’, visto que a realidade que emerge à sua medida é a criação, a transformação do mundo da morte e das coisas, assimilando-o à verdade e à vida. [...] Luta contra a podridão, exorcismo da morte e da decomposição temporal, tal nos no parece realmente, no seu conjunto, ser a função eufemizante da imaginação (1992: 468-472).

Deste modo, a caminhada heroica, que reveste os contornos de uma aventura arquetípica, de Teseu, com os ritos de iniciação que lhe estão associados, não terá como último, ou mesmo primeiro, objetivo o “de domesticar o tempo e a morte e de assegurar ao longo da vida, aos indivíduos e à sociedade, a perenidade e a esperança” (Durand, 1992: 471)? Todavia, cabe a cada ser humano, tal como o fez Teseu, saber encontrar o seu centro de liberdade, de vocação e de destino, e a partir daí ser capaz de agir por si na linha de cada um, como diz Píndaro, “tornar-se naquilo que é” de acordo com o ideal de humanidade, com as imagens que a suportam, que cada sujeito transporta.

Por fim, o desiderato de toda a educação, que se pretende iniciática, deveria, seguindo os ensinamentos do labirinto, criar condições para que o ser humano aprenda a aprender, e a melhor

compreender, a profundidade que é. Somente a compreensão do sentido de profundidade que a imagem matricial do labirinto comporta poderá ajudar o ser humano a romper com as máscaras sob as quais cada um se esconde aos outros e a si mesmo. Torna-se pois tão importante como urgente romper esse muro que impede cada um de aceder “à consciência do infra-eu, espécie de cogito subterrâneo, de um subsolo em nós, o fundo do sem fundo” (Bachelard, 1986: 260). E como a profundidade habita cada um e nele permanece, como um apelo constante e incontornável mediante o símbolo autêntico do labirinto, o ser humano necessita, mais do que nunca, de uma educação que tenha como principal missão despertá-lo e sensibilizá-lo, através da função eufemizante da imaginação, para os insondáveis caminhos da trans-descendência, na feliz expressão de Gaston Bachelard (1986: 260), e para a necessidade existencial, ética e estética de opor o mito da Fênix renascida à degradação do tempo e da “podridão” da morte!

### **5. O caminho e o mestre**

A gesta de Teseu descreve uma viagem iniciática que, conduzindo ao re-nascimento, comporta um ensinamento sobre o mistério do amor e da morte: “a iniciação comporta sempre uma ruptura nítida com um estado anterior, uma passagem árdua seguida de uma união com o ‘desconhecido tornado conhecido’” (Christinger, 1981: 79 e 86). Para o êxito da viagem iniciática de Teseu num outro mundo proporcionado pelo labirinto muito contribui a ajuda de Ariadne, mesmo que o herói não se tenha querido unir a ela. É ela que lhe fornece o fio que, na volta, lhe permitirá reconstituir o percurso de ida e evitar a perda, porquanto para re-nascer espiritualmente é preciso não apenas penetrar no labirinto, por definição um lugar obscuro, mas igualmente dele sair em seguida e, neste percurso, deixar que se opere uma criação que vai culminar no re-nascimento de “um homem verdadeiro”(Christinger, 1981: 99).

É a Teseu que cabe a vitória sobre o Minotauro, mas é o fio de Ariadne que lhe permite penetrar no mundo desconhecido sem perder a ligação com o mundo conhecido e evitar a perda que redundaria em morte fatal. É de Ariadne que ele recebe a chave

do êxito no labirinto, no caso, o fio. Mas o fio não é o caminho, o *curriculum*. É apenas um artefacto sócio-cultural que assinala o percurso, a trajetória a seguir no caminho de regresso. É uma espécie de auxiliar de memória do itinerário a seguir.

Este papel adjuvante de Ariadne sugere, assim, de forma indireta o arquétipo divino, na figura do mestre. Na verdade, sugere a figura do mestre no processo educativo do ser humano, não na sua função de guia nem de acompanhante, não na sua função de modelo de conduta nem de assistente no “parto” do verdadeiro conhecimento, mas na função mais modesta de proporcionador do instrumento de salvação, cujo desdobramento compete ao educando enquanto autor do seu próprio destino. Neste aspeto, o “ensino” de Ariadne sugere a técnica necessária para um percurso bem sucedido e vem a ser a humanização de um modo possível da magistralidade divina, mas a mediação entre o potencial discípulo e a verdade é assegurada não já pelo mestre mas pela própria viagem iniciática para cujo êxito contribui a mediação do fio que o mestre propicia.

Neste sentido, a ação de “ensinar” do mestre, encontrando legitimidade ética numa experiência religiosa originária, apresenta-se na sua versão secularizada imbuída da certeza coletiva da necessidade proporcionar às novas gerações todo o património “construído” pela humanidade e do qual conserva memória, exigindo do educando/iniciando esforço pessoal e o favor divino. Contudo, esta legitimidade ética está eticamente limitada, porquanto a autoridade do mestre se circunscreve à ação mediadora da “doutrina” coletivamente conservada e da qual ele é mediador, intérprete, guarda, mas jamais “dono” e, por isso, de modo algum fonte da verdade (Moscato, ano: 409-410). Neste aspecto, a magistralidade humana acolhe a subjetividade do educando/iniciando e o seu poder para empreender o percurso e dar-se o destino. Neste aspeto, o limite ontológico da subjetividade pessoal, mesmo podendo quebrar e fazer falir o processo educativo, permite à educação cumprir-se ao permitir o cumprimento do destino, através da “promoção das forças psicológicas (inteligência, vontade, consciência ética) graças às quais o ‘Conhece-te a ti mesmo’ vem a ser patroneamento [*padronanza*] do destino pessoal” (Moscato, ano: 416).

A função do mestre não é, entretanto, a de tudo “dar” ao ini-

ciante, mas levá-lo à disposição de tudo “descobrir”, de enfrentar as dificuldades, os obstáculos e os riscos. O espírito do iniciante é, por isso, a curiosidade, da qual nasce a motivação (Castro, 2002: 513), o seu estado é a vigia, a sua forma de inteligência é, ao lado do conhecimento teórico-conceitual, a astúcia – *Metis*, em grego, primeira mulher de Zeus, a quem ele devorou para a integrar nos seus poderes e poder assim prever os enganos dos outros deuses – e o seu recurso é a memória, de que o labirinto é exercício – a memória de palavras, de imagens, de olores, de sabores e de tato.

Em todo o caso, à imagem de Ariadne, o mestre não deixa de ser figura adjuvante da viagem iniciática e, deste modo, a relação magistral e educativa vem a ser uma forma de solidariedade amável e expressão do vínculo da corresponsabilidade que a viagem em comum comporta.

### Referências

- BACHELARD, Gaston (1976). *La Terre et les Rêveries de la Volonté*. 8<sup>è</sup> réimp. Paris: Librairie José Corti.
- BACHELARD, Gaston (1992). *La Terre et les Rêveries du Repos. Essai sur les images de l'intimité*. 16<sup>è</sup> réimp. Paris: José Corti.
- CASTRO, Federico Gómez R. de Castro (2002). Navegar en el Labirinto. In Agustín Escolano Benito; José María Hernández Díaz (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 495-517.
- CHRISTINGER, Raymond (1981). *Le Voyage dans l'Imaginaire*. Paris : Éditions Stock.
- DURAND, Gilbert (1985). Permanences & Metamorphoses du Labyrinthe. In Jean-Clarence Lambert (Sous la Dir. de), *Le Labyrinthe. Forme. Métaphore*. Paris-Lisbonne: Centre Culturel Portugais/Fondation Calouste Gulbenkian, pp. 9-12. [Colóquio organizado, em maio de 1984, no quadro do Festival do Labirinto, em Paris, no Centro Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian]
- DURAND, Gilbert (1998). Perenidade, Derivações e Desgate do Mito. In Danièle Chauvin (Textos reunidos por), *Campos do*

- Imaginário*. Trad. de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 91-118.
- DURAND, Gilbert; SUN, CHAOYING (2002). *Mythe, thèmes et variations*. Paris: Desclée de Brouwer.
- ESCHYLE (1949). *Les Suppliantes – Les Perses – Les sept Contre Thèbes – Prométhée Enchainé*. Trad. par Paul Mazon 5<sup>e</sup> edit. T. I.
- HÉSIODE (1951). *Théogonie – Les Travaux et les Jours – Le Bouclier*. Trad. par Paul Mazon. Paris: Les Belles Lettres.
- FREITAS, Lima de (1975). *O Labirinto*. Lisboa: Arcádia.
- FRONTISI-DUCROUX, Françoise (2000). *Dédale. Mythologie de l'artisan en Grèce ancienne*. Paris: La Découverte & Syros.
- LONEGREN, Sig (1993). *Les Labyrinthes. Mythes traditionnels et applications modernes*. St-Jean-de-Braye : Éditions Dangles.
- MOSCATO, Maria Teresa (1998). *Il Sentiero nel Labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*. Local: Editrice La Scuola.
- PEYRONIE, André (1988). Dédale. In Pierre Brunel (sous la Dir. de), *Dictionnaire des Mythes Littéraires*. Paris: Editions du Rocher, pp. 420-425.
- PEYRONIE, André (1988). Labyrinthe. In Pierre Brunel (sous la Dir. de), *Dictionnaire des Mythes Littéraires*. Paris: Editions du Rocher, pp. 915-950.
- PEYRONIE, André (1988). Minotaure. In Pierre Brunel (sous la Dir. de), *Dictionnaire des Mythes Littéraires*. Paris: Editions du Rocher, pp. 1053-1060.
- POTTIER, E. (1892). Daedalus. In Ch. Daremberg; Edm. Saglio (sous la Dir. de), *Dictionnaire des Antiquités Grecques et Romaines*. Tome Deuxième, Première partie (D-E). Paris: Lib. Hachette et C<sup>ie</sup>, pp. 4-9.
- SANTARCANGELI, Paolo (1974). *Le livre des labyrinthes: histoire d'un mythe et d'un symbole*. Trad. de Monique Lacau. Paris: Gallimard.
- SCHREIBER, Th. (1884-1886). Daidalos. In W. H. Roscher (Herausgegeben von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie*. Erstet Band, Erste Abteilung. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner,

cols. 934-937.

SÈCHAN, Louis (1951). *Le Mythe Prométhée*. Paris: PUF.

SIGANOS, André (1993). *Le Minotaure et son mythe*. Paris: PUF.

TROUSSON, Raymond (1988). Prométhée. In Pierre Brunel (sous la Dir. de), *Dictionnaire des Mythes Littéraires*. Paris: Editions du Rocher, pp. 1187-1200.

TROUSSON, Raymond (1976). *Le Thème de Prométhée dans la littérature européenne*. 2<sup>e</sup> éd. 2 Vol. Genève: Droz.



# IV Os contos dos Irmãos Grimm e o seu poder questionador <sup>23</sup>

Fernando Azevedo

## **Introdução**

Os contos dos Irmãos Grimm fazem hoje parte do património da nossa cultura: são conhecidos pelas crianças, são recontados por elas, são reescritos e reinterpretados por escritores e ilustradores e por toda uma indústria cultural que os introduziu já no domínio da cultura popular (Storey, 2003).

### **1. A especificidade dos textos e o seu funcionamento pragmático**

Os textos que servem de suporte a esta análise hermenêutica possuem, em termos ontológicos, determinadas especificidades, as quais, articuladas com o seu funcionamento pragmático, requerem uma cuidadosa atenção.

Trata-se, com efeito, de relatos pouco extensos, com um reduzido elenco de personagens, escassamente caracterizadas, um esquema temporal restrito e uma ação condensada (Reis e Lopes, 1998: 78-82). Além disso, estes contos foram, na origem, recolhidos junto de comunidades que os transmitiam oralmente de geração em geração e cujo público-alvo, em primeira instância, não eram as crianças, mas os adultos (Reinstein, 1983). Por estas razões – a sua natureza ontológica, mas também a sua ligação a uma arte da oralidade e da memória –, estes textos mostram-se fruto de saberes considerados fundacionais ou primordiais, saberes que, interconectando-se intimamente com os códigos ideológicos e culturais das comunidades, enfaticamente

---

<sup>23</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-unidade 317).

sublinham determinadas verdades axiológicas e/ou simbólicas, cuja origem, coletiva e indeterminada, se esgota na memória do tempo. Assim, eles comportam, ainda hoje, passados 200 anos após a sua difusão, junto do público leitor, uma importante e não negligenciável capacidade perlocutiva, fortemente correlacionada com uma determinada dimensão ética ou educativa.

## **2. Algumas linhas ideológico-temáticas relevantes presentes nos contos**

Os contos dos Irmãos Grimm, publicados em 1812, são constituídos por uma série de textos que têm sido objeto, ao longo dos tempos, de uma atenção diversificada sob múltiplos prismas. Maria Tatar (1992; 2003), por exemplo, enfatiza nestes textos as dimensões mais obscuras da realidade humana (a violência, a crueldade, a morte). Outros autores têm analisado as influências desta espécie de meta-narrativa nas escritas contemporâneas em várias línguas e culturas (Haase, 1993; Cortez, 2001), bem como noutros suportes semióticos (Rankin, 2007). Natividade Pires (2013) sublinha o impacto dos contos no imaginário das crianças, em particular no que respeita aos papéis sociais das personagens ao nível do género e do poder.

Neste capítulo, argumentamos que uma das linhas de força exibidas por alguns destes contos reside na atenção concedida aos mais fracos ou aqueles que factual e simbolicamente não parecem ser possuidores de voz ou de capacidade de ação. Nesta nossa argumentação socorremo-nos de princípios como os defendidos por Jack Zipes (1994) ou Jane E. Kelley (2008), segundo os quais os contos de fadas, dando a ler valores e condutas para os costumes, exibem sempre, ainda que, muitas vezes, apenas de modo indireto ou oblíquo, determinadas relações de poder. Com efeito, os textos selecionados neste artigo mostram-nos que aqueles que não são detentores de poder conseguem sempre alcançar uma certa ordem simbólica, desde que, manifestando sempre uma autoconfiança e uma capacidade de perseverança, a que se associam princípios éticos de retidão e de solidariedade, realizem um determinado esforço, superando um conjunto de provas ou de obstáculos. Como explicitamente assinala Jack Zipes (2009), estes textos permitem-nos materializar realidades

que compensam o desgaste do cotidiano, possibilitando uma reflexão crítica acerca do mesmo e uma regeneração espiritual. Esta é, com muita frequência, a sua ideologia, um discurso que, como afirmou Christian Zimmer (1974: 138), não tem corpo nem rosto, mas que está lá e se deteta quando o texto é atentamente perscrutado sob a perspectiva de uma literacia crítica (Morgan, 1997; Comber, 1992; 2001). Nesta ótica, os textos da literatura infantil, como demonstrou Jack Zipes (1986), contêm um não negligenciável poder subversivo.

Esta dimensão de resistência ativa, a que se associa a capacidade de explicitação de outros pontos de vista alternativos face a um determinado estado de coisas existente, é detetável numa pluralidade de textos, sendo particularmente visível em certas formas breves da narrativa que comumente articulam dimensões comunitárias, gnosiológicas e axiológicas.

### 3. Observação de alguns textos

Em *A Gata Borralheira*, por exemplo, narra-se a história de uma jovem, que, reprimida, desprezada e humilhada pela família mais próxima, consegue, graças à intervenção do sobrenatural, representado nas ações da fada madrinha, emancipar-se e ganhar voz.

Se na versão de Charles Perrault, esta é uma jovem passiva, dependente e incapaz de protagonizar um grito de revolta contra as humilhações da madrasta e das meias-irmãs – ela não possui agência ou voz, como sublinha Linda T. Parsons (2004: 144) –, na versão dos Irmãos Grimm, a Gata Borralheira assume as rédeas do seu destino e manifesta uma capacidade de agir e de ludibriar, inclusivamente, o próprio universo masculino<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Note-se que o Príncipe, ludibriado duas vezes pela Gata Borralheira e duas vezes pelas meias-irmãs, só consegue solucionar situações de tensão pela força e quando ajudado por objetos ou seres externos: ajudado pelo pai da Gata Borralheira e pelo machado, destrói o pombal e derruba a pereira (numa tentativa infrutífera de desvendar a entidade da menina do baile) e, só quando alertado pelas pombas, descobre que levava para o palácio a noiva errada. Também ao contrário da voz paterna, inaudível e totalmente manipulada pela voz da madrasta, a Gata Borralheira mostra-se capaz de agir e de alcançar a sua emancipação.

Ainda que a casa onde ela vive surja como um espaço íntimo e afastado do mundo exterior, no qual ela experimenta as frustrações, humilhações e sacrifícios causados pelos seres que lhe estão mais próximos (a madrasta e as meias-irmãs), nota-se que é ainda num espaço fechado, mas de explícita exposição pública (o baile no castelo do príncipe), que a personagem, graças a um isomorfismo imaginário, mostrará, com todo o seu esplendor, a sua essência. A crença no maravilhoso e a sua aceitação possibilitam, pois, que a personagem, alcançando o contato e o casamento com o príncipe, se emancipe e readquira a voz que os outros lhe usurparam.

Em *A Serpente Branca*, o serviçal, que fora injustamente acusado de roubar o anel da Rainha e, por essa razão, condenado à morte, consegue, graças ao poder que lhe advém de ter acedido a um objeto mágico, reservado apenas a uma elite, salvar a sua vida. Este jovem, criado do Rei, manifestará, ao longo da narrativa, um comportamento justo e solidário para com os demais e alcançará, no final, o poder, ao casar-se com a princesa. É, a nosso ver, significativo que, no seu percurso de vida, o jovem criado encontre nos animais toda a ajuda e solidariedade, e nos homens, desprezo, ameaças várias e humilhações: só após um percurso iniciático, cheio de provas superadas, é que o jovem criado pode transcender a sua condição e viver em segurança, e em amor, até ao fim dos seus dias.

Também em *O Ganso de Ouro*, é o filho mais novo de três, desprezado pela família, e significativamente apelidado de “Parvo” ou de “João Bobo”, consoante as versões em língua portuguesa, que alcançará o sucesso e o poder. De facto, é este que, mostrando possuir um coração puro e solidário para quem tem necessidade, consegue fazer rir a princesa e, depois de superadas uma série de provas exigidas pelo Rei, obter a sua mão em casamento, expressão simbólica do acesso ao Poder e à Autoridade. É relevante que os detentores do poder factual, mesmo depois de superadas com sucesso as provas exigidas aos

candidatos, manifestem grande dificuldade em cumprir a palavra dada e façam novas e inusitadas exigências<sup>25</sup>.

Nesse ícone universal, que é *O Capuchinho Vermelho*<sup>26</sup>, como lhe chamou Sandra L. Beckett (2008), a voz familiar dominante é a das mulheres, embora o texto, cumprindo também as suas funções axiológicas e de ligação a um saber comunitário, reposicione o discurso sob a voz patriarcal. À voz masculina está reservado um papel duplo de agressão e de salvação (Azevedo, 2008).

Assistimos, neste conto, a uma violação ostensiva da ordem patriarcal dominante: trata-se, com efeito, de um texto onde se mostra uma geração de mulheres educadoras (avó e mãe) que parece ter prescindido ou, pelo menos, que não concede valor ou importância aos homens. As mulheres desta narrativa, em particular as mais novas, aquelas que se encontram em fase de aquisição do poder e do conhecimento, mostram-se ousadas, ao ponto de a resolução da história, pelo menos na versão de Charles Perrault, se fazer pela punição das mesmas, isto é, pelo seu desaparecimento/morte. Além disso, vivendo num agrupamento monofamiliar isolado (a avó vive na floresta, fora da comunidade, num território que simbolicamente é o lugar do Outro), as mulheres desta narrativa parecem tornar-se presas relativamente fáceis e potencialmente passíveis de destruição (a avó e a menina) ou de anulação (a mãe) por parte de um ser que, ostensivamente marcado pela sua animalidade, se dá a ler como explicitamente agressivo, astuto e predador (o lobo). A resolução do conflito e a reposição da ordem inicial é significativamente operada, na versão dos Irmãos Grimm, através do poder masculino, representado pelo caçador e pelos seus adereços (o machado ou a espingarda).

Todavia, como temos vindo a salientar, estes textos, embora mantendo, pelo seu próprio funcionamento semântico-pragmático, articulações profundas com as dimensões ideológicas

---

<sup>25</sup> Por este meio, o conto não deixa de tecer uma subtil e impiedosa crítica a determinados atores, comportando uma importante capacidade modelizadora.

<sup>26</sup> Ana Isabel Gouveia Boura (2011) assinala a multiplicidade das iniciativas de transmodalização e transdiegetização que o texto matricial tem sofrido desde a sua publicação, em 1697, por Charles Perrault.

predominantes nas comunidades de produção, não deixam de exibir, ainda que, de formas mais ou menos veladas, uma não negligenciável capacidade questionadora.

Por exemplo, no conto *O Polegarzinho*, é o filho mais novo da família, considerado por todos como pouco inteligente e com uma saúde delicada, que, com grande argúcia e coragem, salva, em diversos momentos, os restantes irmãos do abandono a que foram votados pelos progenitores e do destino trágico que sobre eles pesa ao terem-se recolhido, na sua fuga pela floresta, na casa de um ogre. É, além disso, esta personagem que, apropriando-se, por um golpe de sorte, das famosas botas das Sete Léguas – objeto mágico, por excelência –, obtém, dos que o rodeiam e que são, factualmente, detentores do poder, fama, reconhecimento, riqueza e capacidade de influência.

### **Conclusão**

Os textos analisados, ao longo deste artigo, mostram-nos que, apresentando determinados modelos do mundo, a literatura comporta uma não negligenciável capacidade de suscitar efeitos perlocutivos (Sutherland, 1985). Os contos dos Irmãos Grimm, pela sua ação condensada e pela novidade de que são portadores, interrogam mundos existentes e práticas dominantes, ensinando os seus leitores a acreditaram no poder da palavra e na capacidade desta em transformar o mundo.

Graças a estes textos, os leitores, que se iniciam nas aventuras nos bosques da ficção, têm a oportunidade de conhecer uma paleta multicolor da realidade humana. Interrogando indiretamente a semiosfera, estes textos proporcionam aos seus leitores a possibilidade de refletirem, de dialogarem, de questionarem, de pensarem, de debaterem determinados estados de coisas, buscando criativamente soluções para os desafios que potencialmente poderão vir a enfrentar no mundo empírico e histórico-factual em que se situam.

### **Referências**

AZEVEDO, Fernando (2008). Voz e poder na literatura infantil. In F. Azevedo, A. F. Araújo e J. M. Araújo (Orgs.), *Educa-*

- ção, imaginário e literatura. Atas do colóquio internacional.* Braga: Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho, s/p.
- BECKETT, Sandra L. (2008). *Red Riding Hood for all Ages. A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts.* Detroit: Wayne University Press.
- BOURA, Ana Isabel Gouveia (2011). Família, espaço e património em Capuchinho Vermelho, na versão dos Irmãos Grimm. In C. Santos (Ed.), *Família, Espaço e Património.* Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, pp. 449-461.
- COMBER, Barbara (1992). Critical Literacy: a Selective Review and Discussion of Recent Literature. *South Australian Educational Leader*, 3 (1), 1-10.
- COMBER, Barbara (2001). Critical Literacy and Local Action: Teacher Knowledge and a New Research Agenda. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms.* Mahwah: Erlbaum, pp. 271-282.
- CORTEZ, Maria Teresa (2001). *Os Contos de Grimm em Portugal. Estudo da recepção dos Kinder-und Hausmärchen entre 1837 e 1910.* Coimbra: Livraria Minerva /Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos / Universidade de Aveiro.
- HAASE, Donald (Ed.) (1993). *The Reception of Grimm's Fairy Tales: Responses, Reactions, Revisions.* Detroit: Wayne State University Press.
- KELLEY, Jane E. (2008). Power relationships in Rumpelstiltskin: A textual comparison of a traditional and a reconstructed fairy tale. *Children's Literature in Education*, 39(1), 31-41.
- MORGAN, Wendy (1997). *Critical Literacy in the Classroom. The Art of the Possible.* London and New York: Routledge.
- PARSONS, Linda T. (2004). Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender-Appropriate Behaviour. *Children's Literature in Education*, 35 (2), 135-154.
- PIRES, Natividade (2013). Leituras das crianças no séc. XXI: que lugar para os Contos de Grimm? *Ocnos*, 9, 107-120.  
Recuperado de

<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/230>

- RANKIN, Walter (2007). *Grimm Pictures: Fairy Tale Archetypes in Eight Horror and Suspense Films*. Jefferson: McFarland.
- REINSTEIN, P. Gila (1983). Aesop and Grimm: Contrast in Ethical Codes and Contemporary Values. *Children's Literature in Education*, 14(1), 44-53.
- REIS, Carlos e LOPES, Ana C. M. (1998). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- STOREY, John (2003). *Inventing Popular Culture. From Folklore to Globalization*. Malden, MA-Oxford-Victoria: Blackwell Publishing.
- SUTHERLAND, Robert D. (1985). Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children. *Children's Literature in Education*, 16(3), 143-157.
- TATAR, Maria (1992). *Off with their Heads: Fairy Tales and the Culture of Childhood*. New Jersey: Princeton University Press.
- TATAR, Maria (2003). *The Hard Facts of Grimm's Fairy Tales*. New Jersey: Princeton University Press.
- ZIMMER, Christian (1974). *Cinema et Politique*. Paris: Seghers.
- ZIPES, Jack (1986). *Les Contes de Fées et l'Art de la Subversion. Étude de la Civilisation des Mœurs à travers un Genre Classique: la Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Payot.
- ZIPES, Jack (1994). *Fairy Tale as Myth/Myth as Fairy Tale*. Lexington: University Press of Kentucky.
- ZIPES, Jack (2009). *Relentless Progress. The Reconfiguration of Children's Literature, Fairy Tales, and Storytelling*. New York and London: Routledge.

# V Educação, Democracia e Imaginário<sup>27</sup>

Alberto Filipe Araújo  
Joaquim Machado de Araújo

Neste capítulo pretende-se cruzar a perspetiva das ideias educativas e do imaginário educacional com a história cultural e contribuir para um novo olhar sobre o par educação-democracia. A exposição articula-se em torno de quatro eixos: no primeiro, relaciona-se História cultural e ideias educativas; no segundo, explicita-se a mitanálise como modelo de abordagem das ideias educativas; no terceiro, ilustra-se esta abordagem no que respeita às ideias de progresso, educabilidade e democracia; no quarto, afirma-se a educação da pessoa e do cidadão, porquanto a educação tem a virtude de criar o homem novo e uma cidade nova. Com efeito, a modernidade tem concebido a educação como um segundo nascimento, onde se joga o indivíduo, na sua singularidade, e a sociedade, enquanto corpo.

## **1. História cultural e ideias educativas**

A perspetiva totalizante da “nova” História Cultural leva-a a privilegiar temas como as mentalidades, a cultura material, os sentimentos, as emoções, o imaginário, as representações e as imagens mentais, entre outros. Ela atribui papel fundamental à imaginação na reconstrução histórica e é sensível ao simbolismo e a temas do imaginário, mesmo que social, utopia e mitos. Neste ponto, a “nova” História Cultural associa-se à crítica de Michel

---

<sup>27</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIED.

Foucault aos historiadores pela sua ideia empobrecida do real que excluía aquilo que era imaginado.

A afirmação da dimensão sócio-cultural estimula o estudo do imaginário e a interpretação hermenêutica das representações e construções sociais e convida a pensar as “ideias educativas”, e conseqüentemente a sua história, a partir das suas características próprias e acompanhando o processo da sua construção, reconstrução, transmissão e receção através do tempo e do espaço. De entre as “ideias educativas” destacamos as ideias de progresso, de homem novo, de educabilidade, de democracia, de perfeitibilidade, de formação, de razão, de natureza.

Estas ideias, ainda que sujeitas à validade da coerência e da plausibilidade da interpretação histórica, à construção e tratamento de dados, à produção de hipóteses, à crítica e verificação de resultados, à validade da adequação entre o discurso do saber e o seu objeto, são sempre uma narrativa, a partir de figuras quer da retórica (alegoria, metáfora, etc.), quer do imaginário no sentido que Gilbert Durand e Jean-Jacques Wunenburger lhe atribuem, que constroem o “enredo” dos discursos, práticas discursivas e textos que tratam da educação.

## **2. Mitanálise das ideias educativas**

A consideração da história como uma narrativa com “enredo”, permite desvendar na história das ideias educativas as “estruturas antropológicas do imaginário” (Durand, 1984), com a sua gramática e leis próprias, e evidenciar-lhe a seiva simbólica que está para além do registo discursivo da metáfora e remete para aquilo que a tradição do “Círculo de Eranos” (Jung, Mircea Eliade, Gilbert Durand, entre outros) designa de imaginário mítico (com os seus símbolos) e mesmo para o imaginário arquetipal (arquétipos – imagens arquetípicas).

A educação é qualquer coisa que se imagina (Daniel Hameline) e pode pensar-se através de metáforas e das ideias educativas entendidas como modalidades do imaginário educacional. O imaginário educacional é sempre um imaginário bidimensional que, por sua vez, articula as dimensões semântica (ideologias, utopias, metáforas) e pré-semântica (mitos e símbolos): uma modalidade de imaginário que é simultaneamente

sociocultural e mítico-simbólico, pois as ideias educativas são devedoras quer de um tempo-espço sócio-histórico, quer de um semantismo ora utópico, ora mítico ou mesmo pelos dois registos em simultâneo.

Enquanto complexo significante de energias semânticas e mobilizador de ideias-força (imaginário social e cultural), as ideias educativas dão-se a conhecer num primeiro momento pelo jogo metafórico, bulefórico, ideológico e utópico (domínio do imaginário social e cultural). Num segundo momento, abrem-se ao mito (por mais degradado que este se apresente – Sironneau, 1993), porquanto o imaginário sociocultural é incessantemente irrigado por um fluxo de imagens arquetípicas provenientes daquilo que Gilbert Durand designa de “Nível Fundador”.

Tomamos a mitanálise como um método hermenêutico que visa identificar, mediante o ideograma, os traços míticos presentes, ainda que de modo difuso, nos textos mais ideologizados. A nossa opção pela mitanálise, ganha se nos ativermos à dupla dimensão do discurso educativo e, particularmente, das ideias educativas. Esta dupla dimensão articula, por um lado, uma semântica imanente ao discurso educativo com uma gramática que lhe é própria (Reboul, 1984) e, por outro lado, todo o seu cortejo de metáforas, de imagens (míticas, poéticas) e analogias (Charbonnel, 1988 e 1991-1993, Hameline, 1986, Duborgel, 1983).

A mitanálise está, deste modo, mais preocupada em exumar as imagens, os temas, os traços mítico-simbólicos e metafóricos que se abrigam ou se manifestam no pensamento educativo, do que em estudar as suas próprias figuras discursivas, as suas “estruturas conceptuais” e os seus “campos histórico-problemáticos”. No entanto, tal não significa que as figuras discursivas e os “campos histórico-problemáticos” não sejam devidamente considerados pela atitude mitanalítica, pois quer as figuras, quer os campos são a condição necessária, ainda que não suficiente, para se fazer uma espécie e “arqueologia” das ideias educativas como, por exemplo, as ideias do progresso, da educabilidade e da democracia e que Daniel Hameline designa de “lugares comuns” (1986a: 24-40).

Estas ideias ou “lugares comuns” caracterizam-se sempre por dois tipos de registo: o “histórico-problemático”, pois as *Ideias*

*Educativas* não constituem um objeto separado da história, e o mítico-simbólico, dado que essas mesmas Ideias reenviam a um *Imaginário* diurno ou noturno (Durand, 1984).

### **3. As ideias de progresso, educabilidade e democracia**

Naquilo que se refere à ideia de *progresso* (com a ideia de *perfeitabilidade* que lhe está associada), Hameline diz-nos que este lugar comum caracterizou o século XIX educativo e que ele “*funda uma tripla crença [aspetos messiânico, científico-industrial e otimista] através da qual o século XIX progressista mobiliza por conta da aventura humana um imaginário religioso que permanece ainda poderosamente apelativo*” (Hameline, 1986a: 26). A função de um exercício mitanalítico, aplicado a uma ideia desta grandeza e com a sua espessura semântica, é a de se interrogar, por um lado, sobre a sua gênese e evolução, passando pelas suas implicações sócio-culturais e hermenêuticas no interior da *História das Ideias Educativas*, e, por outro lado, questionar-se sobre a sua dimensão não-semântica, isto é, sobre o seu lado simbólico e mítico. A tarefa da mitanálise consiste, então, em identificar o caudal mitogénico que a alimentou, isto é, fazer uma espécie de recenseamento de símbolos fortes e pregnantes que a habitam (lembrando aqui a “*pregnância simbólica*” de Ernst Cassirer), como, por exemplo, os da “*luz*”, o “*sol*”, “*claridade*” “*árvore*” o “*milagre*” científico (mito de Prometeu), a imagem da “*infância*” imaculada, etc.

Ligada a esta crença no *progresso indefinido da natureza humana* encontra-se, como não podia deixar de ser, a ideia de *educabilidade* que acredita que essa mesma natureza é naturalmente boa e por isso não pode deixar de ser perfeita. Como, aliás, o próprio Hameline salienta, afirmar este “*lugar comum*”, encarar o poder da educação como “*verdade fundadora*” significa que a “*dinâmica do progresso é bem a regra do fenómeno humano seja qual for a perspectiva sob a qual se encara*” (1986a: 31). Se acreditarmos no poder transformador da educação, então, e lembrando Rousseau, acreditamos igualmente que é pelo seu intermédio que os homens, tornados artificialmente maus, voltarão novamente ao estado primigénio de bondade natural. Assim sendo, fica

legitimada a intervenção dos homens na formação dos outros como se tratando de algo tão necessário como viável. Parece-nos, assim, que esta intervenção, ao repousar firmemente na crença de que o ser humano é natural e infinitamente perfectível, como defende Condorcet, só se credibiliza, racionalizando (recalcando) as suas raízes míticas, consubstanciada nas doutrinas educativas centradas num *logos* pedagógico. Por isso, tende a esquecer, de modo mais ou menos inconsciente, o halo mítico que lhe confere a sua auréola de sucesso, de permanência numa *História das Ideias Educativas*, como são, entre outros, os seguintes atributos de forte pendor mítico: a crença na bondade, a felicidade e a perfectibilidade primigénias do homem (os atributos próprios do andrógino, do homem antes da “queda”: mitos adâmico e da androginia humana).

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

Auxiliar do progresso, chamada a espectaculares melhoramentos, a escola é abundantemente apresentada como o meio da democracia, e esta última, aos olhos dos modernos, assegura a emancipação dos povos face às tiranias antagonistas e complementares que os ameaçam, em primeiro lugar o retorno em força dos despotismos com o seu cortejo regressivo de injustiças e de intolerâncias, depois o extravasamento socialista ou libertário cujas sirenes não deixam as massas insensíveis, quando lhes prometem, num hoje muito pouco satisfatório, os “amanhãs que cantam” (1986a: 37).

Do ponto de vista mitanalítico, podemos salientar que esta ideia, muito ligada à ideia de *progresso* com a mitologia que lhe é própria, traz com ela não só o desejo de formar “homens novos” (leia-se o mitologema do “homem novo” – Araújo, 1997), como

também o desejo de instaurar uma nova “Idade do Ouro” (Gusdorf, 1985: 8-23), isto é, uma sociedade mais perfeita porque mais justa e mais feliz. Por outras palavras, a ideia *democrática* pretende formar uma “humanidade nova” (Baczko, 1980: 89-132) numa “sociedade nova” redentarizada pela ação educativa. Deste modo, esta ideia evoca, à semelhança da ideologia marxista-leninista, a “raça de ouro” (Hesíodo), a “Idade do Ouro” (Ovídio), a felicidade, a igualdade e a justiça originárias. Numa palavra, a democracia evoca a “nostalgia do paraíso” (Mircea Eliade), a nostalgia de um “Tempo” em que os homens agiam de boa fé e praticavam a justiça próxima do modelo da justiça divina.

#### **4. Para uma educação da pessoa e do cidadão**

As ideias educativas deverão ser pensadas em função da ideia de “formação do homem” no sentido da tradição alemã da *Bildung*: a formação visa “uma mutação ontológica do regime existência” (Mircea Eliade) e o homem não é outro de que o *animal symbolicum* (Ernst Cassirer). Sendo o conceito de *Bildung* inseparável da noção de símbolo, e dizendo-se este em alemão *Sinnbild*, podemos dizer que o destino do humano é dar sentido à trama das imagens que vai sucessivamente tecendo ao longo da sua experiência humana. Este dar sentido às imagens, sejam elas poéticas, oníricas ou cósmicas recupera no plano individual toda a energia que a ideia educativa de formação veicula em ordem a um “mais ser”.

Este “mais ser” define já o ideal de educação que retoma a tradição grega antiga consubstanciada na máxima “Tornar-se naquilo que é” de Píndaro: educar consiste pois em modelar o sujeito de acordo com uma forma que, por sua vez, se plasma num conjunto variado de ideias educativas. Este ideal educativo, que aponta para a ideia de forma, cristaliza todas as dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas da educação (Fabre, 1994). Depreende-se daqui que se recusa a metáfora da modelagem, que, em nome de um molde/modelo exterior, legitima o autoritarismo e a uniformização da pedagogia da conformidade, para melhor se enfatizar a necessidade de cada um se modelar de acordo com a imagem interior de humanidade que

traz dentro de si.

Por intermédio de educação entendida como *Bildung*, cada ser atualiza ou configura em si, a “imagem tipificadora, generativa que nos permite produzir, por nós próprios, a nossa figura humana. Tornar-se homem exige, assim, um poder imaginativo, um poder de criação de imagens, uma capacidade de adequar-se às formas que servem a cada ser de giroscópio para configurar a mesma humanidade” (Wunenburger, 1993: 63).

Esta concepção de educação incorpora os “poderes da imagem” (Huyghe, 1965), denuncia a impossibilidade de pensar uma educação sem símbolos e sem mitos e afirma a necessidade de uma pedagogia própria para estas “formas simbólicas”, de uma pedagogia do imaginário, que não é uma pedagogia do irreal, mas antes “treino dinâmico da percepção e da consciência do real por todas as faculdades do ser, permitindo-lhe não limitar as suas relações com o mundo e a percepção imediata que ele possui dele”. Esta pedagogia “só tem sentido na medida em que ela convida o indivíduo para todas as explorações práticas e novas do mundo exterior e interior à consciência” (Jean, 1991).

## Referências

- BACZKO, Bronislaw (1980). Former l’homme nouveau. Utopie et Pédagogie pendant la Révolution Française. *Libre*, 8, 89-132.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une Critique de la Raison Educative*. Berne : Peter Lang.
- CHARBONNEL, Nanine (1991-1993). *La Tâche Aveugle* (1º vol. *Les Aventures de la Métaphore* ; 2º vol. *L’Important c’est d’Etre Propre* ; 3º vol. *Philosophie du Modèle*). Strasbourg : PUS.
- DUBORGEL, Bruno (1983). *Imaginaire et Pédagogie. De l’iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris : Le Sourire qui mord.
- DURAND, Gilbert (1984). *Les Structures Anthropologiques de L’Imaginaire*. Paris : Dunod.
- 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'Age d'Or*. Lisboa : Gabinete de Estudos de Simbologia, pp. 8-23.
- HAMELINE, Daniel (1986). *Courants et Contre-Courants dans la Pédagogie Contemporaine*. Sion : Odis.
- HUYGHE, René (1965). *Les Puissances de l'image*. Paris : Flammarion.
- JEAN, Georges (1991). *Pour une Pédagogie de l'Imaginaire*. Paris : Casterman.
- REBOUL, Olivier (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris : PUF.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1993). *Figures de l'Imaginaire Religieux et Dérive Idéologique*. Paris : L'Harmattan.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques (1993). La "Bildung" ou l'imagination dans l'éducation. In Renée Bouveresse (Textos reunidos e publicados por). *Éducation et Philosophie. Écrits en L'Honneur de Olivier Reboul*. Paris : PUF, pp. 59-69.

# VI

## O Tema do “Homem Novo” na Demopedia Republicana: o caso de João de Barros <sup>28</sup>

Alberto Filipe Araújo

“Ser republicano é contribuir para a criação de uma humanidade nova”

(Sebastião de Magalhães Lima)

“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”

(s.a. [Programa da Educação Nacional], 1911: 179).

### **Introdução**

Em *Nacionalização do Ensino* João de Barros escreve que “Novos de espírito ou de idade foram todos aqueles que na vida criaram progresso. Novos foram em Portugal, todos os homens que pela sua Pátria abriram grandes e belos horizontes” (1911: 251). Foi a leitura desta passagem, denominada por nós de ideologema, visto tratar-se de uma passagem substantiva reenviando simultaneamente para os imaginários social e mítico, que nos incitou a tratarmos do tema do “homem novo” em João de Barros. É verdade que este tema tornou-se explicitamente obsessivo nos textos e projetos da época revolucionária, tal como eles foram apresentados por Bronislaw Baczko (2000), e que, por extensão, não deixou de estar igualmente presente no republicanismo em

---

<sup>28</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIED.

Portugal, como Fernando Catroga o mostrou na sua obra *O Republicanismo em Portugal* (1991 (2º Vol.): 449-464).

A novidade deste estudo, ainda quer retomando a nossa Tese de Doutoramento intitulada justamente *O “Homem Novo” no Discurso Pedagógico de João de Barros* defendida em 1994 e efetivamente publicada em 1997, radica em que, contrariamente à abordagem marcadamente culturalista de Fernando Catroga, nós sublinhamos que as figuras míticas de Prometeu, de Anteu e do Andrógino não são apenas alegorias ilustrativas do republicanismo, mas antes figuras fundadoras e instauradoras do sentido histórico-político como o pretende Gilbert Durand.

Na época, o nosso estudo produzido, no âmbito da Filosofia da Educação e da tradição do Círculo de Eranos, que somente procurava ilustrar, na linha de Jean-Pierre Sironneau, a importante relação ideologia-mito em que os textos de João de Barros serviram apenas de pretexto hermenêutico, foi rapidamente considerado um estudo historiográfico discutível criticado por certos epígonos positivistas da nossa academia. Todavia, ainda que pouco e mal compreendidos, nunca abandonamos a nossa intuição de base que consistia precisamente em nos interrogarmos sobre aquilo que faz com que a aura do “homem novo” irradie de forma tão potente como luminosa o seu cântico a que nenhum sujeito parece ser indiferente. É pois assim que neste contexto, que afirmamos hoje, ainda que de um modo mais conciso, a nossa primeira intuição, a saber: é a seiva mítica que irriga o tema do “homem novo” que lhe confere o seu carisma não só universal como também atemporal e não os factos históricos singulares e irreversíveis como, aliás, pretende a tradição historicista.

Neste capítulo, trataremos numa primeira parte o tema do homem novo num duplo registo: o social e o mítico; e numa segunda parte trataremos do “cidadão republicano” de João de Barros no cruzamento dos imaginários mítico e social, para concluirmos que a nossa abordagem mitanalítica ocupa um lugar metodológico importante na compreensão das ideias educativas mobilizadoras do imaginário social.

## 1. O tema do “homem novo”

Ainda que o tema do “homem novo” nos apareça revestido de uma roupagem histórico-culturalista que exerce uma atração irresistível, mesmo incontornável, nos mais variados quadrantes ideo-políticos desde a revolução francesa, passando pelo republicanismo português, até às ideologias do nacional-socialismo e do comunismo, com os respetivos projetos pedagógicos que lhe estão associados, o facto é que nos devemos interrogar sobre o tipo de fundo mítico que vivifica o “homem novo” enquanto figura marcante dos imaginários social e mítico. Seja esta figura considerada um “tema” (Raymond Trousson), uma “ideia-imagem utópica” (Bronislaw Baczko), um “mitologema” (Gilbert Durand) ou um “ideologema” (Alberto Filipe Araújo), o certo é que ela ocupa no imaginário coletivo, nomeadamente nos textos e discursos educativos e pedagógicos, um lugar de destaque que merece ser analisado. Todavia, antes de avançarmos, importa que façamos a seguinte observação: tratando nós de textos fortemente ideologizados, em que os traços míticos se encontram já fortemente degradados, como se estivessem apertados por uma espécie de espartilho racional, não captamos o tema do “homem novo”, que é o caso que nos ocupa, sob a sua forma de “mitologema” (Gilbert Durand), mas sim sob a sua forma de “ideologema” visto que, enquanto estrutura semântica de sentido, veicula sob uma forma racionalizada quer aspetos ideologizados, quer traços míticos fortemente degradados, isto é, latentes. Por isso, afirmamos que todo o “ideologema”, ao postular uma hermenêutica que pode ser tanto de orientação culturalista como de orientação mítico-simbólica, desemboca num “conflito de interpretações” (Paul Ricoeur) onde se coloca, entre outros problemas delicados, a questão da “prova” hermenêutica e da sua consequente legitimação (Paul Ricoeur, Umberto Eco, Karl Popper, entre outros). Por último, uma palavra para afirmarmos sem rodeios que a nossa posição hermenêutica é decididamente mítico-simbólica, tal posição significa que nós recusamos, por um lado, “impor à imaginação significações tipificadas pela interpretação”, pois tal procedimento é “pensar alegoricamente e retirar-lhe todo o poder” (Hillman, 1982: 134), e, por outro, procuramos, na linha da hermenêutica simbólica, o sentido escondido do texto sob uma forma latente, que normalmente corresponde à sua dimensão

simbólica mais pregnante, no seu sentido aparente, ou seja, patente que assume normalmente figuras da retórica, de que a metáfora e a alegoria são exemplos

Decorre assim da posição agora enunciada que para nós, ao contrário da tradição historicista e culturalista, que é aquela que domina o espaço académico-científico português, defendemos, na linha do Círculo de Eranos (Durand, 1982: 243-277) que as figuras míticas não são meros passatempos alegóricos, mas antes, como o defende, aliás, Walter F. Otto o mito no início significa a palavra verdadeira, o discurso sobre aquilo que é (1987: 59-79), James Hillman, pelo seu lado, diz-nos que as figuras míticas (formas imaginais divinas), enquanto universais personificados, eram criaturas vivas, dinâmicas e evocadoras das dominantes mais profundas da alma que sintetizavam os conteúdos da imaginação em vez de os analisar pela linguagem. Essas figuras “representam os universais sob os quais se podia reagrupar todos os aspectos do saber e da natureza” (1977: 149, 139). Resumindo, contrariamente àqueles que encaram as figuras míticas como meras alegorias, nós contrapomos a autenticidade interior das figuras míticas, com a “pregnância simbólica” (Ernst Cassirer) que as sustenta. Questão antiga, que data já do Concílio de Niceia em 787 em que os iconoclastas ganharam, pois conseguiram impor a linha oficial e ortodoxa da Igreja romana ao “despotencializarem” a realidade divina ou arquetipal das imagens para lhe atribuírem um poder meramente alegórico em que as imagens apenas representam, apenas significam e apenas demonstram as ideias abstratas que elas encerram: “Elas tornaram-se representações cessando de ser presentificações, presenças do poder divino” (Hillman, 1982: 133).

### **1.1 Contornos pedagógicos e imaginário social**

No quadro do imaginário social, o tema do “homem novo” ocupa um lugar privilegiado visto que ele se encontra no cruzamento dos *enjeux* sociopolíticos e pedagógicos do imaginário revolucionário seja ele de cariz mais ou menos totalitário ou mais ou menos democrático. Deste modo, afirmamos que o núcleo original da formação e da irradiação, diríamos o seu tempo forte ou mesmo quente, do tema do “homem novo” deve ser procurado

na época das Luzes, nomeadamente nos textos e projetos da época revolucionária, como: os de Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Barère, Lakanal, entre outros (Baczko, 2000).

O tema do “homem novo”, senão mesmo de um “povo novo”, faz parte da paisagem revolucionária das Luzes e, por conseguinte, é encarado como uma figura mítica entrosado no imaginário social, particularmente a partir da Revolução Francesa, como sublinham Mona Ozouf, Antoine Baecque e Bronislaw Baczko. Trata-se realmente de uma “ideia-imagem utópica” sobre a qual

se cristalizam as esperanças pedagógicas das elites revolucionárias e que se instala de forma durável sobre o horizonte das expectativas. Assim, assiste-se durante a Revolução ao encontro, senão mesmo à fusão, de dois sonhos sociais. Por um lado, é o sonho de uma sociedade pedagógica que exerceria as suas funções através de todas as suas instituições e tornar-se-ia globalmente uma escola gigantesca. Por outro lado, é o sonho de uma pedagogia social informada e incansável, criadora de um universo educativo que englobaria o povo-aluno, senão mesmo o povo-criança (Baczko, 2000: 21).

O “cidadão republicano”, que é sempre pensado como “homem novo”, não é uma novidade na tradição republicana portuguesa, nomeadamente no pensamento ideo-pedagógico de João de Barros. A ideia de “cidadão”, *versus* “homem novo”, inscreve-se na tradição iluminista da Revolução Francesa e, por conseguinte, carece de um novo figurino educacional que o preparasse integralmente, isto é que o preparasse física, moral e cognitivamente para a tarefa de construir uma “sociedade nova”. É conhecido, como sublinha Bronislaw Baczko, que a educação republicana, encarada como uma “educação nova”, se quiser regenerar a sociedade tem que visar todas as facetas do sujeito: desde a dimensão física à moral. Se a condição necessária para aceder ao estatuto de cidadão é a de aprender a “ler, a escrever e a contar” (a instrução salvífica), ela, contudo, não é suficiente, pois os “verdadeiros republicanos” carecem de ser moldados pelas virtudes republicanas ou, então, pelos novos costumes instituídos pela “nova educação” que se reclama dos valores revolucionários,

de que a trilogia "liberdade, igualdade e fraternidade" é exemplo (1980: 99). Neste contexto Bronislaw Baczko (1980: 89-132) diz-nos que o "homem novo" 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, "apagar o passado, inventar o futuro", para usarmos uma expressão do próprio autor, 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 passava um certificado de civismo (1980: 102-126).

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*, onde consagra um capítulo à formação do "homem novo" no quadro da Revolução francesa (1989: 116-157), refere que, com a ideia de "homem novo" se 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 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": a primeira (a regeneração instantânea que aposta na rutura violenta), otimista, via o "homem novo" como um produto puro (sempre em contacto com o "prestígio das origens" e por isso mesmo não degeneraria) saído da visão miraculosa da Revolução ou, então, da graça revolucionária; 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 se degenerar, dado estar exposto aos agentes do passado (1989: 145 e 146-157).

Na mesma linha, Antoine de Baecque (1988: 193-208)

também sustenta 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 corrompido. 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"; 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*; o quarto refere-se 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" (1988: 202).

Constatamos, assim, que no âmbito da Revolução se desenvolveram duas concepções de "homem novo": a primeira, filiada na linha instantânea e otimista, 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 o inculcamento dos valores e das virtudes) e a instrução (visa a trilogia do saber ler-escrever-contar). Neste contexto, seguindo a tese avisada de Fernando Catroga, o republicanismo português filia-se nesta última linha, pois não era intenção dos seus ideólogos, ou seja da vanguarda esclarecida do movimento republicano (Júlio de Matos, Teófilo Braga, Teixeira Bastos, Miguel Bombarda, Carrilho Videira, Elias Garcia, Jacinto Nunes, Manuel Emídio Garcia, entre muitos outros) provocar uma rutura radical, mas tão-somente regenerar a sociedade em três direções:

1ª) opor à influencia clerical-jesuítica uma legislação anticlerical moldada pela mundividência científica de índole positivista e pela moral republicana social e cívica;

2ª) opor a uma restrição de liberdades políticas a consagração das liberdades públicas mediante uma legislação específica;

3ª) opor ao obscurantismo monárquico-clerical uma legislação educativa inovadora e transformadora das mentalidades em

ordem à formação do cidadão republicano (veja-se a *Reforma do Ensino de 1911*, muito particularmente o seu preâmbulo). Procurava-se pois consagrar “o culto da Liberdade dentro da Ordem, como único meio de realizar o verdadeiro Progresso e a verdadeira Justiça” (s.a., 1911: 179), não esquecendo a importância do Trabalho. Deste modo, percebe-se da consagração da divisa “ordem e trabalho” que não era a vertente da “rutura” que era privilegiada pela grande maioria dos republicanos, mas sim a ideia de regeneração e de ressurgimento:

Sugere-se, assim, que a revolução não foi pensada tanto como a irrupção de uma originalidade radical na história portuguesa, mas mais como a revivescência de uma grandeza que, pelos erros dos governantes e pela nociva influência da Igreja, há muito havia sido interrompida. Tratava-se, por isso, de fazer emergir uma realidade digna dos melhores momentos do nosso passado, base historicista que fundamentava, igualmente, os limites do ideal revolucionário. E será dentro deste contexto que se tem de interpretar o significado da promessa segundo a qual a República iria fazer ‘revivescer’, ‘ressurgir’, ‘renascer’, ‘regenerar’ a sociedade portuguesa e fundar uma ‘Pátria Nova’ e ‘redimida’ (Catroga, 1991 (2º Vol.): 451).

Assim, o nosso republicanismo, “inseparável das ideias de evolução, de regeneração, de redenção” (Catroga, 1991 (2º Vol.): 450), abre o caminho à formação de novos cidadãos, mediante o ensino primário e a educação moral e cívica nas escolas primárias (Pintassilgo, 1998), quais “homens novos”, num tempo de maturação médio e longo que é o tempo natural de uma educação que se afirma como republicana (João de Barros). Uma educação filiada no ideário positivista, nas ideias de progresso e de perfeibilidade progressiva do homem e na crença no poder da razão em iluminar as mentes obscurecidas.

## **1.2 Contornos mítico-simbólicos e imaginário mítico**

O tema (Raymon Trousson) do “homem novo” converte-se em mitologema (Gilbert Durand) quando inscrito nos chamados mitos diretores da humanidade. Ele é correlato do mito de Prometeu virado para um futuro anunciador de uma “humanidade nova”

emancipada de um Olimpo vigilante e opressor, e da antiga figura mítica do andrógino, que simboliza a perfeição no estado originário, enquanto antepassado mítico da humanidade, como o *Banquete* de Platão e o próprio livro do *Génesis* o mostra. Neste contexto, importa realçar a solidariedade profunda que existe, em toda a mitologia do tempo, entre um imaginário escatológico cujo símbolo seria o da Cidade Ideal (Roger Mucchielli), de que Jerusalém Celeste é o paradigma na nossa civilização judaico-cristã e a Atlântida na tradição cultural grega, e um imaginário arqueológico cujo símbolo seria o mito do Paraíso ilustrado, também na nossa tradição judaico-cristã, pelo Éden bíblico. Por outras palavras, o tema do “homem novo” recebe precisamente a sua força mítica devido ao facto de assentar numa tensão virada para o futuro (uma esperança de uma “humanidade nova” projetada num futuro indeterminado e a utopia da realização do Paraíso aqui na terra) e numa nostalgia do paraíso virada para um passado longínquo (uma espécie de Idade de Ouro de que falam Hesíodo, Ovídio e Virgílio).

O agora exposto abre-nos uma via prometedora, visto que nós pensamos, desde os anos 80, que o charme, diríamos mesmos o destino, da ideia educativa do “homem novo” se deixa tanto subsumir pela tradição sociocultural, filosófica e política (o domínio do imaginário social), quanto pela sua “pregnância simbólica” (Ernst Cassirer) cujas estruturas míticas antropogónicas desempenham um papel importante, senão mesmo decisivo na afirmação ideológica dessa mesma ideia (domínio do imaginário mítico). Trata-se, pois, de uma ideia que pode ser encarada simultaneamente como “tema” (Raymond Trousson) e como “ideia-imagem utópica” (Bronislaw Baczko), mesmo como mitologema (Jung-Karl Kérenyi-Gilbert Durand), segundo as diferentes perspectivas hermenêuticas. Pelo nosso lado, privilegiamos antes a noção de “ideologema”, ainda que não excluindo os aspetos dos conceitos referidos, porque se trata de um campo semântico onde se articulam as imagens míticas com as ideias-força do discurso e das suas ações.

Esta noção apresenta-se como realmente heurística porque, tratando de uma noção de interface, articula duas dimensões do imaginário humano e, como tal, tem em conta as especificidades de uma ideia educativa pregnante na história das ideias educati-

vas que, no nosso caso, dá pelo nome de “homem novo”. Deste modo, e a fim de melhor compreendermos o fascínio que esta ideia exerce ao longo da história cultural, sociopolítica e educativa, constatamos que ela, apesar da sua derivação e usura que sofre no seu decurso histórico, exprime de um modo permanente as preocupações fundamentais da natureza humana, entre outras, aquelas que exprimem a ideia de “integralidade”, de “mudança”, de “novidade radical”, de “tempo novo”, de “mundo novo”, de “novo nascimento”, de “cidade nova”, de “luz”<sup>1</sup>, etc. Em resumo, uma preocupação que se exprime por um desejo de novidade, um desejo de se tornar outro, um desejo, enfim, enraizado profundamente na natureza humana e que Jung diria no seu “inconsciente coletivo” ou na sua “psyché coletiva”, de modo a tornar-se uma espécie de “homo viator” (Gabriel Marcel) em direção a um futuro radioso e instalado numa Nova Jerusalém social, justa e solidária:

A utopia, como o mito da Idade de Ouro, pensa o homem através da ordem social que o modela para o subordinar ao seu sonho de perfeição. Os projectos da nova sociedade de que ele actualiza a lógica totalizante e a nostalgia de uma existência puramente colectiva atribuem à figura do homem novo uma coerência perfeita. Figura simultaneamente moderna e mítica, ele exprime os traços impessoais de uma sociedade depois do homem e de uma ordem mítica antes do indivíduo. Ele nega a História em que ele sublinha a imperfeição e a cultura individualista que ele pretende ultrapassar graças ao milagre de uma fé colectiva sem espiritualidade (Reszler, 1981: 143-144).

O « homem novo » é devedor, como já o dissemos, simultaneamente do imaginário social (Paul Ricœur, Bronislaw Baczko) e o do imaginário mítico (Gilbert Durand) e, por conseguinte, este dupla pertença faz com que ele se torne uma ideia complexa e difícil para interpretar tanto do ponto de vista do registo mítico, quanto do ponto de vista do registo cultural. Trata-se pois aqui de uma figura mítica obsessiva quer da história “histórica”, quer da história da “memória coletiva” (James Hillman) e universal da humanidade, revestindo a forma de Novo Adão, do mito da Idade de Ouro, e mesmo da utopia da Cidade Ideal. Em resumo, trata-se

de uma figura de esperança laicizada: “A história do homem novo acompanha portanto, sem nunca a cruzar, a história do homem de sempre” (Reszler, 1981: 157).

No quadro do imaginário mítico, o “homem novo” torna-se mitologema com as suas raízes simbólicas que advêm de uma espécie de “memória coletiva” que é sempre uma memória mítica (Hillman, 1977: 132-142), enquanto Jung empregaria antes o conceito de “inconsciente coletivo” e Gilbert Durand o conceito de “inconsciente específico” para escapar à noção polémica junguiana de “inconsciente coletivo”. Os mitos radicam pois numa espécie de um fundo imemorial, que é mais um sem fundo, universal que os alimenta pelo intermédio das figuras arquetípicas quer sob a forma de grandes símbolos primários (e nós pensamos em Paul Ricoeur), ora revestindo a forma de deuses ou deusas míticas enquanto universais personificados:

Essas figuras, outrora deuses providos de atributos específicos, tornaram-se hoje arquetípicas; a criança divina, a menina personificando a alma (*koré*), o mago, o *senex* [e o *puer*]. [...] é no mito que se descobre os arquétipos ou universais da psique inconsciente. Os mitos são *universali fantastici*, dizia Giambattista Vico, e eles podem modificar a ordem da imaginação. Tornam-se os novos universais imaginais de uma psicologia arquetípica. Além disso, esses universais não são apenas meros *nomina* [no original] porque o mito é um *a priori* dado com a própria alma (Hillman, 1977: 148).

A este respeito, importa igualmente destacar que os mitos onde o mitologema do “homem novo” é visível fazem parte das chamadas estruturas antropogónicas, ou seja, aquelas que exprimem a criação de um ser humano que se pretende mais integral, mais perfeito, mais completo, com exceção do mito das “primeiras raças” de Hesíodo em que há uma decadência ontológica. Como exemplo de alguns mitos filiados nessas estruturas, para além do já citado mito das “primeiras raças”, temos o caso do mito do andrógino que encarna a totalidade, símbolo de perfeição: “Criação nova, o homem novo é num primeiro momento o homem integral, o homem antes da queda” (Reszler, 1981: 145); Prometeu na versão de Ésquilo; e o mito de Deucalião e Pirra. A

este respeito, também podemos referir o mito da Idade de Ouro que representa simultaneamente o arquétipo da harmonia vivida e a natureza originária do homem, visto que se trata de uma nova criação, mesmo radical, de um homem novo: “Poder-se-á perguntar, com efeito, como o homem actual – o homem decadente fragmentário e desumanizado – seria capaz de pensar o homem integral do futuro se do transfundo da sua memória não surgisse a imagem de um ser primordial vivendo no seio de uma comunidade harmoniosa” (1981: 143).

Do exposto, reteremos os mitos de Prometeu e do Andrógino por serem aqueles que, ainda que de uma forma degradada, ou seja latente, diríamos mesmo dramaticamente latente, espreitam, ao nível de algumas das suas características, nos interstícios do ideograma do “homem novo” presente nos textos pedagógicos de João de Barros. Neste contexto, importa pois realçar:

- a figura mítica de Prometeu<sup>2</sup> encarna o espírito das Luzes, não só porque consagra o poder do homem face aos deuses, como também simboliza o progressismo moderno com a ideia de *Perfetibilidade* — modificação secularizada da ideia cristã de perfeição — que lhe está associada. Assim, a antropologia iluminista, ao aceitar como um dos seus pressupostos principais que o ser humano é um ente infinitamente perfetível, depositava no par instrução-educação uma tal esperança que acreditava que esse mesmo par fosse capaz de abolir a supremacia dos deuses (leia-se também *Ancien Régime*, ignorância obscurantista, tirania, desigualdades sociais,...) e que, no seu lugar, surgiria um “homem novo”, uma espécie de “super-homem” autodivinizado dotado de todas aquelas qualidades que tornaram possível a vida na terra;
- a figura mítica do andrógino<sup>3</sup> reenvia para as características de plenitude, de completude e de integralidade bem presentes no ideograma do “homem novo”, pois o cidadão que a tradição jacobina visava formar era realmente um “homem novo” completo ou integral, produto, por sua vez, de uma educação geral e integral. A formação deste tipo de “homem novo” é correlata da

crença de que o ser humano não pode deixar de ser perfeito (Rousseau, Lessing, Condorcet), bem como da ideia de “homem regenerado” (Mona Ozouf). Deste modo, o “homem novo” é já um “homem total” e, como tal, aponta, desde logo, para o tema do “homem primordial”. Assim, este cruzamento conduz-nos ao mito da androginia humana que é uma expressão da totalidade (coincidência dos contrários), de autonomia e de força, enfim é manifestamente o símbolo da perfeição das origens e de um estado primordial não condicionado.

Creemos que não se trata de uma simples coincidência que este mitologema apareça nos grandes mitos diretores ou fundadores do imaginário mítico da humanidade. Ele traz em si uma aura e um brilho de tal modo irradiantes que ele, por um lado, afirma-se incontornável e recorrente no imaginário social e, por outro lado, como um ideologema tal como nós o havemos concebido: ou seja como uma representação semântica pregnante e mobilizadora de crenças e de afetos que articula, ao nível do imaginário sociocultural, as dimensões ideológica (as ideias-força), utópica (as ideias-imagem) e mítica (mitos, mitologemas, estruturas míticas). Por intermédio do ideologema nós estamos melhor colocados para compreender a relação ideologia-mito no domínio da educação onde os traços míticos aparecem frequentemente degradados porque latentes em virtude de estarem longe da riqueza semântica do sentido figurado (Sironneau, 2005: 183-192). A este respeito, Jean-Pierre Sironneau salienta que as ideologias políticas - ele refere as do nacional-socialismo e do comunismo onde se pode também acrescentar a ideologia republicana - podem ser encaradas como um sucedâneo das atitudes e dos comportamentos religiosos tradicionais. Nesta linha, Mona Ozouf fala de “religiões revolucionárias”, Raymon Aron fala de “religiões seculares”, e Sironneau fala de “religiões políticas” para designar

os ‘equivalentes funcionais’ das religiões explicáveis por um processo de deslocação e de perversão do sagrado próprio da nossa modernidade. [...] a ideologia política tende a substituir as antigas visões do mundo que eram de natureza religiosa. Em

resumo, a política usurpa as funções e os papéis que eram especificamente religiosos; ela torna-se política da salvação e, como tal, revolucionária; porque a salvação não é mais orientada para um além, mas para uma transformação da sociedade terrestre, para a instauração, depois da transformação do mundo presente, de um mundo novo de justiça e de felicidade; o conceito de ‘religião política’ designa portanto a transferência de um certo número de aspirações, de desejos, de comportamentos da esfera religiosa para a esfera política (1990: 125-126).

De acordo com este último autor, as ideologias políticas modernas de um modo ou de outro abrigam uma estrutura milenarista, a qual polariza de modo incontornável o imaginário social. O cenário milenarista, que é comum a todos os movimentos escatológicos, caracteriza-se por um estado de pureza e de perfeição originais (estado paradisíaco) seguido de um estado de decadência ou de degenerescência (queda, perda, caos original) caracterizado por toda a espécie de confrontos e conflitos, o qual pode ser suspenso, porque se acredita que um estado semelhante não pode durar sempre, pela chegada de um Messias, Rei, Herói, Salvador, ou mesmo de um chefe político, para estabelecer, mediante uma rutura mais ou menos violenta, uma espécie de reino de Deus sobre a terra, uma nova Idade do Ouro, enfim estabelecer de novo um reino milenário (a Terra sem mal ou a Terra prometida). O cenário milenarista traz consigo a ideia de um “homem novo” num “mundo novo” imaculado dos pecados das injustiças, violências e iniquidades próprias de um “mundo velho” decadente e insensato. O seu sucesso, e o seu poder de atração, resulta da conjugação de duas estruturas míticas da temporalidade (“prestígio das origens” - mitos cosmogónicos), de que o mito da Idade do Ouro e o mito do Paraíso são meras modalidades, com a estrutura mítica do “fim dos tempos” (mitos escatológicos) em que se espera um mundo perfeito num futuro mais ou menos longínquo. Em resumo, todo o milenarismo não representa um começo absoluto radical, mas também sob um certo prisma não deixa de ser começo, visto que ele é também recomeço em virtude de apelar, sob a influência da “nostalgia do Paraíso” (Mircea Eliade), para a restauração da pureza original. O cenário agora descrito, lembra Jean-Pierre Sironneau, é passível também de se encontrar em

muitas ideologias: “na origem teria existido um estado de harmonia, brevemente seguido por um estado de degenerescência feito de violências e de injustiças, mas este estado conhecerá um fim: uma revolução violenta deve intervir e restaurará a harmonia perdida” (2005: 188, 183-192)

Tendo em conta o exposto, podemos agora questionar-nos sobre o tipo de imaginário mítico que corre nas veias do “homem novo”, ainda que sob a forma de cidadão, presente na obra pedagógica de João de Barros

## **2. O « cidadão republicano » de João de Barros no cruzamento dos imaginários social e mítico**

O ideal de um cidadão português republicano (racional, livre, anticlerical, democrático...), à semelhança do sonho revolucionário francês da criação do “homem novo” surgido na era revolucionária de setecentos, é habitado pelo “mítico original” e pelas “experiências do segundo nascimento” (Ozouf, 1989: 117, 1988: 821). Este segundo nascimento tinha a ver, como se sabe, com o “homem regenerado”, que não é outra coisa que o “homem integral”, a formação de um cidadão perfeito almejado pela demopédia republicana. Esta visava então a formação de um cidadão completo, dos pontos de vista físico, moral e cognitivo, que contribuísse para a construção de um “Portugal Novo”, de uma “Pátria Nova”, enfim de uma “Nova Era” inaugurada pela “Bendita Revolução” republicana. Resumindo, esperava-se que ele operasse uma espécie de milagre de construir uma “sociedade nova”:

Para regenerar a nação, a educação nova deve apodera-se do homem integral, tanto do homem físico como do homem moral. A finalidade da educação é dupla: por um lado, por assim dizer, técnica, por outro lado moral. É preciso ensinar o povo a ler, a escrever e a contar. Mas é preciso sobretudo que a educação nova forme novos costumes, que ela produza verdadeiros republicanos (Baczko, 1980: 99).

O novo cidadão formado pela ideia-imagem utópica das Luzes da integralidade versus totalidade, ocupa um lugar de elei-

ção na Cidade regenerada resgatado ao obscurantismo monárquico e jesuítico pela instrução e pela educação: “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 ator 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 ato 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.

A formação de um “homem novo” para um “Portugal Novo” (António, 1910: 1), que viesse habitar o “tão anunciado e tão preciso Portugal novo” (Barros: s.d. – 1914?: 125), numa “nova era” (Junior (?), 1910: 1) e para a “glória da Pátria nova” (Barros, 1914: 17), preocupou quer os ideólogos e políticos republicanos, quer os pedagogos republicanos, que com os seus textos, com a sua ação doutrinadora, com a sua prática pedagógica não cessaram de contribuir para a formação de um novo cidadão que o regime republicano se propõe formar mediante a instrução e a educação: iluminando a primeira a inteligência e a segunda formando o caráter. A este respeito, 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).

Os partidários republicanos, fossem eles ideólogos, políticos ou pedagogos, acreditavam que a formação de novos cidadãos exigiria necessariamente um processo demopédico (o par instru-

ção-educação) de “longa duração”, pois só assim, mediante um exercício educativo de paciência enquadrado por uma “Escola Nova”, é que se poderiam transformar os cidadãos “impuros” em cidadãos republicanos e patriotas exemplares, além de conscientes dos seus direitos e deveres numa “Pátria Nova”, numa “Pátria Livre”, enfim num “Portugal Novo”.

Foi, pois, com este intuito que o programa federalista de 1886, continuado neste aspeto 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 (1º): 394-95). Não admira que esta estratégia de secularização fosse apoiada e continuada pelos teóricos mais representativos do republicanismo, entre os quais, Manuel Emídio Garcia (1880, 1881), Teixeira Bastos (1879, 1880, 1892) e Teófilo Braga (1879; 1880-81, 1882), não esquecendo as Orações de Sapiência de Bernardino Machado (1904), de José de Mattos Sobral Cid (1907) e de Sidónio Pais (1908). Não podemos também esquecer os esforços da Liga Nacional de Instrução - aparecida em 1907, e influenciada pela *Ligue d'Enseignement* de Jean Macée (1886), com os seus princípios de obrigatoriedade e gratuidade, apoiada por Borges Grainha, Consiglieri Pedroso, Tomás Cabreira e Rui Teles - tendo como objetivos principais o combate ao analfabetismo, a criação de uma verdadeira educação cívica e social e a renovação da pátria, dando-lhe uma “alma nova” por intermédio da instrução e da educação (Liga Nacional de Instrução Primária e Popular, 1909a: III-IV). Devemos lembrar também o papel importante da Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus fundada por Casimiro Freire (1882): “Secularizar a sociedade e secularizar a escola é tudo um e o mesmo problema” (Machado, 1983 [1904]: 14). O efeito secularizador alcançava-se por uma estratégia multifacetada que passava, como já vimos, pelo combate ao analfabetismo, e pela instauração de educação moral, cívica e patriótica em ordem à renovação de uma Pátria decadente, dando-lhe uma “alma nova” por intermédio da instrução e da educação (Catroga, 1991 (2º Vol.): 379-440). A este respeito, julgamos elucidativo referir um extrato 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 Ofício, 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, incutindo nas gerações novas um espírito de crítica e investigação e do civismo independente e nobre... Ou nos instruimos ou morremos 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).

Todos estes autores depositavam uma crença intangível nos *Progressos do Espírito Humano*, para utilizarmos um título emblemático de Teixeira Bastos, e, por extensão, no inevitável progresso social e moral realizado pelo advento do regime republicano devedor quer dos postulados da antropologia iluminista, quer da capacidade redentora e transformadora do par instrução-educação enquanto agente do progresso e de perfeitibilidade do “Novo Portugal”, da “Nova Pátria” a construir. 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 - 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. 1 da III parte) -, o decreto de 20 de abril de 1911 em que consagra a separação da Igreja e 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*, bem como a *Reforma do Ensino Industrial e Comercial de 1918*. No preâmbulo da Reforma de 1911 sobressaem 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 que 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" (Reforma, 1911: 3). 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, no milagre que a aprendizagem do alfabeto e a prática das virtudes cívicas operariam 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 objetivos 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 1988: 29-60).

Ainda que em muitos dos seus aspetos tenha sido uma continuação da Reforma de 1901, a Reforma de 1911 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 altivo 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 (Reforma, 1911: 3).

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, o ensino nas escolas públicas deve ser neutro de acordo com o espírito da própria Reforma, ainda que João de Barros tivesse preferido o termo laico (1914: 19-30):

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 (Reforma, 1911: 4).

Porém, para que esta "religião do dever" fosse concretizada, tornava-se indispensável a participação ativa e empenhada 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 prelecção, 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 "abe" como "fundamento lógico do carácter" das futuras gerações racionalistas laicas e anticlericais, "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 "e que não se receie que "entre o que ele prega e o que ele faz, o aluno possa descobrir desconexão ou incoerência" (1911: 4).

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 autonomia 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, pátria em que vive, a humanidade a que pertence" (1911: 3).

Os mesmos valores e objetivos se nos deparam na *Reforma do Ensino Industrial e Comercial* de 1918, essencial também para melhor percebermos o figurino do "homem novo" (Catroga, 1991 (2º Vol.): 449-464) 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 intuítos capaz de conduzir à finalidade histórica duma raça, 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 denegrindo 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 abrasa no comum desejo e no comum sentir, de que é forçoso enveredar por caminhos que conduzam adias de maior prosperidade [...] É preciso ser-se patriota e não se pode ser patriota sem amor à tradição" (1918: 2068-69).

Neste sentido o relatório atribui importância 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" (1918: 2067). A este respeito, António Nóvoa salienta em *A República e a Escola, Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades* (1988: 29-60) – que se ouvia 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 o professor primário, na qualidade de "obreiro da civilização" (Oliveira, 1913: 145) fazia à Pátria:

Mas para que essa reforma seja proveitosa e fecunda, preciso é que um exército, levando por arma a sabedoria, a dedicação, o amor pelos pequeninos e o espírito de sacrifício pela pátria que nele confia, saiba lutar e combater, destruir e construir, rasgar a sombra e erguer nas mãos puríssimas a hóstia bendita da instrução [...] Preciso é que o mestre-escola, convencido de que a

pátria só dele depende porque só ele forma cidadãos livres, corresponda ao afecto com que a república vai tratá-lo, velando pelo futuro dessa mesma República, fortalecendo-a com gerações conscientes e educadas" (s.a., 1911a: 165).

Esta visão do professor como "sacerdote", "guia supremo da consciência dos povos", "apóstolo" laico da Escola, enquanto "igreja cívica do povo", reflete 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, portanto, sobre estes formadores ideais que recai o "dever sacratíssimo" de formar os futuros cidadão 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" (Júnior (?), 1910: 1).

## **2.1 O imaginário social do “cidadão republicano”**

Se a tradição iluminista francesa, nomeadamente a sua vertente educacional (e pensamos, por exemplo, em Condorcet) influenciou o pensamento pedagógico republicano português (1870-1926), não é de estranhar que os textos de João de Barros, como um dos seus representantes mais significativos, também reflitam essa mesma influência. Por outras palavras, o ideal de cidadania, agora proposto, é fruto dos intensos debates ideopedagógicos travados ao longo desse "tempo quente" que foi o período republicano, prenhe, como o disse António Nóvoa, de intenções generosas, ainda que tenha terminado num amargo desengano (1988: 29-60).

Não admira que os escritos pedagógicos de João de Barros (2004a) tivessem funcionado como uma espécie de arautos e de guias para uma revolução pedagógica republicana orientada pelos critérios nacionalista e patriótico: "As nossas tradições são admiráveis. O nosso povo é corajoso, honesto e trabalhador. Nada nos

falta para realizarmos aqui um tipo perfeito de cidadão. Mas fique desde hoje consignado que ele exige e reclama o esforço de nós todos, e o mais fervoroso, ardente e sincero culto pela Pátria!" (1979: 42). Mas a formação de um "novo tipo de cidadão" (1919: 741) só se faz na longa duração da "demopédia republicana" (Catroga, 1991 (2º Vol.): 377-464), o que pressupõe já uma "escola laica" e uma "educação moral, cívica e patriótica" que seja complementar da primeira: a primeira ensina o alfabeto e treina o intelecto, enquanto a segunda forma o caráter nas virtudes republicanas (Barros, 1979: 24-29).

Quanto ao ensino do alfabeto, João de Barros, desde a primeira hora, insistiu, em conferências, intervenções e escritos, para a necessidade imperiosa da República lutar contra o flagelo do analfabetismo e, para o debelar, o pedagogo contava com o papel chave do ensino primário, encarado como

ensino fundamental para todos os cidadãos, a sua carta de guia, aquele de que todos os homens carecem para obter o direito de cidade, o direito de colaborar na vida pública do país – pois lhes fornece a habilitação literária e científica absolutamente indispensáveis ao exercício consciente dessa actividade (1911a: IV).

Este ensino tinha dois objetivos. O primeiro era fornecer aos educandos uma primeira base de cultura, identificada com o saber ler, escrever e contar: "Sem ela [a instrução] não há um homem que se possa considerar completo. E não há, por conseguinte, o homem completo do mundo moderno – isto é, o cidadão!" (1979: 25-26). O segundo objetivo era preparar a criança – o futuro "cidadão duma democracia" (1922: 1), o "super-homem da democracia" (1919: 734) – para um "trabalho digno, que definitivamente o sagre cidadão, com a posse perfeita duma profissão, dum ofício" (s.d. (1914?): 113). Por outras palavras, a fim de diminuir o analfabetismo, o pedagogo contava com a ação da Escola Primária. A ela competia fornecer aos educandos uma primeira base de cultura identificada com o saber ler, escrever e contar e uma revigoração dos corpos e dos espíritos mediante as educações física e do raciocínio.

Para atingir estes objetivos, João de Barros preconiza o uso

da *Cartilha Maternal* de João de Deus. Esta defesa reside no facto do seu método, ou a arte de leitura proposto, por um lado, ser orientado por critérios nacionalizadores adaptados à raça portuguesa, e, por outro, assentar numa base intuitiva defendida pelos pedagogos da época: “Eu 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” (Barros, s.d. (1914?): 137; 1911: 91-113). Ainda que pense que o ensino da leitura e da escrita seja apenas um meio e não um fim, João de Barros sublinha, contudo, que aqueles que “desejam criar uma educação geral, integral... crêem que o melhor auxiliar para ela é, por enquanto, o saber ler e escrever” (1911: 237). Por isso, não é de estranhar que tenha proposto em 1910, aquando da sua passagem pela Direção Geral de Instrução Primária, ao então Ministro do Interior António José d’Almeida, um “professor móvel por cada concelho”, assim como “bibliotecas ambulantes” que são como uma espécie de guardiãs do ensino desse tipo de professores: “as guardas fieis da semente que eles lançaram nos cérebros incultos dos educandos”. No entanto, para que o quadro fique completo, João de Barros acrescenta as “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” (Barros, 1911: 117-130). 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 ação das Bibliotecas Populares Móveis, porquanto o povo “não só precisa de saber ler, como ter que ler” (1911: 128). Como se depreende do exposto; o ensino primário foi, como não podia deixar de ser num país de maioria analfabeta, a grande cruzada e aposta de João de Barros, porquanto ele é a condição necessária para uma educação cívica: “De resto, para que o sentimento cívico se torne uma realidade, um dos mais importantes factores é, sem dúvida alguma, o respeito e

a paixão pela língua pátria. Como obtê-lo, sem saber ler e escrever?" (1979: 26).

Embora o ensino primário constituísse a sua prioridade e o seu centro de interesse, tal não significava que o ensino infantil e o profissional não lhe fossem igualmente queridos. A prova está no grande elogio, por si feito, ao modelo de Jardim-Escola de João de Deus Ramos que ele reconhece como sendo de uma grande ajuda para minorar, senão mesmo para resolver, os mais "angustiosos problemas das democracias" que ele identificou com a imperiosa necessidade de "preparar para o trabalho, para a disciplina social, para a cultura do espírito, as crianças do povo, futuros cidadãos, futuros trabalhadores, futuros homens de energia, de pensamento e de patriotismo" (Barros, 1919: 738, 1933: 3-21). Quanto ao ensino profissional, de que a Escola-Oficina nº 1 é o modelo a seguir, não só visava tornar um cidadão útil, fortalecer a consciência do trabalho, a capacidade de realização ou de iniciativa, como é igualmente indispensável "para formar e fortalecer o sentimento cívico" (s.d. (1914?): 102), em ordem a incutir no futuro trabalhador um "patriotismo de acção" (1979: 32): "A escola primária de hoje, aquela que nós organizámos segundo o ideal entrevisto pela Revolução, essa pequena escola será, desde a primeira hora, profissional" (1979: 31 e 30-34, s.d. (1914?): 147-157 e 97-105).

O autor considerava estes níveis de ensino – o infantil, o primário e o profissional – os fundamentais para a construção de uma República que, por um lado, ansiava e precisava de formar "bons patriotas", "futuros e bons cidadãos" para uma República e que, por outro, necessitava que as crianças aprendessem "a ser cidadãos úteis, consciências fortes, inteligências sadias" (s.d. (1914?): 121-187). No entanto, a Escola republicana, para atingir esta finalidade, não podia esquecer a formação dos professores e a sua lealdade aos princípios ideo-políticos e educativos do novo regime, daí ser importante que os atores educativos compreendessem a importância das virtudes cívicas, "os sentimentos de ternura e de afeição pelo progresso e pela beleza da sua pátria, tão absolutamente necessários para formar cidadãos" (Barros, s.d. (1914?): 26).

Quanto à "educação moral, cívica e patriótica", ela é outra face da cruzada do pedagogo republicano, pois visa incutir nas

"gerações novas" os novos valores republicanos e laicos, tais como os do "patriotismo", do "trabalho", da "energia", do "caráter", do "amor à humanidade", da "crença no progresso", além do "culto da árvore", aliás intimamente ligado ao "culto da bandeira e do hino", e o culto dos "grandes homens" de que Luís de Camões é exemplo (Braga, 1880: 1-9; Catroga, 1991 (1º Vol.): 44-46; Santos, 1932: 261-336):

Educação laica – educação para todo o povo, para todos os crentes de todas as religiões, para todos os fiéis de todos os cultos, para todos os espíritos e para todas as almas, pondo acima das suas divergências de fê uma fê maior na realização dum ideal superior: - o orgulho, que ao homem deve ser dado, da sua própria humanidade (Barros, 1914: 24).

A educação na Escola Primária tem de ser laica, afirma-o claramente João de Barros, pois só a ela lhe cabe "formar uma alma, preparar uma inteligência, orientar uma consciência" (1914: 22). Por outras palavras, a educação laica, uma delimitação do termo neutro, visa "criar a consciência de amanhã, a força e a tranquilidade do Porvir, e a glória de Pátria Nova, dignificada pela República!" (1914: 17), ou seja, visa formar o caráter das "novas gerações" que terá na "moral da energia" o seu fundamento mais sólido: esta moral é definida como aquela que tem por "base o esforço, a acção, o trabalho, a realização das nossas ideias e dos nossos desejos pelo aproveitamento e intensificação das nossas faculdades" (1979: 26, s.d. (1914?): 48). O que o autor pretende com esta moral é que as crianças do Portugal republicano fortaleçam a sua vontade, isto é, possuam "uma energia persistente e nobre" (1979: 27), para fazerem face aos grandes desafios de criar uma "Pátria Nova". Contudo, a "moral da energia" para se enraizar na alma coletiva do "Portugal Novo" carece de uma prática pedagógica que "abrangerá a cultura de todas as modalidades do organismo humano" (1979: 28): a inteligência, a sensibilidade, que segundo Barros é a "base primordial de todas as morais", e a educação física. Vemos, assim, que a "moral da energia", que visa, como já dissemos, desenvolver na criança portuguesa a qualidade da "vontade, a energia consciente e tenaz" (1979: 28), se quiser alcançar o seu objetivo não pode deixar de

apoiar-se quer na educação intelectual, quer na educação da sensibilidade.

A "moral da energia" é uma moral cívica e patriótica que procura inocular nas consciências das "novas gerações" o respeito pela lei e a noção de igualdade, pois sem a introjeção desses sentimentos cívicos "nenhum homem poderá afirmar que é um bom cidadão" (1979: 30). A estes sentimentos acrescentem-se os patrióticos, alicerçados no "respeito e amor da língua pátria" (1916: 72), que não esquecem a arte e a beleza da terra pátria (1979: 35-36). Por isso é que João de Barros defende uma "forte educação patriótica" (1979: 37), intimamente ligada ao ensino de solidariedade ("essa grande virtude das democracias" – 1979: 35), e identificada como de "educação nacionalizadora" (1979: 36-39). Vemos, assim, que a figura do "cidadão republicano" de Barros vai paulatinamente adquirindo forma através de uma "educação integral", que se reclamava dos princípios da higiene do corpo e da higiene da alma ou do espírito, para formar um cidadão com uma *mens sana in corpore sano*. Se a higiene do corpo visa o equilíbrio orgânico deste dotando o "futuro cidadão" de músculos, de nervos e de sangue, já a higiene espiritual, transmitida pela educação estética, "deve ensinar à criança... um desejo de perfeição formal que seja o início e a garantia duma grande aspiração de perfeição interior" (1914: 36). Com estes princípios, o que se procurava era dotar as "novas gerações" de uma "preparação geral e integral", de tal modo que elas fossem capazes de desenvolver harmoniosamente todas as "suas faculdades e todas as suas energias" (1908: 170). Porém, não se julgue que essa "preparação geral e integral" seja algo de simples, porquanto o "cidadão republicano", como "produto complexo, resultante de mil esforços e de mil influências benéficas", só se pode realmente afirmar como tal, se, para além de trabalhar pelo seu país e de amar a sua pátria, constituir também "uma força de acção, de pensamento, de dedicação" (1979: 25). Ora, para se atingir esse ideal de cidadão, João de Barros apela ao poder tonificador da "moral da energia" e do poder formador da "educação laica". Esta ensinará

o respeito por todas as opiniões religiosas, a tolerância — a liberdade de consciência, enfim; mas, ao mesmo tempo, inspi-

ra-se essa educação nas descobertas da ciência, nas conquistas, no desenvolvimento e no progresso da inteligência humana. Ensina-se — e eis aí a grandeza e a nobreza da educação laica, da moral laica — ensina-se o poder do homem, o seu esforço extraordinário e tenaz através dos séculos, e todas aquelas qualidades de idealismo, de bondade, de altruísmo, de solidariedade que têm melhorado — lentamente, sem dúvida, mas seguramente — as condições da vida sobre a Terra (1914: 25).

Através do binómio instrução-educação e por intermédio dos mestres e da inoculação paulatina da nova moral laica e republicana, o nosso pedagogo republicano pretendia formar gerações republicanas “fortes de alma e de corpo”, de acordo com um figurino de cidadania moldado pelos valores políticos e morais da Nova República. Assim, o futuro cidadão republicano tinha de ser o "homem completo do mundo moderno"; “bom”; "alegre"; "livre"; "otimista"; "progressista"; um "tipo perfeito"; um "produto complexo, resultante de mil esforços e de mil influências benéficas"; um "futuro trabalhador"; um "futuro homem de energia, de pensamento e de patriotismo"; um cidadão útil dotado de uma consciência forte e de uma inteligência sadia e com qualidades elevadas, como as de idealismo, de bondade, de altruísmo e de solidariedade, enfim um "homem novo" para os novos tempos republicanos (Araújo, 1996: 465-477; Fernandes, s.d. (1971?): 17-37).

## **2.2 O imaginário mítico do “cidadão republicano”**

Influenciados por Gilbert Durand (1979 e 1996) e por Jean-Pierre Sironneau (1993), temos vindo, desde os anos noventa, a aperfeiçoar a *Mitanálise* como um modelo hermenêutico passível de dar conta dos traços míticos enraizados nos interstícios de textos marcadamente ideológicos, de que os textos ideo-pedagógicos são exemplo. Na verdade o modelo mitanalítico, apesar das suas limitações, tem-se revelado pertinente no tocante a captar a “presa mítica” (Gilbert Durand) que se encontra quase sempre latente nos textos de carácter pedagógico que nos ocupam.

Daí que, na esteira do nosso trabalho intitulado O “*Homem Novo*” no *Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação* (1997), tentaremos agora, à luz dos procedimentos mitanalíticos, perceber até que ponto o mito de Prometeu contaminou o imaginário ideopedagógico de João de Barros e perceber também como o mito do andrógino vivifica o ideograma do “homem novo”.

Por isso, é que achamos importante colocar a questão, num primeiro momento, se o “novo cidadão” versus “homem novo” republicano, tal como ele foi desenhado e pensado por João de Barros, é contaminado, ou modelado, por um imaginário de feição sócio-histórica, isto é, de tipo “prometeico historicista” (Brun, 1999: 14-20), e também se ele reflete as orientações do mito do andrógino como um mito que representa a totalidade e a novidade radical (Libis, 1980), para, num segundo momento, nos interrogarmos se é o imaginário mítico prometeico e androgínico de feição arquetipal, (isto é, de cunho meta-histórico) que condiciona em última instância o figurino do “cidadão republicano” idealizado por João de Barros.

A tese que defendemos salienta que o sucesso do tema do “homem novo” na tradição pedagógica republicana, nomeadamente o contributo da obra e as intervenções de João de Barros, deve-se, por um lado, à sua inscrição no imaginário ideopedagógico republicano do seu tempo, e, por outro, também se deve ao facto desse mesmo imaginário reenviar para o imaginário mítico (Araújo, 1997: 119-179). A este respeito, e já antes de nós, Fernando Catroga, ainda que num registo marcadamente culturalista, escrevia, no seu *Republicanismo em Portugal*, que Prometeu, enquanto herói mítico cantado por João de Barros (1944), era “o arquétipo exemplar do humanismo republicano, ao convidar à revolta contra a escravidão em nome de uma liberdade de espírito que iluminava a futura e definitiva libertação humana” (1991 (2º Vol.): 464; 449-464). Nós, pelo nosso lado, devedores da tradição remitologizadora durandiana, pensamos que é o imaginário mítico prometeico que vivifica o imaginário ideopedagógico e não o contrário:

Interessar-se pelos mitos, não é somente explorar a própria substância do imaginário humano, é também preparar-se para

compreender melhor a história, porque, segundo a expressão de Gilbert Durand, o mito é um 'módulo da história' e os móveis do homem comprometido na história são, mais frequentemente do que se pensa, de ordem mítica, estranhamente mítica (Walter, 2002:12; Wunenburger, 2002: 67-78).

Podemos, portanto, afirmar que o imaginário mítico, e em particular o prometeico, confere ao imaginário ideo-pedagógico, de *per se* mais empobrecido do ponto de vista da "pregnância simbólica" (Ernst Cassirer), uma espessura e uma áurea de tal forma apelativa e evocativa que, sob o charme da revolta de Prometeu face aos deuses, não podia deixar indiferentes os pedagogos republicanos da época:

Educar! Quem terá a consciência perfeita desta palavra forte, do acto criador e profundo que ela representa? E de que serve tê-la, essa consciência, para os que não sintam, não adivinhem toda a amplitude, toda a beleza da expressão vasta e do acto nobre? De que serve – se não sentirem o frêmito divino do artista que em vez de moldar o barro ou de talhar o mármore, em vez de curvar o ritmo rebelde à sua emoção inquieta, ou de esculpir numa luminosa e clara imagem o seu pensamento, molda, esculpe, abrange e domina a matéria palpitante, a matéria preñe de todas as possibilidades, de todas as prováveis realizações, que é uma alma de criança! (1908: 9);

Os jesuítas e a Inquisição, fazendo perder ao povo português a confiança na sua energia, a alegria do seu triunfo — e, mais ainda do que tudo isso — aquela luminosa certeza do esforço do homem, no valor do homem em face dos deuses e de Deus, em face da Natureza e das suas inclemências e dores, que é a característica suprema de toda a renascença (1916: 135-136).

Se a revolta prometeica é um dos traços distintivos do mito, também não são menos importantes as facetas do titã que representam o princípio de intelectualização e as suas virtudes filantrópicas. Por outras palavras, foi devido ao ato de revolta de Prometeu que o homem adquiriu o estatuto de ser consciente e autónomo face aos deuses do Olimpo. A obra de João de Barros é de tal modo rica em passagens que entronizam as características do mito de Prometeu (Duchemin, 2000; Séchan, 1951), que se

torna complicado no presente artigo dar de todas elas uma panorâmica exaustiva. Contudo, não gostaríamos de terminar sem recordar a visita que João de Barros fez ao Colégio de Bedales (Petersfield — Inglaterra). O autor, depois da visita efetuada, escreveu que ficou com a impressão de não sair de uma mera escola, mas sim de um “atelier de um escultor prometeico, amassando nas suas mãos vigorosas, para criar obras de beleza e de força, o dócil, o macio, o dúctil, mas o tão melindroso, tão friável barro humano!” (1908: 99). Se acrescentarmos, que o cidadão republicano é também ele fruto das mãos de Prometeu e da sua conseqüente sedução, então podemos dizer, com Barros, que é o par Inteligência-Razão (1911a: III) que confere sentido à obra educativa republicana que se quer patriótica, cívica, solidária e confiante no poder de iniciativa, na audácia e “no poder ilimitado do cérebro humano” (1916:187).

Quanto à presença do mito do andrógino, tendo já em conta as características apontadas anteriormente (ver 1.2.), ele emerge através da ideia-força de cidadão que é um homem completo, perfeito, harmónico e integral. A ideia de completude, de tornar o aluno apto para a “luta da vida”, é recorrente no discurso pedagógico de João de Barros, aliás, uma característica que exprime bem a “totalidade” que anima o mito do andrógino: “Ora foi esse critério, o de dar ao aluno todas as possibilidades de vir a ser integralmente e completamente um homem, que me guiou sempre, mesmo em tudo o que dizia respeito à minha especialidade!” (1908: 142). Outra característica do mito – a da perfeição – também é recorrente no pensamento do nosso pedagogo, eis um exemplo retirado do seu texto *Educação e Democracia* (1916?): “O nosso povo é corajoso, honesto e trabalhador. Nada nos falta para realizarmos aqui um tipo perfeito de cidadão” (1979: 42). Por fim, a ideia de que o que o cidadão “precisa viver integralmente para ser feliz” (1908: 40), pois só assim é que alcançará a harmonia, a alegria da vida e mesmo a própria beleza. Trata-se, pois aqui de realizar um “destino melhor” (s.d. - 1914?: 150) em escolas modelo, de que colégio de Bedales é um bom exemplo, aptas a formarem o futuro cidadão dotado de uma “preparação geral e integral – no sentido de procurarem desenvolver-lhe harmonicamente todas as suas faculdades e todas as suas energias” (1908: 170).

Dos ideogramas atrás expostos constata-se que as características gerais do mito do andrógino, ora patentemente, ora latentemente, não deixam de apalavrar o ideário republicano, pois este tinha uma necessidade vital de se afirmar não só como uma ideologia redentora do género humano, como sendo também aquela capaz de “revivescer”, de “ressurgir”, de “renascer” e de “regenerar” a sociedade portuguesa de oitocentos: “É verdade que a necessidade de se educar um ‘homem novo’ e de construir um ‘mundo novo’ é correlata da própria ideia de regeneração” (Catroga, 1991 (2º Vol.): 454). Procurava assim, numa linha marcadamente messiânica, restaurar uma espécie de novo Éden na terra, uma nova “Idade de Ouro” (Gusdorf, 1985: 8-23) conformada pelos novos valores republicanos do progresso, do otimismo, da laicização, da perfetibilidade, da educação, da felicidade, da solidariedade, da ciência, da liberdade e da igualdade. Era pois a tarefa demopédica de formar o cidadão republicano que estava em jogo e este, como sinónimo de “homem novo” e de “homem total”, desejar-se-ia que fosse perfeito, integral, harmonioso e completo, pois só assim alcançaria “a consciência total do mundo” (Barros, s.d. – 1914?: 189). Estas qualidades correspondem miticamente às do mito do andrógino que é outra maneira de falar do “homem primordial”, o homem mítico por excelência, aquele que habitava, segundo o Génesis, no Éden ...

Aquilo que vimos dizendo é já uma abordagem mitanalítica do imaginário social republicano em que a ideia educativa de “homem novo” aparece como uma das mais mobilizadoras e mais marcantes do pensamento pedagógico republicano, pois pretendia-se que ele habitasse, na qualidade de “super-homem” da democracia (Barros, 1919: 734), a “Cidade ideal” (Roger Muchielli) da República onde as

Almas de prodígio [refere-se às crianças que nunca hesitam e que por isso mesmo são a esperança] [...] vão sair vitoriosas do combate em que fomos vencidos; vão erguer muito mais alto do que nós aquele facho simbólico que, de geração para geração, resplandece, marcando com a projecção da sua luz irradiante, os limites, cada vez mais largos, que podem conhecer e abranger a inteligência e a energia do homem” (Barros, s.d. - 1914?: 189).

Por último, o cidadão republicano (leia-se “homem novo”) idealizado por João de Barros inscreve-se, por um lado, na tradição ideo-cultural e pedagógico-política do seu tempo filiada nos postulados das Luzes, e, por outro, inscreve-se na tradição mítica ancestral, de que os mitos de Prometeu e do Andrógino são bons exemplos, dota a ideia educativa de “homem novo” de uma “pregnância simbólica” (Cassirer) incontornável numa História das Ideias Educativas que recusa atribuir às vozes míticas um mero papel alegórico, mas, antes pelo contrário, lhes confere uma autoridade primeira sobre o discurso pedagógico, ainda que reconhecendo que essas vozes aparecem degradadas, quer sob a sua forma de derivação e de usura (Durand, 1996: 81-107), no seio dos textos e discursos educativos.

### Referências

- AA.VV (1986). *L'Androgyne*. Paris: Albin Michel.
- ALMEIDA, António José (1907). Discurso do deputado dr. António José d'Almeida, na sessão da Câmara dos deputados de 6 do corrente (abril). *Educação Nacional*, nº 552, 259-263.
- ANTÓNIO, Manuel José (1910). Um Portugal Novo. *A Federação Escolar*, 92, 1.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (1996). O tema do “Homem Novo” no discurso pedagógico de João de Barros. Subsídios para uma mitanálise em educação. *Análise Psicológica*, 4 (XIV), 465-477.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiro da (2000). Homem Novo e Educação. Para uma Mitanálise do Republicanismo Português. In Alberto Filipe Araújo; Justino de Magalhães (Org.). *História, Educação e Imaginário* [Actas do IV Colóquio de História, Educação e Imaginário, Universidade do Minho, 29 de novembro de 1999]. IEP/CEEP/UM, pp. 75-115.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997). *O « Homem Novo » no Discurso Pedagógico de João de Barros*. Braga: IEP/CEEP/UM.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2004). Será Prometeu culpado? Para uma mitanálise da modernidade educativa das Luzes. *Revista*

*Portuguesa de Educação*, 17(1), 5-27.

- ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de Araújo (2004a). *João de Barros (1881-1960). Vida, Obra e Pensamento*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- BACZKO, Bronislaw (1980). Former l’homme nouveau... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française. *Libre*, 8, 89-132.
- BACZKO, Bronislaw (2000). *Une Éducation pour la Démocratie*. 2<sup>e</sup> édit. Genève : Librairie Droz. [Ver especialmente a Introdução, pp. 9-58].
- BAECQUE, Antoine (1988). L’Homme nouveau est arrivé, la « régénération » du français en 1789. *Dix-Huitième Siècle*, 20, 193-208.
- BAPTISTA, Fernando Paulo (2008). Sob o Signo da Luz ou a “Centelha” [Scintilla] de Zeus na Palavra “Teoria”. In *O Trabalho da Teoria* [Actas do Colóquio em Homenagem a Vítor Aguiar e Silva, Ponta Delgada, 15 e 16 de novembro de 2007]. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 41-83.
- BÁRBARA, A. Madeira (1979). *Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal. Da Reforma Pombalina à 1<sup>a</sup> República*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- BASTOS, Teixeira (1879). *Progressos do Espírito Humano*. Lisboa: Tipografia Luso-Espanhola.
- BASTOS, Teixeira (1880). Solidariedade, Igualdade, Liberdade. *A Vanguarda*, 4, 2.
- BASTOS, Teixeira (1897). *Ideias Gerais sobre a Evolução da Pedagogia em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BARROS, João de (1908). *A Escola e o Futuro*. Porto: Lopes & C<sup>a</sup>.
- BARROS, João de (1911). *A Nacionalização do Ensino*. Porto: Ferreira.
- BARROS, João de; RAMOS, João de Deus (1911a). *A Reforma de Instrução Primária*. Porto: Tipografia Costa Carregal
- BARROS, João de (1913a). *A Energia Brasileira*. Porto: Livraria Chardron.

- BARROS, João de (1913b). A educação moral na escola primária, bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico* (1912). Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 147-148.
- BARROS, João de (s.d. – 1914?). *A República e a Escola*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROS, João de (1914). *A Educação Moral na Escola Primária*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROS, João de (1915). Instrução: A) Ensino neutro: relator o Sr. João de Barros. In *Boletim do Partido Republicano Português*. Porto: Imprensa Moderna de Manuel Lélo, 2, 364-365.
- BARROS, João de (1916). *Educação Republicana*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROS, João de (1919). O Problema Educativo Português. *Atlântida*, IX, 42-43, 729-745.
- BARROS, João de (1922). A República e o Ensino Primário. *Educação Portuguesa*, 6, 1-2.
- BARROS, João de (1933a). *Um Grande Educador, João de Deus Ramos e a Obra dos Jardins-Escolas*. Lisboa: André Valente.
- BARROS, João de (1933b). *Anteu, Poema Dramático*. 3ª ed. Lisboa: Bertrand.
- BARROS, João de (1944). *Canto de Prometeu*. Lisboa: Seara Nova.
- BARROS, João de (1979). Educação e Democracia (1916?). In *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*. Lisboa: Terra livre, pp. 23-42.
- BRAGA, Teófilo (1879). Mentalidade Positiva. *O Positivismo*, 1, 245-254.
- BRAGA, Teófilo (1880-1881). Política Positiva. *O Positivismo*, 3, 291-313.
- BRAGA, Teófilo (1882). A Sociedade Portuguesa e a Filosofia Positiva. *O Positivismo*, 4, 308-319.
- BRISSON, Luc (1986). Neutrum utrunque. La bisexualité dans l'antiquité gréco-romaine. In Jean Libis et all. *L'Androgyne*. Paris: Albin Michel, pp. 27-61.
- BRUN, Jean (1990). *Philosophie de l'Histoire. Les Promesses du Temps*. Paris: Stock.
- CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portu-*

- gal, 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)*. 2 Vol(s). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CATROGA, Fernando (1991). *O Republicanismo em Portugal. Da Formação ao 5 de Outubro de 1910*. 2 Vol.(s). Coimbra: Faculdade de Letras.
- CID, José de Mattos Sobral (1907). *Oração de Sapiência (recitada na sala dos actos da Universidade de Coimbra no dia 6 de Outubro de 1907)*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- DEBATE na Constituinte sobre o Ensino Neutro (1911). In *Diário da Assembleia Constituinte*, sessão nº 31 de 26 de Julho, cols. 15-17 e 23-24
- DIEL, Paul (1952). *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque. Étude Psychanalytique*. Paris : Payot.
- DURAND, Gilbert (1982). Le Génie du Lieu et les Heures Propices. Pour le Double Jubilé d'Eranos. *Eranos-Jahrbuch*, 51, 243-277.
- DURAND, Gilbert (1984). *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*. 10<sup>e</sup> éd. Paris : Dunod.
- DUCHEMIN, Jacqueline (1974). *Prométhée. Histoire du mythe, des es origines orientales à ses incarnations modernes*. Paris : Les Belles Lettres.
- DURAND, Gilbert (1996). Pérennité, Dérivations et Usure du Mythe. In Danièle Chauvin (Textes réunis par). *Champs de l'imaginaire*. Grenoble : ellug, pp. 81-107.
- ELIADE, Mircea (1981). *Méhistophélès et l'androgyne*. Paris: Gallimard.
- ELIADE, Mircea (1990). *Mythes, rêves et mystères*. Paris : Gallimard.
- EXTINÇÃO da doutrina cristã das escolas primárias e normais primárias (1910). Decreto de 22 de Outubro. In *Diário do Governo*, nº 16 de 24 de Outubro, col. 153.
- FERNANDES, Rogério (s.d. – 1971 ?). *João de Barros, Educador Republicano*. Lisboa : Livros Horizonte.
- GARCIA, Manuel Emídio (1880). Instrução Secundária em Portugal – I. *O Positivismo*, 2, 465-512.

- GARCIA, Manuel Emídio (1881). Instrução Secundária em Portugal – II. *O Positivismo*, 3, 71-78.
- 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, 3-58.
- GUSDORF, Georges (1971). *Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale*, t. IV : *Les Principes de la Pensée au Siècle des Lumières*. Paris : Payot.
- 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 Tomar – Rencontres Internationales de Tomar)*. Lisboa : Gabinete de Estudos de Simbologia da Universidade Nova de Lisboa, pp. 8-23.
- HILLMAN, James (1977). *Le mythe de la psychanalyse*. Trad. par Philippe Mikriammos. Paris: Imago.
- HILLMAN, James (1982). *Le Polythéisme de l'Ame*. Trad. par Thomas Johnson. Paris : Mercure de France-Le Mail.
- JUNIOR, Francisco José Cardoso (1910). O Professorado Primário ante a República. Um apelo e uma saudação. *A Federação Escolar*, nº 91, 1. [Artigo passível de sua autoria]
- Liga Nacional de Instrução (1909). *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (1908)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- LIBIS, Jean (1980). *Le Mythe de l'Androgyne*. Paris: Berg International.
- LIMA, Sebastião Magalhães de (1910). Ser Republicano. *A Pátria Livre*, I ano, nº 1, 11-XII-1910, p. 1.
- 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, 1904. [Reed. da Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão]
- MOLES, Abraham (1990). La fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social. *Cahiers de l'Imaginaire*, 5-6, 9-33.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Vol. II. Lisboa: INIC.

- NÓVOA, António (1988). A República e a Escola. Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 29-60.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- OGNIER, Pierre (2008). *Une école sans Dieu? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III<sup>e</sup> République*. Toulouse : Presses Universitaires de Mirail.
- OLIVEIRA, Lopes de (1913). Educação cívica na escola primária, bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico (1912)*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 145-146.
- OTTO, Walter (1987). La Langue comme Mythe. In *Essais sur le Mythe*. Trad. de Pacal David. Mauvezin : Trans-Europ-Repress, pp. 59-79.
- OZOUF, Mona (1988). Religion révolutionnaire. In François Furet/Mona Ozouf (Dir. de). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française*. Paris : Flammarion, pp. 821-831.
- OZOUF, Mona (1989). *L'Homme Régénéré. Essais sur la Révolution Française*. Paris : Gallimard.
- 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.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- REFORMA do Ensino em Portugal. Reforma do Ensino Infantil, Primário, Normal de 1911 de 29 de Março. In *Ministério da Educação (1989). Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911*. Tomo II – Vol 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 1-37.
- REFORMA do Ensino Industrial e Comercial (vulgo Ensino Técnico) (1918). In *Diário do Governo*, nº 263, 5 de Dezembro, (I Série), cols. 2067-2085.
- RESZLER, André (1981). *Mythes politiques modernes*. Paris : PUF.
- SAMPAIO, José Salvado (1975). *O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição monográfica – Vol. I, 1<sup>o</sup> período: 1911-1926*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

- SANTOS, Francisco dos Reis (1932). O tricentenário de Camões em 1880. O acordar da nação e o movimento republicano. In Luis Montalvor (Dir. de). *História do Regime Republicano em Portugal*. Vol. I., Lisboa: Atica, pp. 262-336.
- SÈCHAN, Louis (1951). *Le Mythe de Prométhée*. Paris : PUF.
- s. a. (1911). Programa da Educação Nacional. *Educação Nacional*, Porto, nº 751, 178-179.
- s.a. (1911a). O Professor Primário. *Educação Nacional*, Porto, nº 750, 165. [Suponho que seja da autoria de António José de Almeida]
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1990). Les Équivoques de la Religion Révolutionnaire. In Yves Chalas (Dir. de), *Mythe et Révolutions*. Grenoble : PUG, pp. 239-266.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (2005). Idéologie et mythe. In Danielle Chauvin; André Siganos; Philippe Walter (sous la Dir. de), *Questions de mythocritique. Dictionnaire*. Paris: Editions Imago, pp. 183-192.
- Platon (1958). *Œuvres Complètes*. T. 3<sup>e</sup>. Trad. par Émile Chambry. Paris: Éd. Garnier.

# VII

## Analfabetismo e Cidadania na 1ª República. As Perspetivas de Adolfo Coelho e João de Barros<sup>29</sup>

Joaquim Machado de Araújo  
Alberto Filipe Araújo

Os elevados índices de analfabetismo no início do século XX fazem da alfabetização da população um importante objetivo político da 1ª República e fazem sonhar com a generalização da instrução primária. Este sonho esbarra no entanto com uma realidade económica que obriga a dispositivos que se mostrem rápidos, baratos e exequíveis, como os utilizados pela *Associação de Escolas Móveis pelo método João de Deus*. Contudo, seja pelos seus pressupostos redutores e voluntaristas seja pela própria racionalidade que ostraciza os analfabetos e lhes não reconhece lugar de cidadania, o debate centra-se em torno das concepções de educação e instrução e faz emergir uma tensão entre uma *Educação Republicana* (1916), defendida por João de Barros (1881-1960) para a formação de um “homem novo” para uma pátria “nova” (Araújo, 2003), e uma *Pedagogia do Povo Português* (1898) mobilizadora dos *Elementos Tradicionais da Educação* (1883) e realçada por Adolfo Coelho (1847-1919). Enfim, uma tensão entre concepções de educação que tomam a aprendizagem da leitura e da escrita como instrumentos de cultura e afirmam a necessidade de uma educação moral, estética e física como meio para fazer do aprendiz das primeiras letras um

---

<sup>29</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIED.

cidadão de um Portugal que, querendo sair da “decadência”, está a precisar de “regeneração”.

### **1. O analfabetismo como problema e a escola primária como solução**

Segundo a estimativa de João de Barros, nos finais da Monarquia a taxa de analfabetismo rondava os 80% e em 1916 estaria entre os 65% e os 67%, o que para ele era inquietante. Para obstar a que semelhante "praga", para usar uma expressão querida ao ideário pedagógico republicano, aumentasse e, sobretudo, para que ela fosse combatida, era preciso tomar medidas. Procuravam-se para isso razões explicativas do analfabetismo e soluções para o problema.

João de Barros propõe a criação de escolas primária e superior, de escolas profissionais, de um bom ensino técnico, que as Escolas Normais fossem dotadas com laboratórios e gabinetes devidamente equipados, além de que o Estado não se deve esquecer nem do ensino da ginástica, nem do ensino artístico. Pois, o que está em causa é a preparação mental, moral e física das "novas gerações" (1916: 12), para um "Portugal Novo", para uma "Pátria Nova" (1914: 17), isto é, das crianças enquanto símbolo de Futuro. Assim, para que esta preparação fosse possível, torna-se importante repensar o papel da Escola Primária, que, para João de Barros, possui um tríplice fim: o de fornecer aos educandos uma primeira base de cultura identificada com o saber *ler, escrever e contar*; uma vigorização dos corpo e dos espíritos mediante a educação física e a educação 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.: 112).

Para este fervoroso patriota republicano, a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem profissional dar-se-iam as mãos na construção do patriotismo, a primeira para criar um patriotismo de pensamento, a segunda para criar um patriotismo de ação.

## **2. Instrução, política e economia**

A solução para erradicar o analfabetismo estaria sobretudo no ensino primário. Contudo, ela contrastava com a apatia da população em relação à difusão do ensino elementar e da alfabetização, que está na base do aparecimento de várias medidas administrativas para combater o analfabetismo – «serviço militar mais longo, não concessão de passaportes, proibição de emigrar, proibição de casar até aos 23 anos, criação de um selo (imposto) do analfabeto» (Nóvoa, 1988) – cujo fundamento era que o não leitor é “uma espécie de tristíssimo pária, sem pátria, incapaz de preencher lugar no mecanismo da divisão do trabalho social sem faculdade de formular um juízo” ou “um animal de forma humana”, um idiota (ignorante mas também estúpido), como figura no censo de 1864.

A razão para a apatia estaria, segundo os entusiastas da instrução primária, na má qualidade do ensino e a solução estaria no aumento do número de escolas, no seu melhor apetrechamento, em programas de ensino mais completos, na formação de mais e melhores professores e na atribuição de mais verbas para alimentação e vestuário para as crianças pobres (Ramos, 1993).

Contudo, estas medidas seriam um verdadeiro sorvedouro do dinheiro dos cofres públicos. O problema passava a ser pensado também na sua dimensão económico-financeira. Ensinar barrigas vazias a ler? Para quê? Não seria prioritário o investimento noutros setores que não a educação? Qual o ensino que ajuda mais o povo a melhorar a sua condição económica: o das primeiras letras ou o ensino profissional?

## **3. As Escolas Móveis e a Cartilha Maternal**

A verdade é que a instrução primária era ainda uma miragem para muitos. Por isso, para aqueles que não tinham acesso à escola ou não estavam já em idade escolar propunha-se a promoção de cursos noturnos, cursos de adultos e bibliotecas populares. Esta proposta foi acarinhada e implementada pela *Associação de Escolas Móveis pelo método João de Deus*, fundada em 1882 por Casimiro Freire e que, em 1908, por

proposta de João de Deus Ramos (filho do Poeta-Educador de São Bartolomeu de Messines), passou a designar-se "Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins Escolas".

O espírito que movia as *Escolas Móveis* era, para usarmos a expressão de Adolfo Coelho, “derramar, a plenos jorros, a luz do alfabeto”. Este seria um instrumento importante para o desenvolvimento de uma educação nacionalizadora compatível com os ideais da República, que João de Barros considera fator de educação cívica, até porque, segundo proclama este autor 2º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, promovido em abril de 1909, a *Cartilha Maternal* faz de "João de Deus o único educador nacional" (Cf. 1911: 91-113). Na sua opinião, o método ou a arte de leitura proposto pela *Cartilha*, além de ser orientado por critérios nacionalizadores adaptados à raça portuguesa, assenta 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" (1908: 137). Para além da dimensão intuitiva, o ensino da leitura veiculado pela *Cartilha Maternal* é racional porquanto respeita a "iniciativa e a lógica da criança", estimula "o interesse do aluno, jogando sempre sobre palavras conhecidas, quer dizer, satisfazendo o seu instinto de concretização" e, finalmente, o ensino da leitura, aliás como o próprio adjetivo maternal já indica, deve ser feito no ambiente familiar e, se possível, pelas mães, porque se são elas que "nos ensinam a falar.... deviam [também] ensinar-nos a ler" (1911: 105).

#### **4. Uma alfabetização rápida, barata e exequível**

As *Escolas Móveis* tiveram o mérito de alertar a população para a necessidade de erradicar o analfabetismo, contribuindo assim para uma maior procura da educação. Para além de roupa para três ou quatro meses, a modesta bagagem dos “apóstolos da Instrução popular” – que provêm das mais diversas profissões, são sóbrios, têm parca remuneração, mas grande e devotado amor

à profissão e ao método de leitura de João de Deus – inclui, segundo João de Barros (1911), apenas dois folhetos, a *Cartilha Maternal* e os *Deveres dos Filhos*.

O combate ao analfabetismo era necessário e urgente, como defende João de Barros quando diz que é preciso "combater o analfabetismo em Portugal, de modo rápido, barato e imediatamente exequível" (s.d.: 113). E privilegia nesse combate as *Escolas Móveis* porque os cursos de alfabetização ministrados por elas eram sempre acompanhados por palestras cívicas. Assim, elas seriam o único meio eficaz de reduzir drasticamente o analfabetismo, além de constituir "uma bela tentativa de educação republicana" (s.d.: 118). Por isso, aquando da sua passagem, em 1910, pela Direção Geral de Instrução Primária, João de Barros propôs, 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". Acrescenta ele: "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 fieis da semente que eles lançaram nos cérebros incultos dos educandos". De igual modo, "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.: 113-114). Como se depreende desta passagem, a importância de aprender a ler só se compreende se fosse devidamente sustentada, isto é, acompanhada pela ação das Bibliotecas Populares Móveis, porquanto o povo "não só precisa de saber ler, como ter que ler" (1911: 128), e, sobretudo, se os referidos professores móveis, autênticos apóstolos da Instrução Popular, fossem cidadãos comprometidos com os valores republicanos já apontados.

Os pressupostos redutores e voluntaristas da conceção das *Escolas Móveis* na sua ação de fazer jorrar a luz do alfabeto explicam as duras críticas do professorado primário, veiculadas pelas suas organizações associativas ou pelos seus órgãos de classe. Na verdade, como observa António Nóvoa (1988), os seus pressupostos "restringem as aprendizagens escolares à

alfabetização, abrindo um precedente de que o Estado Novo se apropriará abusivamente em 1931 para criar os postos de ensino” e, ao mesmo tempo, “valorizam na contratação do pessoal docente a lealdade política e ideológica em detrimento de critérios técnicos e profissionais”.

É ainda de salientar que a visão reducionista do Estado Novo sobre o ensino e das aprendizagens, limitadas quase exclusivamente ao *ler, escrever e contar*, pode muito bem ter-se inspirado em João de Barros que, em 1916, reconhecia, “com sinceridade e sem vergonha, que a obra republicana em matéria de educação e de instrução é ainda hoje deficientíssima”, acrescentando que “podia-se ao menos ter feito o que Basílio Teles preconizou com a lucidez e a visão excepcional que caracterizam o seu espírito: - limitar a obra educativa republicana dos primeiros tempos à extinção do analfabetismo, fechando todas as escolas que não fossem primárias, e limitando-se estas, por sua vez, ao ensino das primeiras letras”.

### **5. Para o questionamento da racionalidade da alfabetização**

Por seu lado, Adolfo Coelho, mesmos não querendo examinar os resultados da ação das *Escolas Móveis*, faz notar que a mesma se insere ainda na “convicção» de que o analfabetismo é em si um grande mal, que urge extirpar, como se *ler, escrever e contar* fossem “o passaporte para o país da ciência, do patriotismo e de todas as outras virtudes, assim como da capacidade prática» (1916).

Esta crítica de Adolfo Coelho insere-se numa linha de pensamento que, à época, começava já a pôr em causa que à abertura de uma escola correspondesse o fecho de uma prisão, como proclamava Vítor Hugo, rompendo assim com um discurso iluminista herdado da Revolução Francesa. Adolfo Coelho propõe que antes se examine “que efeito produzem na vida dos povos e dos indivíduos por si sós aquelas artes de ler e escrever ou a sua ignorância”. Lembra como a cultura se desenvolveu notavelmente nos povos sem escrita, pela “instrução oral transmitida e desenvolvida através dos séculos”, e cujos conhecimentos estavam sempre à disposição do seu possuidor

porque presente na memória. Conclui ele que o maior valor atribuído à leitura e à escrita e o tratamento com desprezo dos povos sem escrita – “os povos que não seguiram a rotina de fixar as suas ideias no papel” – advém do “erro de crer que os meios de conhecer constituem o próprio conhecimento”. E a verdade é que a observação da humanidade, na sua totalidade, não fundamenta, a “crença ferrenha na leitura e na escrita” porque há povos sem escrita a terem arte delicada, nobre arquitetura, cantos imortais dos seus poetas e extenso comércio (1916).

Adolfo Coelho realça ainda a boa memória de pessoas que desconhecem as “artes de ler e escrever” e evidencia que esta ignorância não impediu que entre os nossos primeiros reis, que antecederam D. Dinis, houvesse “hábeis políticos, diplomatas, guerreiros”, querendo com isto dizer que o facto de não possuírem tais artes não significa falta de inteligência ou capacidade de ajuizar acerca das coisas que estavam relacionadas com os seus interesses e de realizar bem os atos da sua ocupação.

Após mostrar como o desenvolvimento da cultura humana e a educação em especial não estão necessariamente ligadas à influência da alfabetização, este autor procura averiguar o que é que o ABC tem dado por si só ou ainda quando compreendido num quadro mais largo de ensino escolar. Limitando o seu estudo a três exemplos coletivos, nacionais, de alfabetização generalizada – dois do passado (a China e o Império Romano) e um da época (a Alemanha) –, mostra que o conhecimento da leitura e da escrita, e até uma instrução escolar bastante desenvolvida e totalmente generalizada a todo um povo, é insuficiente para arrancar parte considerável do mesmo a condições de grande atraso moral e intelectual e não constitui obstáculo ao aumento da criminalidade.

## **6. Educação e instrução**

A explanação dos argumentos de Adolfo Coelho não permite afirmar que ele se opõe à escolarização e não vê nela qualquer utilidade. Mas permite evidenciar a sua perceção de que não é exclusiva do alfabetizado, nem portanto do escolarizado, a condição de racionalidade (Magalhães 1994a). Na verdade, ele questiona a alfabetização como estratégia única da instrução

popular e distingue educação e instrução: enquanto a educação é “transmissora dos elementos de cultura e formadora dos espíritos para o progresso desta” (1910), a instrução resulta de se ter querido “fazer compartilhar o povo, dentro dos limites possíveis da moderna cultura” e, por isso, é uma construção social: “inventou-se [...] a chamada instrução primária ou popular, em que a arte de ler, escrever e contar tem a primazia, se não constitui por completo aquela instrução” (1993b).

A procura de instrução por parte dos filhos do povo é descrita no seu estudo *Para a História da Instrução Popular* (1895), que faz parte de um plano de estudos sobre a educação primária em Portugal até ao séc. XVIII, gizado pelo autor e explicado no *Inquérito Relativo à Instrução Primária anterior à Reforma Pombalina*. Aí traça um esboço da história da tendência “ascensional” ou de “capilaridade social” manifestada pelo povo para fazer os filhos saírem da sua humilde condição e subirem na escala social, mostra as insuficiências e os retrocessos da instrução popular em Portugal e procura destacar o que, durante o Antigo Regime se fez pela instrução do povo, a maioria da população, mesmo antes do impulso que a mesma sofreu com o movimento reformista do século XVI, até à ação do Marquês de Pombal. Alerta, porém, que a instrução primária oficial, criada pela carta de lei de 6 de novembro de 1772 relativa aos estudos menores, cujo núcleo essencial era *ler, escrever e contar*, não era ainda o ensino popular, mas como a admissão nas escolas criadas não dependia de condições de classe, estava dado o passo na instrução do povo, apesar do princípio de que “ler e escrever são instrumentos de que pode fazer-se bom ou mau uso e não constituem verdadeiros elementos de educação” (Coelho, 1973).

Em bom rigor, também João de Barros não pertence ao grupo daqueles que pensam que os problemas educativos da pedagogia republicana se reduzem à mera extinção do analfabetismo. Tanto assim que, num artigo intitulado “Saber ler”, publicado na *Pátria* em abril de 1910 e reproduzido na sua *Nacionalização do Ensino*, afirma: “Claro que todos aqueles que hoje procuram em Portugal dar maior extensão ao ensino da leitura e da escrita, sabem que este ensino é apenas um meio, e nunca um fim; quero dizer, desejam também criar uma educação geral, integral, mas crêem que o melhor auxiliar para ela é, por

enquanto, o saber ler e escrever" (1911: 237). Em sua opinião, para ser patriótica, a educação escolar deve ser completada com "a educação do carácter, da vontade, da energia" (1914:49), sendo que a "moral da energia" é a moral do esforço, da vontade e do trabalho. Enfim, a educação escolar deve "formar uma alma, preparar uma inteligência, orientar uma consciência" e fazê-lo é um "trabalho de fé, uma função criadora" (1914: 22).

De facto, quer para João de Barros quer para Adolfo Coelho não estava em causa a necessidade e o valor da instrução escolar para o progresso do país, mesmo quando Adolfo Coelho enfatiza a possibilidade de um analfabeto enriquecer ou até subir alto na escala social, ou do não escolarizado desempenhar cargos de governação. Ele sabe que só a nação que tenha um nível geral intelectual mais elevado tem possibilidades de vencer a mais fraca: "Na luta das nações a vitória cabe hoje sempre só à força moral e intelectual". Tanto assim que defende que toda a política de instrução deve cuidar que a cada membro das novas gerações se ministre a educação de que ele é suscetível e, para isso, deve-se organizar, na medida do possível, uma seleção escolar segura, sobre a base de uma distribuição suficiente do ensino nos seus diversos graus.

Contudo, Adolfo Coelho preconiza uma educação moral que, mesmo em contexto escolar, especialmente na instrução primária ou popular, se baseie no material pedagógico do povo – *Os elementos tradicionais da educação* (1883). Segundo ele, a educação moral dá-se no momento mesmo em que a ação se refere, se pratica, e defende que o preceito se aplique numa forma viva, porquanto o poder da forma proverbial não estaria ainda enfraquecido e impor-se-ia como "a expressão de uma autoridade não individual, mas social, porque o provérbio pertence a todos". A educação moral incluiria o exemplo e os provérbios; a educação estética mobilizaria os contos tradicionais, "cujo interesse geral humano nem o espaço nem o tempo enfraquecem", e as rimas tradicionais; a educação física servir-se-ia dos jogos tradicionais, extremamente variados, ricos de movimentos, cheios de vida, suscitadores não só das forças físicas, mas ainda das forças intelectuais.

Defende Adolfo Coelho que os métodos a introduzir na escola devem observar a excelência das práticas populares

tradicionais, tornando assim mais leve o trabalho da criança e atraindo-a ao mesmo tempo que evitarão a imposição corruptora de “todos os germes perniciosos da infantildade”.

### Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997). *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros Braga*: Universidade do Minho, IEP.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2003). João de Barros. In A. Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, pp. 138-145.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado de (2004). *João de Barros (1881-1960)*. Porto: Estratégias Criativas.
- BARROS, João de (1908). *A Escola e o Futuro (Notas sobre Educação)*. Porto: Lopes & C<sup>a</sup> Sucessor.
- BARROS, João de (1911). *A Nacionalização do Ensino*. Ferreira, L.da Editores.
- BARROS, João de (1914). *A Educação Moral na Escola Primária*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROS, João de (s.d.,1914?). *A República e a Escola*. Paris-Lisboa: Liv. Aillaud e Bertrand.
- BARROS, João de (1916). *A Educação Republicana*. Paris/Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- COELHO, Adolfo (1910). *Alexandre Herculano. O Ensino Público*. Lisboa: J. A. Rodrigues & C<sup>a</sup> Editores.
- COELHO, Adolfo (1916). *Cultura e Analfabetismo*. Prefácio de A. Sérgio. Tip. de «Renascença Portuguesa».
- COELHO, Adolfo (1973). *Para a História da Instrução Popular*. Pref. de L. Saavedra Machado, Int., notas, trad. e bibliografia de Rogério Fernandes. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.
- COELHO, Adolfo (1993a). *Obra Etnográfica, Vol. I - Festas, Costumes e Outros Materiais para uma Etnologia de Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- COELHO, Adolfo (1993b). *Obra Etnográfica, Vol. II - Educação Popular e Educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FERNANDES, Rogério (s.d., 1971). *João de Barros, Educador*

- Republicano*. Lisboa, Livros Horizonte.
- FERNANDES, Rogério (1973). *As Ideias Pedagógicas de F. Adolfo Coelho*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.
- FERNANDES, Rogério (1993). Marcos do Processo Histórico da Alfabetização de Adultos em Portugal, *Colóquio Educação e Sociedade*, 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 115-144.
- LEAL, João (1993). Prefácio, in COELHO, Adolfo (1993). *Obra Etnográfica, Vol. II - Educação Popular e Educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.13-21.
- MAGALHÃES, Justino (1994a). Um Apontamento para a História da Alfabetização e da Educação de Adultos nos Séculos XIX e XX em Portugal, in *Actas de Jornadas de Educação de Adultos. Educação de Adultos em Portugal - Situações e Perspectivas*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (em publicação).
- MAGALHÃES, Justino & MACHADO, Joaquim (2003). Francisco Adolfo Coelho. In A. Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, pp. 345-357.
- NÓVOA, António (1986). Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF - Centro de Documentação e Informação.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs* (Vol. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1988). A República e a Escola. Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3). Braga: Universidade do Minho, 29-60.
- RAMOS, Rui (1993). O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX), *Colóquio Educação e Sociedade*, 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 41-68.





