Universidade Aberta

Educação Integral em Padre Manuel Antunes e Cai Yuanpei

Nuno Miguel Miranda

Tese de Doutoramento em Estudos Globais

Área Científica: Filosofia

2025

Universidade Aberta

Educação Integral em Padre Manuel Antunes e Cai Yuanpei

Nuno Miguel Miranda

Tese de Doutoramento em Estudos Globais

Área Científica: Filosofia

Tese orientada pelo Professor Doutor Carlos Rodrigues, pelo Professor Doutor José Eduardo Franco e pelo Professor Doutor Samuel Dimas

2025

Resumo

Esta tese de doutoramento explora o conceito de educação integral através de uma análise hermenêutica das obras de Cai Yuanpei e de Padre Manuel Antunes, dois educadores influentes de contextos culturais e históricos distintos. Cai Yuanpei, uma figura central na educação moderna chinesa, defendeu uma abordagem holística que harmonizava o desenvolvimento moral, intelectual, físico e estético. As suas ideias surgiram durante um período de transformação da história da China, marcado pela queda da Dinastia Qing e pela ascensão da República da China, onde a educação era vista como um pilar para a renovação nacional e a revitalização cultural. Manuel Antunes, um destacado educador português e jesuíta, enfatizou a importância de uma educação integral enraizada em valores humanísticos e espirituais. O seu trabalho, profundamente influenciado pela teologia católica e pelas tradições educativas ocidentais, procurou responder aos desafios da modernidade, promovendo o desenvolvimento integral da pessoa.

O estudo situa as suas filosofias educativas nos respetivos contextos históricos e culturais, explorando como as suas ideias foram moldadas pelas correntes sociopolíticas e intelectuais das suas épocas. Para Cai, a urgência de modernizar a China e preservar a sua identidade cultural informou a sua visão da educação como uma ferramenta para a transformação individual e social. Para Antunes, a tensão entre tradição e modernidade na Europa do século XX, particularmente no contexto da educação católica, moldou a sua ênfase na integração do crescimento espiritual e intelectual.

Através de uma análise comparativa, a tese destaca a ênfase comum na integração de diversas dimensões do desenvolvimento humano, bem como o seu compromisso com a educação como meio de promover o pensamento crítico, os valores morais e a consciência cultural. A investigação também explora a relevância contemporânea das suas ideias, particularmente na abordagem dos desafios da educação moderna num mundo globalizado, marcado pela diversidade cultural e pela rápida mudança tecnológica. Ao revisitar as suas obras, esta tese oferece algumas perspetivas sobre os princípios intemporais da educação integral e o seu potencial para inspirar práticas educativas atuais. Por fim, o estudo contribui para uma compreensão mais profunda de como as filosofias educativas históricas podem inspirar abordagens inovadoras para a formação de indivíduos completos no século XXI.

Palavras-chave: Padre Manuel Antunes; Cai Yuanpei; Estudos Globais; Educação; Filosofia

Abstract

This doctoral thesis explores the concept of integral education through a hermeneutical analysis of the works of Cai Yuanpei and Father Manuel Antunes, two influential educators from distinct cultural and historical contexts. Cai Yuanpei, a key figure in modern Chinese education, advocated for a holistic approach that harmonized moral, intellectual, physical, and aesthetic development. His ideas emerged during a transformative period in Chinese history, marked by the fall of the Qing Dynasty and the rise of the Republic of China, where education was seen as a cornerstone for national renewal and cultural revitalization. Manuel Antunes, a prominent Portuguese educator and Jesuit, emphasized the importance of a comprehensive education rooted in humanistic and spiritual values. His work, deeply influenced by Catholic theology and Western educational traditions, sought to address the challenges of modernity while fostering the development of the whole person.

The study situates their educational philosophies within their respective historical and cultural milieus, exploring how their ideas were shaped by the socio-political and intellectual currents of their times. For Cai, the urgency of modernizing China and preserving its cultural identity informed his vision of education as a tool for individual and societal transformation. For Antunes, the tension between tradition and modernity in 20th-century Europe, particularly within the context of Catholic education, shaped his emphasis on integrating spiritual and intellectual growth.

Through a comparative analysis, the thesis highlights the shared emphasis on the integration of diverse dimensions of human development, as well as their commitment to education as a means of fostering critical thinking, moral values, and cultural awareness. The research also investigates the contemporary relevance of their ideas, particularly in addressing the challenges of modern education in a globalized world marked by cultural diversity and rapid technological change. By revisiting their works, this thesis offers valuable insights into the enduring principles of integral education and their potential to inform current educational practices. Ultimately, the study contributes to a deeper understanding of how historical educational philosophies can inspire innovative approaches to nurturing well-rounded individuals in the 21st century.

Keywords: Padre Manuel Antunes; Cai Yuanpei; Global Studies; Education; Philosophy

摘要

本博士论文通过诠释学方法，分析了蔡元培和曼努埃尔·安东内斯神父（Padre Manuel Antunes）的著作，探讨了“全人教育”的概念。这两位教育家来自不同的文化和历史背景，但都对教育产生了深远影响。蔡元培是中国现代教育的关键人物，他倡导一种融合道德、智力、体力和美育的全面教育理念。他的思想产生于中国历史的转型期，即清朝灭亡和中华民国崛起的时期，当时教育被视为国家复兴和文化振兴的基石。曼努埃尔·安东内斯是葡萄牙著名的教育家和耶稣会士，他强调以人文和精神价值为基础的全面教育。他的工作深受天主教神学和西方教育传统的影响，旨在应对现代性的挑战，同时促进人的全面发展。

本研究将他们的教育哲学置于各自的历史和文化背景中，探讨他们的思想是如何受到当时社会政治和知识潮流的影响。对蔡元培而言，中国现代化的紧迫性和文化认同的保存塑造了他将教育视为个人和社会变革工具的理念。对安东内斯神父来说，20 世纪欧洲传统与现代性之间的张力，特别是在天主教教育的背景下，影响了他对精神与智力成长融合的重视。

通过比较分析，本文强调了他们对人类发展多维度整合的共同关注，以及他们对教育作为培养批判性思维、道德价值和文化意识手段的承诺。研究还探讨了他们思想在当代的适用性，特别是在应对全球化世界中文化多样性和快速技术变革带来的教育挑战方面。通过重新审视他们的著作，本论文为全人教育的持久原则及其对当前教育实践的启示提供了宝贵的见解。最终，本研究深化了我们对历史教育哲学如何启发 21 世纪培养全面发展个体的创新方法的理解。

关键词: Manuel Antunes 神父; 蔡元培; 全球研究; 教育; 哲学

INTRODUÇÃO

1. A educação integral de Padre Manuel Antunes e Cai Yuanpei

> Vivemos numa época de globalização em que se dá uma tensão entre falsos universalismos económicos e tecnológicos e também desadequados particularismos religiosos e nacionalistas, pelo que é necessário pensar em novas categorias que articulem as instâncias cosmopolitas e locais numa sã ordenação política e cívica[1].

Diante destes desafios, a educação emerge como um elemento fundamental na procura por soluções, uma vez que esta não apenas molda as mentes individuais, mas também desempenha um papel vital na construção de uma consciência coletiva que pode transcender fronteiras culturais e ideológicas. Trata-se de uma temática de extrema relevância no contexto social atual, considerando que a educação se configura como pilar indispensável tanto para o desenvolvimento integral do indivíduo, ao abarcar dimensões pessoais e profissionais, como para o progresso socioeconómico sustentável das nações.[2]. Nesta perspetiva, intelectuais como Cai Yuanpei e Padre Manuel Antunes destacavam-se por defender a educação como mecanismo primordial de transformação social, sustentando que, através dela, seria possível edificar uma sociedade mais equitativa e livre, fundamentada em princípios éticos e críticos. Atualmente, a educação é vista como um direito humano fundamental e, portanto, deve ser acessível a todos, independentemente da origem social, raça, género ou orientação sexual[3]. As ideias de Cai e Antunes sobre a

---

[1] Samuel Dimas, "A Ética do Limite em Eugénio Trías", *Revista Portuguesa de Filosofia* 78, no. 1/2 (2022): 502.

[2] Todas as traduções de língua estrangeira para língua portuguesa são da nossa autoria recorrendo ocasionalmente ao uso de ferramentas informáticas como Google Tradutor ou Deepseek.

Daiva Dumčiuvienė, "The Impact of Education Policy to Country Economic Development", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191 (June 1, 2015): 2428.

[3] UNESCO, "Education 2030" *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All,* "Introduction" § nº 5,10 (Incheon, 2015).

democratização do acesso à educação e a necessidade de formar uma elite intelectual responsável por liderar a sociedade em direção ao progresso são igualmente relevantes para o mundo contemporâneo. Contudo, ainda existem desigualdades educacionais em todo o mundo, e é preciso continuar a lutar por um acesso mais igualitário à mesma[4].

Ao longo do século XX, emergiram educadores cujas contribuições revolucionárias redefiniram os propósitos e metodologias da educação, transgredindo paradigmas convencionais. Desta forma, figuras como Cai Yuanpei e Manuel Antunes destacam-se como pensadores paradigmáticos, cujas reflexões e práticas pedagógicas exerceram influência significativa na reconfiguração dos sistemas educativos dos seus respetivos contextos nacionais. A essência dos seus legados filosófico-pedagógicos reside em três eixos estruturantes: a valorização da dimensão estética como componente formativa, a centralidade do exercício filosófico sistemático e a conceção da Universidade como instituição dinamizadora de transformação social. Para ambos, a estética e a filosofia não se restringiam a disciplinas complementares, mas constituíam pilares fundamentais para a formação integral do indivíduo, capacitando-o para exercer autonomia intelectual e sensibilidade crítica diante de realidades complexas. A Universidade, por sua vez, era entendida como um *locus* privilegiado de liberdade académica, destinado a estimular o debate crítico de forma livre e a contestação criativa de ideias, sem dogmas ou censuras institucionais. Num contexto global marcado por crises políticas e transformações sociais como foi o século XX, atribuíram à instituição universitária uma missão dupla: preservar o património cultural e, simultaneamente, servir de motor para a inovação social. A contemporaneidade das suas reflexões manifesta-se na firme rejeição ao utilitarismo técnico que permeia certas tendências educativas atuais, privilegiando, em contrapartida, o cultivo do pensamento crítico e a promoção de diálogos interculturais. Ambos defendiam que a Universidade deve permanecer um espaço de excelência intelectual, onde a liberdade académica, entendida como condição *sine qua non* para o florescimento científico e humanístico.

Portanto, os seus legados reforçam a premissa de que a educação superior, quando fundamentada em princípios de autonomia e pluralismo, mantém-se como base não apenas para o avanço do conhecimento, mas também para a construção de sociedades mais

[4] Unesco, *Education 2030, Incheon Declaration Framework for Action*, "Preamble" § nº 11

reflexivas, inclusivas e aptas a responder às exigências de uma era globalizada. Assim, a defesa intransigente da liberdade de investigação e ensino permanece um imperativo civilizacional, capaz de harmonizar tradição e progresso em prol do desenvolvimento humano de forma integral[5].

No contexto atual de uma crescente interconexão global, os Estudos Globais emergem como um campo multidisciplinar que procura analisar minuciosamente as complexas relações entre sociedades, governos, economias e sistemas culturais. Esta área de estudos transcende as fronteiras disciplinares tradicionais e oferece um ângulo único para examinar figuras influentes do século XX, como Cai Yuanpei e Manuel Antunes, cujas contribuições tiveram impacto histórico nos seus países. A análise dos contextos culturais e históricos, juntamente com um método de investigação baseado em história comparativa, pode oferecer perspetivas sobre como essas ideias foram disseminadas e adaptadas.

Cai Yuanpei foi um importante académico chinês que desempenhou um papel crucial na reforma educacional da China no início do século XX, ao defender a educação como um instrumento de transformação social e acreditava no poder do conhecimento para impulsionar o progresso de uma nação. Por outro lado, Manuel Antunes, foi um proeminente educador e filósofo português, tendo deixado um legado significativo na educação em Portugal. Antunes defendia uma abordagem educacional progressista, enfatizando a importância da formação integral dos indivíduos, a valorização do pensamento crítico e a promoção da cidadania ativa. As suas ideias tiveram um enorme impacto no sistema educativo português, contribuindo para a formação de várias gerações, pensadores e líderes.

A filosofia de Cai sobre a educação baseou-se na convicção de que "a educação deve ser centrada no aluno e que deve visar o desenvolvimento da pessoa como um todo, incluindo os aspetos físicos, intelectuais e emocionais do indivíduo"[6]. Cai acreditava que a educação deveria basear-se no princípio da autorrealização 修养 (*xiūyǎng*), onde os alunos são incentivados a descobrir as suas próprias capacidades e interesses e persegui-los de

---

[5] Terence Karran, "Academic Freedom: In Justification of a Universal Ideal", *Studies in Higher Education* 34, nº. 3 (2009): 269.

[6] "教育是帮助被教育的人,给他能发展自己的能力,完成他的人格". Cai Yuanpei, "教育独立议" (1922), in *蔡元培 全集 第四卷* (Beijing: 中华书局, 1984), 177.

acordo, pois defendia que "a educação é como ajudar as pessoas a desenvolverem as suas capacidades e formarem as suas personalidades"[7]. Além disso, este filósofo era um defensor da educação liberal, que enfatizava a importância de uma educação ampla que abrangesse as humanidades, as ciências e as artes, o que permitiria que os indivíduos desenvolvessem competências de pensamento crítico e uma compreensão ampla do mundo.

Manuel Antunes, por seu lado, defendia a educação como um processo permanente e ininterrupto, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos práticos. Nesta perspetiva, a educação configurar-se-ia como processo perene de procura pelo conhecimento, orientando o indivíduo na contínua elaboração crítica de ideias e valores, tanto em contextos académicos como nas experiências quotidianas. A sua visão sublinhava que o verdadeiro sentido da aprendizagem reside não na acumulação de competências, mas no cultivo de uma atitude interrogativa perante o mundo – princípio que rejeita a dicotomia entre "aprendizagem escolar" e "vida real". Ao atribuir à educação um caráter ontológico (como processo de construção do ser) e não apenas funcional, uma vez que "a verdade total é um horizonte a perder de vista que solicita o homem a superar os seus próprios limites e os limites da sua circunstância", ou seja, a educação é um processo constante interminável, pois a "verdade total é só para Deus"[8]. Antunes também valorizava a importância da formação integral dos indivíduos, incluindo a formação do caráter e da personalidade, e acreditava ainda, que a educação deveria ir além da aquisição de conhecimentos técnicos, procurando desenvolver também valores humanos e éticos. Nas suas palavras "a ciência só não basta como base da educação. Porque não atinge ainda o todo do mundo e da existência (…) torna-se, portanto necessário que a ciência seja acompanhada da sabedoria"[9]. Desta forma, defendia que a educação não deveria ser um processo unilateral, em que o professor transmite conhecimentos aos alunos, mas sim um processo interativo, em que todos os envolvidos no processo educativo contribuem para a construção do

---

[7] Anthony Sturniolo, *Influences of Western Philosophy and Educational Thought in China and their Effects on the New Culture Movement* (New York: State University of New York - College at Buffalo, 2016, 2016), 3.

[8] Manuel Antunes, "Da educação como poder numa época de crise" (1970), in O*bra Completa, Tomo II Paideia: Educação e Sociedade*, coordenação científica de José Eduardo Franco, 2.ª edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008), 158.

[9] Antunes, "Da educação como poder numa época de crise" (1970), in *Obra Completa, Tomo II*, 156.

conhecimento. Para Antunes, "a educação é função do meio em que se vive, do grupo a que se pertence, do vasto englobante que nos integra"[10].

Cai Yuanpei via a Universidade como uma instituição importante para a formação integral do indivíduo, e como um espaço para a produção e disseminação de conhecimento. Tal como salienta Jiang Youguo, nas suas reformas educacionais, que a Universidade deveria oferecer uma educação holística, que incluísse não apenas a formação académica, mas também o desenvolvimento moral e ético dos estudantes, de modo a "formar personalidades equilibradas e um caráter forte"[11]. Cai também enfatizou a importância da interdisciplinaridade na educação universitária, pois acreditava que a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas era prejudicial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de indivíduos capazes de lidar com os desafios complexos da vida. Em vez disso, Cai argumentou que a Universidade deveria adotar uma abordagem integrada, que relacionasse diferentes áreas do conhecimento e incentivasse a colaboração e a troca de ideias[12]. Além disso, encarava a Universidade como um espaço de ligação entre a academia e a sociedade, pois acreditava que a Universidade deveria ter como propósito as necessidades do país[13]. Por último, Cai valorizava a diversidade ideológica do corpo docente, desde que o seu pensamento não fosse imposto aos alunos e fosse apresentado de forma lógica e coerente:

> A expressão do pensamento dos professores universitários não é apenas livre de restrições religiosas ou de partidos políticos, mas também de restrições impostas por académicos de renome. Se alguém tem uma visão e a expõe de uma forma razoável, então, mesmo dentro da mesma instituição, pode-se permitir que as teorias coexistam, proporcionando aos alunos a oportunidade de comparar e escolher. É disto que se trata uma verdadeira instituição de ensino superior.[14]

---

[10] Antunes, "Da educação como poder numa época de crise" (1970), *Obra Completa Tomo II*,181.

[11] Jiang Youguo, "Liberal Arts in China's Modern Universities: Lessons from the Great Catholic Educator and Statesman, Ma Xiangbo", *Frontiers of Education in China 7, nº. 3 (*September 2012): 302.

[12] Tu Youguang, *中国高等教育史论 (*Hubei: Hubei Education Press, 1997), 227-228.

[13] Tu Youguang, *中国高等教育史论*, 243-244.

[14] "大学教员所发表之思想，不但不受任何宗教或政党之拘束，，亦不受任何著名学者之牵制，苟其确有所见，而言之成理，则虽在一校中，两相反对之学说，不妨同时并行，而一任学生之比较而选择，此大学之所以为大也". Cai Yuanpei, "大学教育" (1930), in *蔡元培 全集 第五卷* (Beijing: 中华书局, 1984), 507-508.

Em 1927, de modo a reformar o sistema universitário chinês, Cai enquanto Ministro da Educação introduziu o Sistema de Conselho Académico Nacional e Distritos Universitários 大学院和大学区制 (*dàxuéyuàn hé dàxuéqūzhì*), que foi modelado com base no sistema universitário francês. Neste sistema, as Universidades foram organizadas em faculdades, cada uma responsável pela sua própria gestão, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento curricular, a contratação e promoção de professores bem como a distribuição orçamental. Esta abordagem proporcionou mais autonomia a cada faculdade e permitiu que elas adaptassem os programas às necessidades dos seus estudantes. A Universidade de cada distrito também era responsável pela gestão académica de todas as outras escolas, como as escolas primárias e secundárias. Não obstante, este sistema não foi implementando em todo o país, tendo começado em diferentes áreas geográficas ao longo de dois anos. Contudo, devido a polémicas e manifestações por problemas orçamentais mal alocados este sistema acabou por ser abandonado, em 1929[15].

Manuel Antunes também tinha uma visão crítica e inovadora sobre a Universidade e o seu papel na sociedade, uma vez que acreditava que a Universidade deveria ser um espaço aberto ao diálogo e à reflexão, onde estudantes e professores pudessem questionar as verdades estabelecidas e procurar novas formas de compreender o mundo[16]. Na ótica de Antunes, a Universidade precisaria de estar aberta à pluralidade de perspetivas e experiências, e teria de ser um espaço promotor da liberdade de pensamento e de expressão, pelo menos, assim descreve "o autêntico espírito universitário, feito do amor da verdade e da liberdade, para a cultivar e a poder exprimir"[17]. Antunes argumentou que a Universidade não deveria ser uma instituição fechada em si mesma, mas sim um espaço de encontro entre diferentes tradições e culturas, que permitisse o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com os problemas sociais:

> Em vez de se dissolver na torrente das massas uniformizadas e fanatizadas, como pretendem alguns dos seus destruidores, e em vez de se erguer como ilha isolada no meio do tumultuar da vida social, política e profissional, ela faria

---

[15] Wang Binzhao, *A Concise History of Education in China* (Pequim: Beijing Normal University Press Group, 2008).

[16] Manuel Antunes, "Para a reforma universitária" (1969), in *Obra Completa Tomo II*, 234-235.

[17] Manuel Antunes, "Para a reforma universitária" (1969), in *Obra Completa, Tomo II*, 234.

> parte de um sistema mais vasto de criação e transmissão da experiência e do saber. Toda a comunidade seria, a um tempo, docente e discente, ensinante e ensinada.[18]

Além disso, Manuel Antunes enfatizou a importância da interdisciplinaridade na educação universitária, já que acreditava que as diferentes disciplinas precisavam de comunicar entre si para oferecer uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, e que a Universidade teria de incentivar a colaboração entre estudantes e professores de diferentes áreas do saber[19]. Antunes defendeu ainda, que a Universidade deveria ser um espaço de transformação social e de interação com a comunidade, ao argumentar que os estudantes e professores deveriam estar envolvidos em projetos que tivessem impacto na sociedade e que a Universidade deveria ser um espaço para o diálogo entre a academia e a comunidade onde estava inserida, que contaria com a participação de professores e alunos na obra comum, obra essa que é "a edificação permanente de uma sociedade, tanto como é – ou tende a ser – a descoberta permanente do conhecimento e da verdade"[20].

No que diz respeito à filosofia, Cai Yuanpei era um "confucionista à superfície e um taoista de coração, com muita influência de Kant"[21]. Na sua visão, a filosofia deveria ser acessível a todos, independentemente da sua formação académica ou posição social. Por outro lado, Manuel Antunes era um filósofo cristão, e acreditava que a filosofia deveria ser estudada com a teologia, e que a verdadeira sabedoria vinha da compreensão de Deus, pelas palavras dele: "o problema, visto sob o ângulo do ensino a ministrar consiste em descobrir as disciplinas que constituam as fontes da sabedoria. Duas nos surgem como as mais próprias e eficazes: a filosofia e a religião"[22].

Apesar das diferenças nas suas crenças filosóficas, Cai Yuanpei e Manuel Antunes partilhavam a visão de que a filosofia deveria ter uma aplicação prática e relevante para a vida quotidiana. Ambos acreditavam que a filosofia deveria ser acessível e relevante para as pessoas comuns, e que deveria ser estudada em conjunto com a cultura e a história.

---

[18] Manuel Antunes, "Para a reforma universitária" (1969), in *Obra Completa, Tomo II*, 242.

[19] Manuel Antunes, "Para a reforma universitária" (1969), in *Obra Completa, Tomo II*, 242.

[20] Manuel Antunes, "A reforma universitária Francesa" (1968), in O*bra Completa, Tomo II*, 225.

[21] Tu Youguang, *中国高等教育史论* ,(Hubei: Hubei Education Press, 1997), 207.

[22] Antunes, "Da educação como poder numa época de crise" (1970), in O*bra Completa, Tomo II,* 157.

Além disso, as obras de Cai Yuanpei e Manuel Antunes tiveram um impacto significativo na filosofia, tanto na China como em Portugal, pois as suas ideias e abordagens ainda são estudadas e debatidas na academia e influenciam o pensamento contemporâneo na filosofia, educação e cultura[23].

Cai Yuanpei e Manuel Antunes tinham pensamentos distintos em relação à religião e seu papel na educação. Cai Yuanpei, um defensor do humanismo, argumentava que a educação deveria ser secular e que a religião não deveria desempenhar um papel central no ensino superior[24]. Estas diferenças nas visões de Cai Yuanpei e Manuel Antunes sobre o papel da religião na educação superior podem ser explicadas pelas suas diferentes origens culturais e religiosas. Enquanto Cai Yuanpei foi educado num ambiente secular na China, Manuel Antunes foi criado num ambiente profundamente religioso em Portugal. Essas experiências moldaram as suas perspetivas sobre a religião e sua relação com a educação.

Embora Cai Yuanpei e Manuel Antunes tenham vivido em contextos culturais diferentes, apresentam algumas semelhanças na forma como encaram a educação e a Universidade. Em primeiro lugar constata-se que, tanto Cai Yuanpei como Manuel Antunes reconheciam a importância da juventude para o futuro da sociedade. Em segundo lugar, ambos abordam a questão da educação como um processo holístico e multidisciplinar. Cai destacou que o ideal da educação atingiria os seguintes pontos: "uma visão do mundo e da vida"; "preparação para a cultura de amanhã"; "espírito autónomo e descontraído"; e "aspirar a uma vida simples e modesta"[25]. Cai combina desta forma, a visão coletivista tradicional chinesa, no entanto, estendendo-a ao mundo com a sua visão do mundo, com o individualismo ocidental. Existe assim uma preocupação em incentivar as pessoas a formarem o seu próprio caráter, mas pertencentes a algo maior. Manuel Antunes, também destaca a educação como um processo multifatorial, indivisível:

---

[23] Luo Ning, "Cai Yuanpei's Vision of Aesthetic Education and His Legacy in Modern China", *Nordic Journal of Comparative and International Education* 5, no. 2 (May 31, 2021): 51; Rui Lopes, "As raízes do Padre Manuel Antunes na Sertã", *Brotéria,* Volume 187, no. 5 (2018): 579.

[24] Tu Youguang, *中国高等教育史论*, 239.

[25] "调和之世界观与人生观 (…) 担负将来之文化 (…) 独立不惧之精神 (…) 安贫乐道之志趣". Cai Yuanpei, "一九〇〇年以来教育之进步" (1915), in *蔡元培 全集 第二卷* (Beijing: 中华书局, 1984), 407-408.

> Uma educação ou é total ou simplesmente não é. Uma educação ou tem em conta todas as aspirações do homem ou não passa de um logro. Pretender construir uma «ciência» da educação sem que nela influa, para nada, nem a moral nem a metafísica é edificar sobre a areia.[26]

Uma convergência teórica relevante entre ambos os pensadores reside na ênfase conferida à interdisciplinaridade como princípio metodológico e epistémico. Manuel Antunes posicionando-se contra a fragmentação do conhecimento em compartimentos estanques, defendia explicitamente que "uma pesquisa realmente interdisciplinar deveria reunir, em torno do fenómeno em causa, estudiosos de muito diferente origem metodológica" [27] . Cai apesar de não ter sido tão explícito em usar o termo "interdisciplinaridade", o seu pensamento sobre a educação estética, era de natureza interdisciplinar[28]. Para ambos, a superação de barreiras disciplinares não se limitava a uma estratégia didática, mas representava uma condição essencial para o exercício crítico e a compreensão integral da realidade. Enquanto Antunes enfatizava a necessidade de diálogo entre métodos diversos para desvendar a complexidade dos fenómenos sociais e culturais, Cai integrava, na sua proposta estético-educativa, dimensões artísticas, filosóficas e éticas, transcendendo a rigidez das categorias disciplinares convencionais. Esta abordagem refletia uma visão holística do saber, na qual a interação entre campos distintos, das humanidades às ciências, era compreendida como catalisadora de inovação intelectual e de síntese dialética.

Por último, Cai Yuanpei e Manuel Antunes defendiam a importância da Universidade como espaço de produção e difusão do conhecimento. Os dois acreditavam que a Universidade deveria estar aberta ao diálogo interdisciplinar e à produção de conhecimento que fosse além das fronteiras disciplinares convencionais. A Universidade, para eles, deveria ser um espaço de criação e inovação, capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo. Cai Yuanpei e Manuel Antunes também partilhavam a visão de que

---

[26] Manuel Antunes, "Educação e Sociedade Industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 175.

[27] Manuel Antunes, "Do trabalho Interdisciplinar" (1971), in *Obra Completa, Tomo II*, 141.

[28] Luo Ning, "Cai Yuanpei's Vision of Aesthetic Education and His Legacy in Modern China", *Nordic Journal of Comparative and International Education* 5, no. 2 (May 31, 2021): 62.

a Universidade deveria ser um espaço aberto ao diálogo e à reflexão, onde estudantes e professores pudessem questionar as verdades estabelecidas e procurar novas formas de compreender o mundo. Para ambos, a Universidade deveria estar aberta à pluralidade de perspetivas e experiências, e deveria ser um espaço para a liberdade de pensamento e de expressão. Ambos defendiam a formação integral do indivíduo, e a preparação de uma mentalidade sábia e crítica, algo que a sociedade hodierna ainda aspira. Para que este objetivo seja alcançado, Samuel Dimas destaca em diálogo com Bernard Lonergan que "o educador tem um papel muito importante, nomeadamente junto dos jovens, para prevenir as unilateralidades e indicar as diferenciações que estão contidas no puro desejo de conhecer"[29].

Em primeiro lugar, as suas perspetivas sobre a tradição cultural divergem significativamente, refletindo matrizes civilizacionais distintas. Cai Yuanpei, inserido no contexto chinês pós-imperial, valorizava a herança confucionista como base para a renovação educativa, integrando-a num projeto de modernização que conciliava ética clássica e abertura à ciência ocidental. A sua defesa da estética e da filosofia enraizava-se numa reinterpretação crítica da cultura chinesa, que tinha em vista harmonizar tradição e progresso. Já Manuel Antunes, formado na tradição humanística europeia, enfatizava o legado clássico ocidental, greco-latino e judaico-cristão, como plataforma insubstituível para a formação integral. Para ele, o diálogo com autores como Platão, Santo Agostinho ou Kant não era mera erudição, mas condição para cultivar uma visão cosmopolita e universalista do saber, capaz de transcender fronteiras nacionais. Esta valorização da cultura clássica ocidental refletia uma convicção na sua capacidade de fomentar senso crítico e diálogo intercultural, sem contudo negligenciar a necessidade de a confrontar com outras tradições.

Em segundo plano, registam-se divergências substantivas entre Cai Yuanpei e Manuel Antunes no que diz respeito aos modelos de gestão universitária. Cai, influenciado pelas reformas educativas europeias do início do século XX, defendeu inicialmente a adoção do sistema francês de organização universitária, caracterizado pela centralização administrativa e pela ênfase na especialização disciplinar. Contudo, face às especificidades

[29] Samuel Dimas, "A Filosofia da Educação de Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea", in *Bernard Lonergan e a filosofia aplicada (*Lisboa: Universidade Católica Editora, 2014): 81.

do contexto chinês, marcado por instabilidade política e carências estruturais, reconheceu a inviabilidade de replicar integralmente esse modelo, adaptando-o às necessidades locais sem abandonar o ideal de uma universidade moderna e cientificamente avançada. Por sua vez, Manuel Antunes, crítico de abordagens acríticas a modelos estrangeiros, assumiu uma posição mais cautelosa ao declarar que "o exemplo francês não é, decerto, para ser copiado servilmente" pois "a Universidade portuguesa possui as suas tradições e o grau de desenvolvimento [de Portugal] não pode comparar-se com o da França"[30].

As diferenças acima evidenciam, de forma paradigmática, como as matrizes civilizacionais distintas e os contextos geopolíticos únicos em que Cai Yuanpei e Manuel Antunes se inseriram influenciaram profundamente as suas conceções sobre educação e Universidade. Enquanto o primeiro elaborou o seu pensamento num cenário de crise identitária e urgência modernizadora na China pós-imperial, o segundo refletiu a partir de uma Europa marcada por tensões entre ideologias políticas e desafios de secularização. Contudo, mais do que antagonismos irreconciliáveis, tais divergências revelam contribuições complementares para o debate contemporâneo sobre os desafios da educação superior. Da mesma forma, as suas abordagens contrastantes à tradição cultural, confucionista *versus* clássico-ocidental, sublinham a importância de se articular raízes identitárias com horizontes universais num mundo globalizado. As suas visões, longe de se excluírem, convidam a uma síntese dialética capaz de harmonizar inovação e tradição, especialização e interdisciplinaridade, autonomia intelectual e responsabilidade social, eixos estruturantes para repensar a educação superior no século XXI.

2. Objetivos do trabalho

A presente tese tem como objetivo central investigar a relação entre as filosofias educacionais de Cai Yuanpei e Padre Manuel Antunes, ao destacar as suas contribuições para a educação integral e o impacto dos seus pensamentos no contexto global e contemporâneo.

a) Objetivos Específicos

[30]Manuel Antunes, "A reforma universitária Francesa" (1968), in O*bra Completa Tomo II,* 230.

1. Explorar as influências históricas, culturais e sociopolíticas que moldaram as perspetivas educacionais de Cai Yuanpei na China e Manuel Antunes em Portugal.
2. Estudar as ideias e princípios fundamentais defendidos por ambos os educadores, incluindo os seus focos na interdisciplinaridade, ética e educação integral.
3. Comparar os métodos pedagógicos, conceções de Universidade e abordagens de educação integral de ambos os pensadores, identificando semelhanças, divergências e pontos de interseção.
4. Investigar como as suas visões podem ser aplicadas a desafios educacionais atuais, incluindo a equidade no acesso à educação, formação cívica e resolução de vários desafios contemporâneos.

b) Hipóteses

1. As filosofias educacionais de Cai Yuanpei e de Manuel Antunes, apesar de moldadas em contextos bastante distintos, partilham uma preocupação comum com a formação integral e interdisciplinar dos indivíduos.
2. A abordagem moderna de ambos é aplicável aos desafios contemporâneos da educação global, especialmente no campo da democratização do acesso e da promoção de pensamento crítico.
3. A interdisciplinaridade defendida por ambos constitui um modelo eficaz para enfrentar as complexidades do mundo moderno, promovendo a comunicação de diferentes campos de investigação.

c) Questões Orientadoras

1. De que forma os contextos socioculturais influenciaram as ideias educacionais de Cai Yuanpei e Manuel Antunes?
2. De que forma as suas filosofias contribuem para uma conceção moderna de educação integral?

3. Que aspetos das suas visões educacionais podem ser adaptados para enfrentar desafios educacionais, não apenas dos seus respetivos países, mas também globais?

d) Metas de Contribuição

Ao atingir os objetivos e responder às questões orientadoras, esta tese espera:

1. Contribuir para uma melhor compreensão de como os legados de Cai Yuanpei e Manuel Antunes podem oferecer perspetivas que podem ajudar a solucionar questões relativas à educação contemporânea.
2. Servir como uma base para futuras pesquisas em filosofia da educação e estudos comparativos globais.

3. Metodologia do pensar global

No panorama contemporâneo de crescente interligação global, os Estudos Globais emergem como um campo multidisciplinar que procura analisar, compreender e "entender a interconexão das relações entre sociedades, governos, economias, e sistemas culturais"[31]. Esta abordagem transcende completamente as tradicionais fronteiras disciplinares e oferece uma perspetiva verdadeiramente única para cuidadosamente examinar e investigar figuras extremamente influentes do século XX, tais como Cai Yuanpei e Padre Manuel Antunes, cujas contribuições tiveram um notável impacto histórico nos seus respetivos países.

O cerne do método epistemológico nos Estudos Globais reside na contínua e constante procura por uma compreensão holística e intercultural das interligações complexas que de fato moldam incisivamente o nosso mundo contemporâneo em todos os seus aspetos fundamentais. Esta abordagem interdisciplinar abrangente, que abraça e envolve diversas disciplinas relevantes, tais como história, sociologia, antropologia e estudos culturais, permite e possibilita uma aprofundada análise multidimensional das

[31] Helmut Anheier and Mark Juergensmeyer, *Encyclopedia of Global Studies* (Londres: SAGE Publications, 2012), 727.

complexidades associadas às diversificadas trajetórias destes notáveis vanguardistas[32]. Ao superarem e deixarem para trás o tradicionalismo e convencionalismo, Cai Yuanpei e Manuel Antunes deixaram para a posteridade um legado intelectual profundamente enriquecedor e altamente influente, que merece uma profunda e detalhada investigação sob a luz dos Estudos Globais.

Neste contexto, a adoção de várias perspetivas e abordagens teóricas relevantes é fundamental para compreender o valor das contribuições destas figuras. Teorias como o cosmopolitismo destacam-se, uma vez que enfatizam a ideia de cidadania global e a interconexão transcultural, nomeadamente segundo Immanuel Kant como Anheier e Juergensmeyer descrevem:

> (…) cosmopolitismo implicava uma hospitalidade universal que envolveria a humanidade, compartilhando a superfície do mundo. Na sua busca para definir os parâmetros de uma paz perpétua como a fundação de uma república mundial, a ideia de cosmopolitismo está conectada com a política universal de direitos internacionais, especialmente relacionados com o direito dos visitantes e o direito do anfitrião. Todos os indivíduos têm direitos e vivem em comunidade regida pela lei (…) o cidadão global situa-se acima do mundo, ao passo que, na perspetiva da razão externa, os indivíduos situam-se no mundo como concidadãos, onde as normas jurídicas são mutuamente estabelecidas.[33]

Além disso, ao considerar os transectos culturais e ideológicos, torna-se possível traçar os caminhos pelos quais as ideias viajaram e se manifestaram em diferentes contextos geográficos e culturais. A rede de relações intelectuais na qual Cai Yuanpei e Padre Manuel Antunes estavam inseridos desempenhou um papel crucial na disseminação e contextualização das suas ideias. Ao analisar esses panoramas históricos, podemos entender melhor como as influências globais foram internalizadas e adaptadas às realidades locais. Será através deste raciocínio histórico (*historical reasoning*) que "poderemos não

---

[32] Eve Darian-Smith and Philip McCarty, "Beyond interdisciplinarity: Developing a global transdisciplinary framework", *Transcience: A Journal of Global Studies* 7.2 (2016): 17.

[33] Helmut Anheier and Mark Juergensmeyer, *Encyclopedia of Global Studies* (Londres*:* SAGE Publications, 2012), 304.

apenas obter conhecimento do passado, mas também utilizar este conhecimento para interpretar fenómenos passados e presentes"[34].

Este trabalho também se integra plenamente no âmbito dos Estudos Globais porque, expõe visões filosóficas da educação que procuravam responder a desafios da época que não se limitavam a questões nacionais internas. Por outro lado, estas mesmas visões filosóficas eram complexas, e de origens e influências variadas, que resultavam no sincretismo de diversas correntes, sendo possíveis graças ao fenómeno da globalização. Desta forma, a globalização por um lado, permitiu o cruzamento de conhecimentos locais, mas por outro, apresentou dificuldades alienígenas que requeriam uma evolução do pensamento local numa direção cosmopolita. Cosmopolitismo este que "geralmente é conceptualizado como uma resposta educacional aos desafios da globalização"[35]. Uma vez que "para a história global, o mundo é uma unidade funcionalmente articulada criada pelo estabelecimento de relações duradouras entre sociedades humanas em todo o planeta"[36]. Procura-se assim, compreender e analisar a vida e obra destes dois grandes filósofos do século XX sem nos reduzirmos ao local.

Pretende-se ainda um método de investigação baseado em história comparativa, analisando qualitativamente os percursos, discursos e pensamentos das duas figuras. Segundo Lange, um estudo deste género "em vez de estatísticas e experiências controladas, a forma mais comum de métodos empregues em análises de história comparativa são comparações de pequeno-n"[37]. Lange argumenta ainda que, estas comparações "geralmente exploram o quão diferentes ou semelhantes são os processos causais e, ao fazer isto, prestam atenção ao impacto de mecanismos contextuais e causais"[38]. É necessário ter em conta que "comparar e conectar são duas estratégias principais para pensar globalmente sobre a história"[39], e assim se pretende alcançar uma verdadeira visão global sobre este

---

[34] Jannet Van Drie and Carla Van Boxtel, "Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past", *Educational Psychology Review* 20 (2008): 88.

[35] Claudia Schumann, "Cosmopolitanism and globalization in education", *Springer international handbooks of education (*2018): 821–831.

[36] Diego Adrián Olstein and Yuval N. Harari, *Thinking history globally*, Vol. 16 (London: Palgrave Macmillan, 2015), 51.

[37] Matthew Lange, *Comparative-historical methods* (Londres: Sage, 2012), 14.

[38] Lange, *Comparative-historical methods,* 134.

[39] Diego Adrián Olstein and Yuval N. Harari, *Thinking history globally*, Vol. 16 (London: Palgrave Macmillan, 2015), 11.

estudo. Contudo, uma abordagem globalista sobre esta questão não será sem os seus desafios, pois é necessário nunca perder o foco do estudo:

> a abordagem de questões epistemológicas ao longo de um espectro local-global levanta questões desgastadas pelo tempo sobre o relativismo versus o absolutismo. No apogeu do imperialismo colonial, prevaleceu o mito, pelo menos para aqueles que estavam nos centros do poder colonial - e, portanto, as vozes dominantes em tais questões - de que o local e o global eram conceitualmente permutáveis. O conhecimento produzido e os direitos promulgados eram informados por conceções supostamente universais de verdade e justiça: a missão colonial era estender seu alcance a "regiões não iluminadas", onde a sua autoevidência seria reconhecida apropriadamente.[40]

Compreender como equilibrar a promoção de valores universais essenciais, como os direitos humanos básicos, com o respeito pelas nuances e diversidades culturais é crucial. Isto desafia a abordagem da imposição unilateral de valores universais sobre a cultura local, enquanto reconhece a importância de não comprometer certos princípios fundamentais em nome da relatividade cultural. Nas palavras de Manuel Ferreira Patrício, "o conceito de universalidade do Ocidente não é culturalmente universal, porque não é construído com a experiência e as especificidades de todas as culturas humanas"[41]. Desta forma, como podemos discernir entre valores universalmente essenciais e aqueles que são culturalmente contingentes, e promover um diálogo intercultural que respeite ambas as dimensões da universalidade e da diversidade cultural?

A presente tese de doutoramento tem como pedra angular a hermenêutica como método fundamental de investigação. A abordagem hermenêutica permite uma análise interpretativa profunda para explorar não apenas o que foi dito ou escrito, mas também as nuances, os contextos culturais e históricos, e as perspetivas subjacentes que moldam a compreensão de um fenómeno:

> Nos tempos modernos iniciais, cientistas da filologia, jurisprudência e teologia luterana desenvolveram a hermenêutica da ciência humana como uma "arte" de

---

[40] Lorraine Code, "How to Think Globally: Stretching the Limits of Imagination", *Hypatia*, vol. 13, no. 2, 1998: 74.

[41] Manuel Ferreira Patrício, "Pela construção de uma filosofia da educação no horizonte do universal concreto", *Revista Portuguesa de Filosofia* 52.Fasc. 1/4 (1996): 633-634.

> compreensão e interpretação (…) [em que] não apenas o significado objetivo de uma frase, mas também a individualidade do autor deveria ser compreendida.[42]

Em contextos de análise e interpretação de registos, é comum encontrar-se dois tipos principais de informações contidas nos documentos em questão. Em primeira instância, esses registos tendem a conter dados que se referem ao que foi capturado como conteúdo, ou seja, informações sobre o que está a ser documentado. Além disso, esses documentos também carregam consigo informações relativas ao próprio ato de registar, ou seja, o processo de transformar pensamentos, experiências ou observações numa forma comunicável, seja ela escrita, visual ou auditiva. A dinâmica desses registos, ao serem dispostos em sequência ou a seguir regras específicas de organização, desempenha um papel crucial na representação da realidade. No entanto, é importante compreender que essa representação textual da realidade não é uma reprodução perfeita ou espelho fiel do mundo real. Em vez disso, é uma tradução imperfeita, uma tentativa de capturar a ordem dos fenómenos e eventos como percebida e interpretada pelo autor.

Nesse processo de tradução, as estruturas originais da perceção, isto é, a maneira como o autor originalmente viveu ou observou os eventos, muitas vezes perdem-se. No entanto, essas estruturas podem ressurgir durante o processo de interpretação subsequente. Isto ocorre quando o leitor ou intérprete tenta reconstruir hipoteticamente a experiência original do autor com base nas pistas deixadas na sua obra. Portanto, podemos dizer que a hermenêutica científica lida com a interpretação indireta da vida, pois envolve a análise de textos como veículos de conhecimento que, embora proporcionem descrições sobre a realidade, estão sempre sujeitos à influência da perspetiva do autor e às limitações do meio de registo[43]. Desta forma, a hermenêutica, desencadeia um processo que resulta na criação de textos específicos destinados à exegese. Segundo Lueger e Hoffmeyer-Zlotnik estes textos tornam-se fontes permanentes disponíveis para fins de reflexão crítica[44]. Além disso, esta abordagem hermenêutica também desempenha um papel fundamental na evolução do

---

[42] Manfred Lueger and Jürgen Hoffmeyer-Zlotnik, "Hermeneutic Interpretation in Qualitative Research: Between Art and Rules", *De Gruyter EBooks* (Berlim: de Gruyter, 1994): 294.

[43] Manfred Lueger and Jürgen Hoffmeyer-Zlotnik, "Hermeneutic Interpretation in Qualitative Research": 295.

[44] Manfred Lueger and Jürgen Hoffmeyer-Zlotnik, "Hermeneutic Interpretation in Qualitative Research": 295-296.

próprio método hermenêutico, uma vez que ela contribui para a explicação e clarificação dos padrões de interpretação aplicados ao longo do processo.

Um conceito importante na hermenêutica é o chamado "círculo hermenêutico", que descreve o ciclo contínuo de interpretação e compreensão. Dentro desse círculo, a interpretação move-se além das fronteiras da experiência subjetiva individual para abranger conceitos e princípios mais amplos que são aplicáveis ao contexto em questão. Esta expansão da compreensão, por sua vez, influencia novamente a subjetividade, levando a uma compreensão mais profunda e abrangente da forma como uma pessoa se percebe e interpreta o mundo ao seu redor. Assim, a hermenêutica não é um processo estático, mas sim um ciclo dinâmico de análise, reflexão e crítica que enriquece a compreensão e ajuda a apreciar a complexidade e a profundidade dos textos e contextos que se estudam[45]. A análise hermenêutica, peça-chave na tradição filosófica e literária, é particularmente adequada para examinar textos filosóficos complexos, como as obras de Yuanpei e Manuel Antunes, pois concentra-se na interpretação e na revelação de significados subjacentes. Com esta metodologia, considera-se o texto filosófico não apenas como uma forma de transmissão de informação, mas como uma forma de expressão rica e multifacetada do pensamento humano.

Um dos aspetos fundamentais da análise hermenêutica que se adotará é a atenção ao contexto. Isto inclui não apenas o contexto histórico e cultural em que ambas as figuras viveram, mas também o contexto textual e intertextual. Investigar-se-á como os filósofos se relacionaram com outros pensadores das suas épocas e como as suas obras dialogam com as ideias dos que os precederam. Ao adotar a análise hermenêutica, pretende-se destacar as estruturas e padrões textuais presentes nas obras de Padre Manuel Antunes e Cai Yuanpei, identificar conceitos-chave e analisar como os seus argumentos desenvolvem-se ao longo dos textos.

Desta forma, o enquadramento teórico nos Estudos Globais oferece uma abordagem abrangente para explorar a influência global de Cai Yuanpei e Padre Manuel Antunes como vanguardistas da educação no século XX. Através da interdisciplinaridade, perspetivas teóricas diversificadas e a análise dos contextos históricos, esta tese procurará

---

[45] Manfred Lueger and Jürgen Hoffmeyer-Zlotnik, "Hermeneutic Interpretation in Qualitative Research": 296.

lançar uma luz sobre o legado destas figuras, contribuindo para uma compreensão mais profunda das complexidades das interações globais durante o século XX.

4. Desafios da atualidade

Para contextualizar as propostas de Cai Yuanpei e de Manuel Antunes face aos desafios contemporâneos, é essencial desenvolver uma compreensão básica dos sistemas político-educativos que enquadraram as suas ações. A análise crítica das estruturas políticas da China e de Portugal, bem como dos respetivos modelos pedagógicos, permite não só mapear o impacto concreto das ideias destes pensadores, mas também identificar divergências entre as trajetórias nacionais e os seus ideais educativos. Contudo, é importante ressaltar que familiarizar-se apenas com os sistemas em si não é suficiente. Os desafios e dilemas enfrentados por esses sistemas na atualidade também requerem uma abordagem cuidadosa, contextualizando-os para compreender o tipo de resposta que Cai Yuanpei e Padre Manuel Antunes teriam diante dessas mesmas questões.

O sistema político português é caracterizado como uma república democrática semipresidencial. Desde a Revolução dos Cravos em 1974, Portugal passou por uma transição democrática significativa, abandonando o regime autoritário anterior. Atualmente, o país é governado por um presidente e por um primeiro-ministro, que é o chefe de governo.

O Parlamento, composto pela Assembleia da República, é a principal instituição legislativa, sendo os deputados eleitos pelo povo. A separação de poderes é fundamental, com o judiciário atuando de maneira independente. Além disso, Portugal é membro da União Europeia, o que influencia as suas políticas e decisões em diversos âmbitos.

O sistema político da República Popular da China é singular, caracterizado por uma estrutura de partido único, onde o Partido Comunista Chinês (PCC) desempenha um papel central. O PCC governa fundamentado no marxismo-leninismo, adaptado às especificidades históricas e económicas da China, ao incorporar teorias como o socialismo com características chinesas instaurado por Deng Xiaoping e o Pensamento de Xi Jinping. A centralização do poder nas mãos do PCC é uma característica particular, influenciando todas as esferas da sociedade chinesa. Além disso, a China adota uma abordagem de economia socialista de mercado, combinando elementos do socialismo com uma economia

de mercado. O sistema político chinês também se destaca pela ausência de um sistema democrático pluralista, como é comum em muitos países ocidentais, pelo contrário, a governação chinesa é caracterizada por um forte controlo central, embora haja níveis de descentralização em algumas áreas.

Na contemporaneidade, o cenário educacional a nível global, enfrenta uma série de desafios dinâmicos que moldam as práticas pedagógicas e o conceito de aprendizagem. Um desses desafios reside na incorporação efetiva da tecnologia na educação, uma vez que, à medida que avançamos numa era digital, a integração de ferramentas tecnológicas no processo educativo torna-se uma necessidade, mas não sem enfrentar obstáculos significativos, desde a acessibilidade até à adaptação curricular.

Outro aspeto crucial que permeia as discussões contemporâneas é a questão da equidade educacional, em que desigualdades socioeconómicas persistem, influenciando diretamente o acesso à educação de qualidade. A disparidade entre regiões geográficas, assim como desafios relacionados a género, adicionam complexidade a esse cenário, e requer uma reflexão crítica sobre como podemos moldar sistemas educacionais mais inclusivos.

A globalização trouxe consigo uma nova dimensão para a educação, destacando a importância da diversidade cultural nas salas de aula. Gerir essa diversidade de maneira construtiva, e promover uma educação que respeite e valorize diferentes perspetivas, é um desafio que necessita uma atenção especial.

Paralelamente, questões psicossociais tornam-se cada vez mais evidentes, afetando tanto alunos quanto educadores. O stress académico, as preocupações com a saúde mental e a necessidade de apoio emocional emergem como áreas cruciais que exigem abordagens holísticas para promover um ambiente educacional saudável. Mesmo os conteúdos lecionados na aula, e até mesmo a metodologia pedagógica empregue nestas novas sociedades, ditas avançadas e competitivas, levam a um ensino que causa um "enorme distanciamento da escola em relação à vida (…) [e] as consequências desta orientação educativa são bem conhecidas: o homem actual não se sente feliz, nem na escola, nem fora dela"[46].

[46] Joaquim Cerqueira Gonçalves, "A escola em debate – educar ou profissionalizar", in *Itinerâncias da Escrita Vol. III – Escola / Ecologia* (Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2014), 60.

O diálogo interdisciplinar, amplamente celebrado e institucionalizado a partir de meados do século XX, enfrenta na contemporaneidade desafios complexos que questionam a sua vigência como paradigma intelectual. Primeiramente, a recente vaga de fundamentalismos religiosos, que tiveram início com a Revolução Iraniana em 1979, que foi o "primeiro indicador inequívoco de um fenómeno crescente"[47]. A Revolução Iraniana não apenas transformou o Irão, mas também inspirou movimentos semelhantes noutras partes do mundo, onde grupos religiosos passaram a adotar posturas mais radicais, rejeitando o diálogo com outras visões de mundo e, muitas vezes, com a própria ciência. Estes fundamentalismos religiosos, caracterizados por interpretações literais e dogmáticas de textos sagrados, tendem a opor-se à interdisciplinaridade, pois veem o diálogo com outras áreas do conhecimento como uma ameaça à pureza das suas crenças.

Paralelamente, o diálogo interdisciplinar também é prejudicado pelo aparecimento de movimentos negacionistas científicos (*denialism*), que questionam ou rejeitam demonstrações empíricas e o método científico em áreas como as mudanças climáticas, a vacinação e a saúde pública[48]. Estes movimentos, muitas vezes alimentados por desinformação e polarização política, representam uma regressão ao pensamento crítico e uma rejeição à colaboração entre disciplinas. Em terceiro lugar, ainda existe a dissonância entre a estrutura académica e os desafios ambientais contemporâneos. As Universidades, tradicionalmente divididas em disciplinas específicas, ainda não estão preparadas de forma adequada para abordar problemas complexos que requerem uma integração de conhecimentos diversificados, como denota Garry Brewer: "As universidades são organizadas em torno de disciplinas académicas. Os problemas ambientais não são. As universidades valorizam o desempenho individual. Os problemas ambientais exigem colaboração, muitas vezes de um tipo bastante inesperado".[49]

Por fim, a sustentabilidade na educação ganha destaque, não apenas no contexto ambiental, mas também na promoção de práticas educacionais sustentáveis que preparem os alunos para os desafios futuros. Aqui a educação tem um papel insubstituível, pois se a

---

Joaquim Cerqueira Gonçalves, "A educação intelectual no horizonte da cultura", in *Itinerâncias da Escrita Vol. III – Escola / Ecologia* (Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2014), 179.

[47] Michael O. Emerson, and David Hartman, "The rise of religious fundamentalism", *Annu. Rev. Sociol.* 32.1 (2006): 132

[48] Pascal Diethelm, and Martin McKee, "Denialism: what is it and how should scientists respond?", *The European Journal of Public Health* 19.1 (2009): 2.

[49] Garry D. Brewer, "The Challenges of Interdisciplinarity", *Policy Sciences*, vol. 32, no. 4 (1999): 331

"crise ecológica tem origem numa crise moral da sociedade"[50]. A solução para essa mesma crise moral passa não só pelas instituições e os profissionais, que são apenas os instrumentos de uma força maior, mas especialmente pela filosofia da educação implementada.

Se os desafios acima referidos são de âmbito geral em diversas nações do mundo, há que destacar também, os casos específicos de Portugal e da China. É importante tentar compreender de que forma os sistemas educativos destes países evoluíram desde estes dois grandes pensadores, e qual o seu legado. Por outro lado, também se tentará transpor os seus pensamentos e filosofias para a realidade contemporânea, e analisar os seus diálogos como soluções e caminhos para os problemas dos dias de hoje.

Na realidade educacional da China, são evidentes desafios que refletem tanto o sucesso como as complexidades do sistema. A competição académica intensa é uma característica marcante, onde os alunos enfrentam pressões significativas desde cedo para alcançar sucesso nos exames, e esta dinâmica pode gerar níveis elevados de pressão entre os estudantes, levantando preocupações sobre a saúde mental e o equilíbrio entre vida académica e pessoal.

Outro ponto de destaque é a persistência de desigualdades educacionais entre áreas urbanas e rurais na China, que apesar dos avanços nas regiões urbanas, as disparidades no acesso a recursos educacionais e na qualidade do ensino persistem, sublinhando um desafio na procura da equidade.

A ênfase nas competências técnicas e STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) reflete a direção da economia orientada para a tecnologia. No entanto, isso pode resultar em desafios na promoção de uma educação abrangente que também valorize as artes, humanidades e capacidades interpessoais, essenciais para o desenvolvimento holístico dos alunos.

A pressão parental e as expectativas elevadas em relação ao desempenho académico são características da sociedade chinesa. Essa dinâmica influencia as escolhas de carreira dos alunos e pode restringir a diversidade de interesses, e influenciar negativamente o desenvolvimento individual.

---

[50] Samuel Dimas, "A ética social e ambiental como fator cultural de humanização", *International Journal of Philosophy and Social Values* 1.2 (2018): 112.

Reformas educacionais significativas foram implementadas na China para se adaptar às necessidades da era moderna. No entanto, a extensão territorial do país e a diversidade regional representam desafios na implementação eficaz dessas reformas, com variações na qualidade do sistema educacional em diferentes áreas.

O sistema de ensino em Portugal enfrenta uma série de desafios na contemporaneidade, que refletem questões específicas do contexto nacional. Um dos principais obstáculos é o elevado índice de abandono escolar, especialmente em níveis mais avançados de ensino, onde fatores socioeconómicos e a falta de motivação dos alunos têm contribuído para essa problemática, exigindo abordagens e políticas específicas para reverter essa tendência. Outra questão crucial reside nas desigualdades regionais, uma vez que as disparidades no acesso à educação entre áreas urbanas e rurais destacam a necessidade de garantir recursos educacionais equitativos em todo o país, pois existem problemas com as taxas "de frequência, abandono e insucesso escolar nas regiões do interior" [51] . O desafio é proporcionar oportunidades igualitárias de desenvolvimento educacional, independentemente da localização geográfica dos estudantes.

A adaptação do currículo escolar é outro ponto sensível, e é essencial atualizar os conteúdos de ensino para refletir as necessidades da sociedade moderna. Além disso, a implementação de metodologias inovadoras enfrenta resistências, especialmente em áreas mais tradicionais do sistema educacional português, nomeadamente uma "parte dos problemas da aprendizagem e de rendimento dos alunos decorrem dos métodos de ensino dos professores, aliás uma área de pouca inovação académica"[52].

A capacidade de resposta à diversidade é um desafio constante, pois garantir que o sistema educacional esteja preparado para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada, incluindo alunos com diferentes capacidades, origens étnicas e culturais, é crucial para promover a equidade. O investimento financeiro é uma preocupação adicional, uma vez que a alocação de recursos adequados, tanto para infraestrutura escolar quanto para a formação de professores e a implementação de tecnologias educacionais, é fundamental para fortalecer o sistema de ensino português.

---

[51] Manuel Ferreira Patrício, "O novo paradigma da aprendizagem", in *Obras Escolhidas (1996 – 2006*) (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 184.

[52] Leandro da Silva Almeida, and Rosa Vasconcelos, "Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações", *Innovación educativa* (2008): 26.

Outro desafio significativo em Portugal é a falta de formação contínua por parte dos trabalhadores. A educação ao longo da vida tornou-se uma necessidade crucial numa sociedade em constante evolução, impulsionada por avanços tecnológicos e mudanças nas necessidades do mercado de trabalho. Muitos trabalhadores enfrentam obstáculos para aceder a oportunidades de formação contínua, seja devido a limitações financeiras, falta de tempo ou recursos educacionais inadequados, o que cria uma lacuna entre as competências requeridas pelo mercado e as capacidades dos trabalhadores, dificultando a adaptação às mudanças e a promoção da empregabilidade a longo prazo. Além disso, a falta de uma cultura organizacional que valorize e incentive a formação contínua pode contribuir para a estagnação profissional. Empregadores e instituições precisam de reconhecer a importância da aprendizagem contínua na atualização de competências e na promoção do crescimento profissional.

Todos estes desafios contemporâneos, contemplados nos pensamentos de Cai Yuanpei e Padre Manuel Antunes, proporcionam um terreno fértil para a reflexão crítica sobre como as suas ideias fundamentais podem ser transpostas e aplicadas no contexto educacional atual.

I PARTE

GÉNESE E DESEVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ANTROPOLÓGICO

Capítulo Primeiro

O CONTEXTO SOCIAL

A análise do contexto social é importante em estudos comparativos entre figuras históricas como Cai Yuanpei e Manuel Antunes, pois enquadra as suas vidas, ideias e contribuições nos contextos históricos, culturais e políticos em que atuaram. Este capítulo tem como objetivo explorar as circunstâncias sociais que moldaram as visões e ações destes dois pensadores, permitindo uma compreensão mais aprofundada das suas influências e da relevância das suas propostas para os desafios das suas épocas.

Ao abordar o contexto social, a investigação pretende destacar como ambos, inseridos em momentos históricos distintos, foram catalisadores de mudanças nas suas respetivas culturas, refletindo um diálogo crítico com a tradição e uma procura por soluções para os desafios com que se confrontavam.

1.1. Vida e obra de Padre Manuel Antunes

Padre Manuel Antunes foi um filósofo e ensaísta português, nascido em 1918, na Sertã, e falecido em 1985, em Lisboa. É conhecido pela sua vasta obra escrita, que inclui diversos livros, artigos e ensaios, nos quais reflete sobre questões filosóficas, culturais e políticas, entre outras. A formação intelectual de Manuel Antunes inscreve-se num contexto histórico singular, marcado pelo complexo processo de reinstalação da Companhia de Jesus em Portugal após a sua terceira expulsão do território nacional, ocorrida em 1910 por decreto do governo republicano[53]. Este ato político, que determinou a extradição de todas as ordens religiosas do país, representou não apenas uma rutura com séculos de presença institucional da Igreja, mas também um interregno secular que reconfigurou o panorama espiritual e educativo português. O regresso dos Jesuítas, após um exílio forçado que os dispersou por geografias tão diversas como a Bélgica, a Áustria, o Brasil e a Espanha, constituiu um momento de reafirmação identitária e missionária, no

[53] José Eduardo Franco; Luís Machado de Abreu, "Nas encruzilhadas do tempo" in O*bra Completa, tomo VII Bibliografia ilustrada* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011), 32 .

qual Antunes emergiu como um dos primeiros discípulos formados sob este renascimento da Província Portuguesa da Companhia.

A inserção de Antunes neste projeto pedagógico reveste-se de um simbolismo profundo, uma vez que ao integrar os contingentes iniciais de alunos educados na fase pós-diáspora, a sua trajetória académica reflete a tensão entre a memória de um passado interrompido e a urgência de reconstrução de um futuro. Este contexto permitiu que a formação de Antunes transcendesse o mero enquadramento doutrinal, incorporando uma consciência crítica moldada pelo diálogo entre tradição e modernidade, entre o local e o universal. Num plano mais amplo, a reinserção da Companhia no tecido social português, num cenário pós-republicano ainda hostil a influências eclesiásticas configura-se como um ato de resistência simbólica. A educação jesuítica, com o seu rigor humanista tornou-se um veículo não apenas de transmissão de saberes, mas de reivindicação de um espaço público para o espiritual[54]. Antunes, ao ser iniciado neste projeto, personificou a síntese entre a herança contrarreformista e as exigências de um século XX marcado por crises existenciais e ideológicas. Assim, o percurso educativo de Manuel Antunes não pode ser dissociado daquilo que Paul Ricoeur designaria como uma hermenêutica da restauração, um esforço contínuo de reinterpretação de valores perenes num mundo em fragmentação[55]. A Companhia, ao regressar, não procurava simplesmente reocupar um lugar perdido, mas redefinir a sua missão à luz de um século que desafiara as certezas do humano. Neste sentido, Antunes encarnou, desde a juventude, o paradoxo de ser herdeiro de uma tradição milenar e, simultaneamente, pioneiro num labor de reinvenção cultural que ainda hoje ecoa no pensamento português.

O seu primeiro trabalho publicado remonta a 1940, escrito para a revista *Brotéria*, onde abordou o papel de artistas modernistas portugueses como Mário Sá Carneiro e Fernando Pessoa, num artigo intitulado *A poesia modernista de Orpheu a Altitude*. A sua dissertação para a licenciatura em Filosofia, revela também o seu espírito estudioso e intelectual com a temática "Panorama da Filosofia existencial de Kierkegaard a

[54] José Eduardo Franco, and Susana Mourato Alves-Jesus, "O Drama dos Juízos Contrastantes: Os Jesuítas como desumanizadores ou como precursores dos Direitos Humanos?", *Antíteses* 14.28 (2021): 482.

[55] Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy*, translation by Danny Savage (London: New Yale University Press, 1970), 28.

Heidegger", contudo este trabalho já não é consultável[56]. Após a conclusão da sua licenciatura em Filosofia, frequentou o curso de Teologia na Faculdade de Teologia de Granada entre 1946 e 1950.

Antunes também teve uma carreira académica notável na Faculdade de Letras na Universidade de Lisboa por mais de 25 anos, "sendo professor de Estudos Clássicos, uma das áreas nem sempre bem-amadas, nem muito procuradas do conjunto das Ciências Sociais e Humanas"[57]. A inserção de Manuel Antunes no universo académico laico português, concretizada em 1957 com a sua nomeação como segundo assistente da recém-criada disciplina de História da Cultura Clássica na Faculdade de Letras de Lisboa, constitui um momento emblemático na história intelectual do século XX português. Este episódio, longe de se limitar a uma mera transição profissional, revela uma dialética complexa entre tradição e modernidade, que merece ser analisada à luz das transformações político-culturais do Estado Novo e da reconfiguração do papel da Igreja no espaço público.

Antes de assumir funções na Universidade de Lisboa, Antunes tinha consolidado a sua formação no seio da Companhia de Jesus, primeiro na Faculdade de Teologia de Granada, onde entre 1946 e 1950, não apenas concluiu os estudos com distinção, como exerceu o cargo de auxiliar de bibliotecário, contactando diretamente com uma das coleções teológicas mais atualizadas da Europa, e posteriormente como docente no Curso Superior de Humanidades da sua Ordem[58]. A ordenação sacerdotal em 1949, pelas mãos de D. Rafael Alvarez Lara, Bispo de Guadix, marcou não apenas uma consagração eclesiástica, mas também a maturação de um intelectual cujo percurso seria permanentemente pressionado entre o magistério espiritual e o compromisso com a paideia humanista.

A nomeação para a Faculdade de Letras, por proposta de Vitorino Nemésio, inscreve-se num contexto de reforma curricular que visava modernizar o ensino superior português, integrando disciplinas que articulassem o legado clássico com as exigências de

---

[56] José Eduardo Franco; Luís Machado de Abreu, "Nas encruzilhadas do tempo" in O*bra Completa, tomo VII Bibliografia ilustrada* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011), 40.

[57] José Eduardo Franco and Jacinto Jardim, "Para um projeto de educação integral Segundo Manuel Antunes, SJ e um novo programa de competências", *Linhas Florianópolis* 9 (2008): 26.

[58] José Eduardo Franco; Luís Machado de Abreu, "Nas encruzilhadas do tempo" in O*bra Completa, tomo VII Bibliografia ilustrada*, 50.

uma sociedade num processo de rápida evolução. Por outro lado, a escolha de Antunes, o primeiro jesuíta a lecionar numa universidade pública desde a expulsão pombalina da Companhia de Jesus em 1759, revela um simbolismo histórico pungente: não se tratava apenas de um reconhecimento da sua erudição em língua, literatura e cultura greco-latinas, cultivada metodicamente nos colégios da Companhia. Era, sobretudo, um gesto de reconciliação tácita entre duas esferas que, desde o Iluminismo, confrontam-se no espaço luso: a autoridade eclesiástica e a autonomia do saber académico. A Companhia de Jesus, historicamente associada à formação das elites, via agora um dos seus membros ocupar um lugar central na moldagem da *intelligentsia* laica, num contexto em que o regime salazarista tentava equilibrar o nacionalismo católico com a secularização inevitável. Assim, o ciclo iniciado em 1957 ultrapassou em larga medida as expectativas institucionais. O êxito de Antunes não residiu apenas na transmissão erudita de conteúdos, mas na capacidade de motivar os alunos. Neste gesto, que unia o magistério da cátedra à missão do púlpito, Antunes reatou, sem alarde, o fio condutor que liga a *humanitas* renascentista à transcendência do humano, prova de que, mesmo num mundo dessacralizado, o diálogo entre Atenas e Jerusalém permanece não só possível, mas indispensável.

Antunes foi ainda autor, colaborador e diretor da revista *Brotéria –Cristianismo e Cultura*, onde assinou centenas de artigos através de mais de uma centena de pseudónimos "que lhe permitiam esconder-se aos olhos da generalidade dos leitores e deixavam à revista uma aura de dispor de um leque vasto de colaboradores"[59]. Os seus escritos abordavam imensas temáticas para além das suas áreas de formação, Filosofia e Teologia, englobando também Política e Ciências da Educação, entre outros. Uma das suas obras mais influentes foi *Repensar Portugal*, escrita em 1979, onde o autor reflete sobre Portugal pós-25 de Abril, "constituindo-se num texto emblemático de teor político, nesse ambiente que pairava no país de incertezas e receios vários" [60] . Relativamente a esta época conturbada e instabilidade política, é atribuído a Manuel Antunes um papel preponderante na condução e orientação de Portugal para um rumo de serenidade e evitou o possível estabelecimento de

---

[59] José Eduardo Franco; Luís Machado de Abreu, "Nas encruzilhadas do tempo" in O*bra Completa, tomo VII Bibliografia ilustrada*, 103.

[60] Ernesto Martins, "A Filosofia Pedagógica de Manuel Antunes", *A Renovação & La Renovación pedagógica – Atas do Vº Encontro Ibérico de História da Educação (*Coimbra/C. Branco: Alma Azul, 2005): 573-575.

uma ditadura comunista, tudo graças à "sua voz e influência"[61]. Na sua última década de vida, foi ainda conselheiro do primeiro presidente democraticamente eleito de Portugal após o 25 de Abril, Ramalho Eanes. Esta posição foi aceite após ter declinado o convite para o cargo de Ministro da Educação para suceder a Mário Sottomayor Cardia[62]. Por toda a sua contribuição para o panorama educacional português, Padre Manuel Antunes é reconhecido por "ter uma inteligência e uma memória enciclopédicas, que lhe permitiram assumir-se plenamente como homem do seu tempo (…) [e] destacou-se como um dos melhores portugueses do seu tempo"[63].

1.2. Vida e obra de Cai Yuanpei

Cai Yuanpei 蔡元培 (*cài yuánpéi*) nasceu em Shaoxing, uma cidade histórica da China, a 11 de janeiro de 1868. Cresceu durante um período de transição tumultuosa na China, onde ocorreram muitas reformas sociais e políticas. O seu pai, Cai Conglong, foi um confucionista erudito, e isso teve uma grande influência na sua vida e carreira. Cai Yuanpei estudou inicialmente em escolas confucionistas tradicionais antes de ter ido para a Alemanha, e posteriormente para a França. Em 1890, conseguiu o grau de Jinshi[64] 进士 (*jìnshì*), e tornou-se um membro da Academia Hanlin 翰林院 (*hànlín yuàn*), compilando clássicos confucionistas.

A derrota da China na Guerra Sino-japonesa em 1895 influenciou bastante Cai Yuanpei, que compreendeu o atraso cultural e tecnológico chinês face ao Ocidente e ao Japão. A Primeira Guerra Sino-Japonesa (1894-1895) foi um marco na história da China, não apenas pelas perdas territoriais e pela humilhação a nível internacional, mas pela revelação chocante das fraquezas do país diante do poder militar e organizacional do Japão. Em apenas algumas décadas o Japão sofreu uma transformação impressionante durante a

---

[61] André Homem, "Manuel Antunes, mestre da democracia", *Repensar Portugal, a Europa e a Globalização* (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022): 54.

[62] José Eduardo Franco; Luís Machado de Abreu, "Nas encruzilhadas do tempo" in O*bra Completa, tomo VII Bibliografia ilustrada*, 127-130.

[63] João Caetano, "Relações do Padre Manuel Antunes com a elite política portuguesa no período de transição para a democracia*", Repensar Portugal, a Europa e a Globalização (*Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022): 81-82.

[64] O grau de Jinshi refere-se a um título conferido a quem fosse aprovado nos exames imperiais.

Restauração Meiji, ao adotar tecnologia ocidental, criar um exército e uma marinha modernos e por fim, ao centralizar o seu governo com eficiência, e assim "o domínio regional mudou do império chinês para o Japão, um país outrora atrasado e estudante de longa data da China"[65]. Pelo contrário, a China manteve-se presa a estruturas burocráticas antigas, onde a corrupção, a falta de preparação militar e a negligência em relação à defesa costeira demonstraram a fragilidade da sua soberania, e consequentemente, a derrota simbolizou o colapso da autoconfiança chinesa, abalando profundamente a mentalidade de superioridade cultural que estava implantada há séculos. Para intelectuais como Cai Yuanpei, este momento de crise revelou a necessidade urgente de reformas profundas, sobretudo na educação, que deveria ser voltada para a ciência e o progresso tecnológico, a fim de preparar futuras gerações para a competição com outras potências mundiais. Este cenário de derrota e confronto com a realidade deu início a uma era de reflexão e reavaliação, em que a salvação nacional passou a ser vista como uma tarefa coletiva de modernização cultural, tecnológica e militar, inspirando mudanças de mentalidade que moldariam o rumo da China no século XX.

Cai Yuanpei afastou-se das leituras dos clássicos confucionistas e virou-se para o estudo das matérias ocidentais. Cai Yuanpei desempenhou um papel significativo na criação da Escola Feminina Patriótica 爱国女学 (*àiguó nǚxué*) em Shanghai em 1902. Na época, ele era um jovem professor na Escola Pública de Nanyang 南洋公学 (*nányáng gōngxué*) e já era conhecido pelas suas ideias vanguardistas relativamente à educação. Cai acreditava que educar o público feminino era crucial para o desenvolvimento de uma China moderna, ao argumentar que as mulheres deveriam receber a mesma educação que os homens e que deveriam ter a oportunidade de desenvolver os seus talentos e contribuir para a sociedade de maneira significativa. Pelas palavras de Cai: *"*A essência do espírito revolucionário não está limitado ao género, pois está igualmente presente nos dois, e tem a educação como base"[66].

---

[65] Dong Baomin and Yibei Guo, "The impact of the first Sino-Japanese war indemnity: Transfer problem reexamined", *International Review of Economics & Finance* 56 (2018): 17.

[66] "革命精神所在,无论其为男为女,均应提倡,而以教育为根本". Cai Yuanpei, "在爱国女学校之演说" (1917), in *蔡元培 全集 第三卷* (Beijing: 中华书局, 1984), 7.

Sob a liderança de Cai, a Escola Feminina Patriótica rapidamente se tornou uma das instituições educacionais mais inovadoras da China. A escola oferecia uma ampla gama de disciplinas, incluindo matemática, ciências e literatura, e enfatizava a importância do pensamento crítico, criatividade e responsabilidade social. Cai estava profundamente comprometido com o sucesso desta instituição e permaneceu envolvido com a escola por muitos anos, mesmo depois de se tornar presidente da Universidade de Pequim. No ano de 1904, Cai Yuanpei desempenhou um papel fundamental na fundação da Sociedade de Restauração (*guāngfùhuì* 光复会), uma organização secreta composta por estudantes chineses radicados em Tóquio, que tinha como principal objetivo promover a revolução contra a dinastia Qing, adotando como estratégia inicial assassinatos políticos. Os membros da sociedade mantinham-se anónimos entre si, sendo a sua identidade revelada apenas após a participação conjunta em diversas reuniões e operações clandestinas, e o processo de admissão de novos membros envolvia uma cerimónia realizada num local de extrema confidencialidade. Em 1905, quando a Tongmenghui (*tóngménghuì* 同盟会) foi oficialmente fundada por Sun Yat-sen no Japão, Cai Yuanpei já tinha consolidado a sua reputação como um reformista visionário, de forma que a sua adesão à organização revolucionária não representou uma rutura, mas sim a formalização de um idealismo que já guiava as suas ações. A Escola Feminina Patriótica, nesse contexto, passou a operar como uma extensão prática dos objetivos da liga: além de educar, servia para recrutar e treinar mulheres para a causa revolucionária. Algumas alunas participaram em atividades clandestinas, como a produção de panfletos anti-Qing e o apoio logístico a revoltas, o que demonstra como a educação e a política entrelaçavam-se no projeto de Cai. Para Cai Yuanpei, a passagem pela Tongmenghui e o trabalho na escola foram faces da mesma moeda: a crença de que a modernização da China dependia tanto de estabelecimentos de ensino quanto de frentes de combate, e de que a verdadeira revolução começava no processo da educação.

Em 1907, Cai viajou para a Europa para continuar os seus estudos, e matriculou-se na Universidade de Leipzig, na Alemanha, onde estudou filosofia, literatura e história. Acredita-se que durante a sua estadia na Europa, vários filósofos influenciaram a visão de

Cai, nomeadamente Immanuel Kant, John Dewey, Peter Kropotkin e Friedrich Paulsen.[67] A filosofia kantiana sobre o conhecimento e a moralidade teve um grande impacto na abordagem educacional de Cai. Kant acreditava que a razão é a fonte do conhecimento e que a moralidade é baseada na razão prática, ao argumentar que a educação deve ser centrada no desenvolvimento da razão e do pensamento crítico, a fim de preparar os indivíduos para agir moralmente no mundo[68].

Cai Yuanpei incorporou esta abordagem na sua conceção educativa, atribuindo primazia ao desenvolvimento do pensamento crítico e ao exercício da razão como eixos fundamentais do processo formativo. A sua visão pedagógica, profundamente marcada pelo idealismo alemão, assimilou de forma particular a ética kantiana da reciprocidade, expressa no imperativo categórico de tratar o outro como fim em si mesmo e nunca como mero meio. Esta influência filosófica traduziu-se numa ética educacional relacional, na qual a formação intelectual articulava-se com a construção de relações sociais pautadas pela harmonia e equidade. Para Cai, a educação não se circunscrevia à transmissão de conhecimentos técnicos ou à mera socialização de normas culturais. Pelo contrário, assumia uma dimensão ético-política explícita, visando cultivar nos indivíduos a capacidade de questionamento racional e, simultaneamente, de reconhecimento mútuo numa sociedade plural. Esta dupla ênfase na autonomia crítica e na reciprocidade ética refletia uma tentativa de sintetizar os ideais do Iluminismo europeu com as exigências do contexto chinês em transformação. Ao defender que a educação deveria fomentar simultaneamente liberdade intelectual e responsabilidade coletiva, Cai propunha um modelo pedagógico que transcendia tanto o tradicionalismo confucionista quanto o utilitarismo. A assimilação criativa que Cai fez do pensamento kantiano, traduzindo princípios universais para um contexto não ocidental, ilustra a sua convicção de que a educação é tanto um processo de emancipação cognitiva quanto de construção ética de comunidades[69].

---

[67] Douglas M. Gildow, "Cai Yuanpei (1868-1940), Religion, and His Plan to Save China through Buddhism", *Asia Major (*2018): 107-148.

[68] Immanuel Kant, *Groundwork for the Metaphysics of Morals*, Trans. A. W. Wood (New Haven, CT: Yale University Press, 2002), 114.

[69] Allen B. Linden, "Politics and Education in Nationalist China: The Case of the University Council, 1927–1928", *The Journal of Asian Studies* 27, no. 4 (1968): 763–776.

Kropotkin também exerceu bastante influência no pensamento de Cai, através da sua obra, *Mutual Aid*, onde demonstrou que a cooperação – não a competição – é o motor evolutivo essencial, uma vez que para Cai "a doutrina anarquista era certamente mais compatível para com a sua inclinação humanista do que o naturalismo cruel do darwinismo social"[70]. A educação, nessa ótica, deveria cultivar não só competências individuais, mas sobretudo virtudes relacionais como empatia, reciprocidade e ação coletiva, contrariando assim a atomização promovida pelo capitalismo industrial e pelo colonialismo.

Estas experiências ampliaram a sua compreensão da cultura e da sociedade ocidentais e forneceram-lhe novas perspetivas para avaliar o desenvolvimento da cultura chinesa. No entanto, as experiências de Cai Yuanpei na Europa não se limitaram apenas ao ambiente académico e ao político, pois também aproveitou a oportunidade para viajar e conhecer diferentes países e culturas, visitou museus, galerias de arte e bibliotecas em toda a Europa, absorvendo novas ideias e inspirações[71].

Após concluir os seus estudos em 1911, Cai Yuanpei retornou à China e foi convidado em 1912 para a posição de Ministro da Educação 教育总长 (*jiàoyù zǒngzhǎng*) da nova República, sob a liderança de Sun Yat-Sen. Contudo, em menos de um ano, demitiu-se em protesto contra o novo governo de Yuan Shikai. O breve período de Cai Yuanpei como Ministro da Educação no governo de Sun Yat-sen e a sua subsequente renúncia em menos de um ano devem ser entendidos à luz das tensões políticas e dos ideais em conflito que marcaram esta era turbulenta na China. Yuan Shikai, após assumir o controlo do governo, demonstrou rapidamente uma inclinação autoritária, ao procurar concentrar poder absoluto, o que se opunha frontalmente à visão republicana e democrática defendida por intelectuais reformistas como Cai Yuanpei. Yuan dissolveu a Assembleia Nacional, ilegalizou o Kuomintang e, em 1915, autoproclamou-se Imperador da China, revertendo o progresso inicial da República e frustrando as esperanças de modernização política e liberdade que motivaram líderes republicanos e educadores, nomeadamente, Cai. Esse movimento imperial de Yuan, ainda que durasse apenas 83 dias devido à resistência e à oposição generalizada, lançou a China num novo período de instabilidade e fomentou a

---

[70] William J. Duiker, "Ts'ai Yuan-p'ei and the Confucian Heritage*", Modern Asian Studies* 5, no. 3 (1971): 764-765.

[71] Cai Yuanpei, "*考察欧美*" (1937), in *蔡元培 全集 第七卷* (Beijing: 中华书局, 1989), 84-127.

fragmentação política, contribuindo para o aparecimento dos senhores da guerra que passaram a disputar o controlo do país. Para Cai Yuanpei, cuja filosofia fundamentava-se na integridade moral, na autonomia intelectual e na promoção de reformas educacionais inspiradas em modelos modernos, a ascensão de Yuan Shikai representava uma traição aos ideais republicanos que motivaram a Revolução de 1911. A incompatibilidade entre os valores autoritários de Yuan e os princípios democráticos e reformistas de Cai foram determinantes para sua decisão de deixar o cargo, e destacou assim, também sua desilusão com a política partidária e orientando-o para uma trajetória ainda mais focada na educação e na transformação cultural como caminho para o fortalecimento da China.

Cai Yuanpei regressou à Alemanha, e posteriormente França, onde cofundou uma organização de trabalhadores-estudantes, o Movimento Educacional para Trabalhadores Chineses 留法勤工俭学运动 (*liúfǎ qíngōng jiǎnxué yùndòng),* e organizou também a Associação Educacional Sino-Francesa 华法教育会 (*huáfǎ jiàoyù huì*). Cai Yuanpei destacou-se rapidamente como um educador inovador e, em 1917, foi nomeado presidente da Universidade de Pequim 北京大学堂 (*běijīng dàxuétáng*). Como presidente, Cai Yuanpei iniciou uma série de reformas educacionais que incluíam a integração de sistemas educacionais orientais e ocidentais. Fundou também a Academia Sínica 中央研究院 (*zhōngyāng yánjiū yuàn*) em 1927, que era a mais alta instituição de pesquisa e investigação da China na época, nomeadamente nos campos científicos e tecnológicos. Além das suas contribuições para a educação, Cai Yuanpei também foi um pensador e filósofo influente, escrevendo extensivamente sobre uma ampla gama de assuntos, incluindo filosofia, literatura, arte e política.

1.3. Regime político em Portugal

Manuel Antunes viveu sob três diferentes regimes políticos, cada um deixando uma marca distinta na sua formação e obra. Nos seus primeiros anos de vida durante a Primeira República; durante a longa vigência do Estado Novo, confrontou a censura e o autoritarismo, que o motivaram a adotar uma postura crítica e a questionar os mecanismos de controlo ideológico; e, finalmente, no alvorecer da democracia pós-Revolução dos Cravos, encontrou o ambiente propício para reinventar o debate intelectual e educacional

em Portugal. Estas vivências diversas levaram-no a reavaliar a relação entre cultura e poder, inspirando-o a propor uma abordagem inovadora na educação e na crítica social que dialogasse com a complexidade dos contextos históricos pelos quais passou.

A Primeira República Portuguesa, instaurada após a Revolução de 1910, representa um período de profundas transformações na estrutura política e social do país. Caracterizada pela rutura definitiva com o regime monárquico, esta fase procurou implementar uma série de reformas modernizadoras, como a reorganização do sistema educativo e a redefinição das instituições do Estado, e sobretudo "a República separava a religião da política e o laicismo, que já tinha triunfado no país, impunha-se na realidade portuguesa" [72]. No entanto, a experiência republicana foi marcada por uma notável instabilidade política, evidenciada pela sucessão de governos efémeros, crises institucionais e conflitos ideológicos que complicaram a consolidação de um projeto nacional coeso, especialmente com a Primeira Grande Guerra, "que deveria ter unido os chefes republicanos, serviu para aprofundar as suas desavenças" [73]. Esse cenário de volatilidade interna, aliado às dificuldades económicas e à polarização social, pavimentou o caminho para o aparecimento de tendências autoritárias, culminando na queda do regime em 1926. Importa destacar que durante a Primeira República portuguesa, os Jesuítas foram alvo de uma política fortemente anticlerical, refletindo o desejo do novo regime de secularizar o Estado e enfraquecer a influência da Igreja Católica, com a replicação das medidas do período pombalino. A Companhia de Jesus foi expulsa do país num esforço com base no "cerceamento da influência dita conservadora e retrógrada da Igreja na sociedade, com base num programa laico de secularização e de libertação das consciências do horizonte religioso" [74]. Apesar da propaganda antijesuítica associar os membros da ordem a uma visão retrógrada e conspirativa da religião, retratando-os como manipuladores políticos e inimigos da liberdade, o mito dos Jesuítas como uma força oculta e influente persistiu na memória cultural e política, ressurgindo em momentos posteriores da história portuguesa.

---

[72] Vítor Neto, "A questão religiosa na Primeira República portuguesa", *A EXPERIÊNCIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL E EM PORTUGAL* (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014): 144.

[73] Rui Ramos, *História de Portugal* (Lisboa: A esfera dos livros, 2009), 842.

[74] José Eduardo Franco, "O mito dos jesuítas para além do tempo do mito: no período do Estado Novo e do regime democrático", *Lusitânia sacra* 16 (2004): 416.

O período compreendido entre 1926 e 1945 representa uma das fases mais complexas e transformadoras da história política de Portugal, consubstanciado no regime do Estado Novo sob a liderança de António de Oliveira Salazar. Este capítulo analisa, de forma aprofundada e crítica, o percurso de Salazar, desde as suas origens humildes e a sua formação como professor universitário em Coimbra até à sua ascensão como ministro das Finanças e, posteriormente, como chefe do governo. Num contexto de instabilidade financeira e política, caracterizado por crises orçamentais e por uma sociedade com um desejo de estabilidade, Salazar emergiu como uma figura emblemática, capaz de articular uma estratégia de austeridade e de reorganização administrativa que permitiu a reabilitação das contas públicas e o restabelecimento de uma ordem económica. Ao mesmo tempo, o seu percurso reflete a construção de uma visão política autoritária, fundamentada em valores nacionalistas e na convicção de que a modernização só poderia ser alcançada através de um controlo rigoroso sobre a vida social e política. Esta abordagem, que combinava a retórica do "viver habitualmente" com uma prática de governação técnica e centralizada, inaugurou um modelo de Estado que, embora conservasse formalmente elementos democráticos, limitava severamente a participação política e instaurava ordem e disciplina[75].

A ascensão de Salazar deve ser compreendida num contexto de intensas disputas internas e de uma reconfiguração dos apoios políticos, em que a articulação entre as forças militares, a Igreja e os grupos republicanos tradicionalmente dissidentes foi decisiva graças à "sua habilidade para jogar um xadrez político muito rebuscado"[76]. Ao conseguir o apoio de elementos do exército e a aproximação de importantes figuras da hierarquia eclesiástica, o novo ministro das Finanças transformou-se num símbolo de competência técnica e de austeridade, atributos que lhe permitiram superar os obstáculos políticos e financeiros do país. Esse percurso, marcado por episódios de fragilidade e de renúncias temporárias, destacou a capacidade de Salazar para se reinventar e para adaptar as suas estratégias de modo a conquistar a confiança dos sectores conservadores e da elite dirigente. A sua atuação no combate à instabilidade económica, mediante a implementação de medidas de contenção de despesas e a reorganização da política fiscal, pavimentou o caminho para a

[75] Rui Ramos, *História de Portugal* (Lisboa: A esfera dos livros, 2009), 888-889.
[76] Ramos, *História de Portugal*, 875.

sua ascensão enquanto líder incontestado, permitindo-lhe exercer um controlo efetivo sobre os rumos da política nacional. Assim, o regime que viria a ser conhecido como Estado Novo, ao contrário de outras tendências europeias, não se baseou exclusivamente no totalitarismo. Consolidou-se através de uma combinação de rigor técnico e de uma estratégia política que visava a construção de uma ordem social estável, na qual a modernização do país era entendida como um processo gradual, regulado e, sobretudo, orientado para a preservação dos valores tradicionais, ou como António Costa Pinto comenta, "foi profundamente conservador e confiou mais nos instrumentos de enquadramento tradicionais, como a Igreja e as elites de província, do que em organizações de massas"[77]. Dessa forma, o percurso de Salazar revela não apenas uma ascensão individual, mas também a transformação estrutural de Portugal, onde o controlo estatal sobre a economia e a política se firmou como elemento essencial para manter a ordem.

Com o Estado Novo, e a necessidade de difusão da ideologia de um Estado forte e renovação da nação, regressaram também as ordens religiosas "em nome do serviço da restauração da "alma nacional" e da difusão da portugalidade no mundo"[78]. O regime de Salazar, ao distanciar-se do laicismo da Primeira República, permitiu o retorno dos Jesuítas, vendo neles aliados na promoção de valores conservadores e na consolidação de uma identidade nacional baseada no catolicismo. A Constituição de 1933 aboliu a legislação anticongreganista, e em 1941, a Companhia de Jesus foi oficialmente reconhecida como uma corporação missionária, integrando-se no projeto colonial do regime. Devido a isto, depois da queda do Estado Novo, os jesuítas enfrentaram algum ressurgimento do anti-jesuitismo, especialmente por parte de grupos de esquerda que os associavam ao regime deposto. No entanto, a consolidação da democracia pluralista em Portugal permitiu que a Companhia de Jesus se mantivesse ativa, integrando-se no novo contexto de liberdade religiosa e tolerância.

Um dos aspetos mais reveladores do período salazarista é a forma como o regime construiu a sua base de poder através da centralização das instituições e da criação de um

---

[77] António Costa Pinto, "O Estado Novo português e a vaga autoritária dos anos 1930 do século XX." *O corporativismo em português: estado, política e sociedade no salazarismo e no varguismo* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007): 37.

[78] Franco, "O mito dos jesuítas para além do tempo do mito: no período do Estado Novo e do regime democrático": 417.

aparelho repressivo sofisticado, mas aproveitou-se do facto de "a violência ser uma componente da ordem pública e da vida política, quer no passado português recente, quer nas outras sociedades europeias, para relativizar a sua repressão"[79]. A constituição do Estado Novo envolveu a elaboração de uma nova Carta Constitucional que, mantendo formalmente elementos democráticos, restringia a atividade política e eliminava a possibilidade de pluralismo partidário. O presidente da República, dotado de poderes que se assemelhavam a uma figura monárquica, coexistia com um parlamento cuja função era meramente consultiva, permitindo que o verdadeiro exercício do poder recaísse sobre o chefe do governo, cuja autoridade se impunha na prática. Paralelamente, o regime implantou um sistema corporativista que integrava dispositivos concebidos para regular as relações laborais e conter conflitos sociais. Esses organismos, embora apresentassem uma fachada de participação e de integração, funcionavam sobretudo como instrumentos de controlo estatal, pois "na prática, a organização corporativa serviu para o Estado integrar e controlar o operariado de Lisboa e do Porto e o proletariado agrícola do Sul"[80]. Em suma, o modelo salazarista articulava uma combinação de modernização técnica e repressão política, onde a centralização do poder e a imposição de uma ordem rígida se fundiam numa estratégia que visava a manutenção da estabilidade e da continuidade, mesmo à custa da supressão das liberdades individuais. Esse conjunto de medidas, articulado de forma a eliminar qualquer margem para a discórdia, permitiu que o regime consolidasse um controlo quase absoluto sobre o aparelho estatal, ao transformar o espaço público num ambiente de obediência e conformismo, onde a crítica se tornava praticamente inexistente.

O aparelho repressivo do Estado Novo foi um dos seus instrumentos mais eficazes para a manutenção da ordem e a supressão de qualquer oposição. A censura à imprensa, a vigilância constante e a atuação de órgãos como a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) foram sistematicamente empregues para coibir manifestações dissidentes e para monitorizar a atividade política dos cidadãos. As detenções arbitrárias e os processos sumários, frequentemente acompanhados de violência física, demonstravam que o regime estava disposto a utilizar a força para garantir a sua estabilidade. Esta política repressiva, embora menos brutal do que a de outros regimes totalitários europeus, instaurou um clima

[79] Ramos, *História de Portugal,* 905.
[80] Ramos, *História de Portugal,* 897.

de medo e de autocensura que permeava todas as esferas da vida pública. Por meio dessas práticas, o Estado Novo não só controlava os meios de comunicação, mas também regulava o comportamento individual e coletivo, impondo uma disciplina que se refletia na vida social e nas relações de trabalho. A estratégia repressiva era parte integrante de uma lógica que associava a modernização a um rigor estatal intransigente, capaz de manter a ordem interna mesmo diante dos desafios impostos pela instabilidade internacional e pelas pressões internas por maior liberdade política. Além disso, o aparelho repressivo consolidava o poder do regime ao inibir qualquer manifestação cultural ou intelectual que pudesse questionar a ordem estabelecida, e assim, a "censura estatal a todas as formas de comunicação social, edição, arte e espectáculo representou uma ruptura brutal com a tradição de liberdade de imprensa e de expressão"[81].

O modelo económico português, embora eficaz para assegurar um certo grau de estabilidade financeira, também refletia as limitações de um país com uma economia predominantemente agrícola e com um mercado interno restrito. A estratégia de Salazar consistiu em adotar medidas conservadoras que permitiram o retorno ao padrão-ouro e a estabilização da moeda, ao mesmo tempo que se privilegiava o controlo estatal sobre a atividade económica. Assim, o governo conseguia minimizar os impactos das crises internacionais e promover um crescimento modesto, mas constante, que favorecia a manutenção de uma ordem financeira estável. Esta política de contenção, no entanto, restringia a dinâmica inovadora da economia, ao limitar a capacidade de adaptação e de competitividade das empresas nacionais, refletindo a tensão entre a necessidade de controlo e o potencial de desenvolvimento de um país que procurava modernizar-se sem romper com as suas tradições históricas. Contudo, a partir da década de 50, a educação, a formação profissional e até as iniciativas de ocupação do tempo livre passaram a ser orientadas menos por um ideal de doutrinação política e mais por uma necessidade pragmática de adaptação ao desenvolvimento industrial e à modernização económica e social, mesmo que "mais lentamente do que seria necessário, sempre amarrados ao pressuposto da segurança do regime"[82].

---

[81] José Barreto, "A Censura em Portugal (1926-1974)", *Dicionário de História de Portugal* 7 (1999): 281.

[82] Fernando Rosas, "O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo", *Análise social* (2001): 1051

Em síntese, o Estado Novo, articulado por meio de uma política de austeridade, repressão e corporativismo, configurou um modelo de modernidade autoritária que deixou marcas profundas na estrutura social, política e económica de Portugal. O ambiente repressivo gerou um clima de medo generalizado na população, levando à autocensura e à supressão de opiniões divergentes por temor de represálias. Muitos portugueses emigraram para escapar da repressão e das dificuldades económicas, contribuindo para a diáspora portuguesa. Apesar de algumas melhorias na infraestrutura, o ambiente repressivo limitou o desenvolvimento socioeconómico de Portugal, especialmente quando comparado a outras nações europeias no mesmo período. Foi um tempo de "palavras longamente proibidas, dos gestos apertadamente contrafeitos, de uma certa mentira institucionalizada, do terror invisível mas presente em toda a parte (…) do isolamento internacional, daquele "orgulhosamente sós" (…) um pesadelo de anos, cada vez mais denso, cada vez mais escuro"[83].

No dia 25 de abril de 1974, um golpe militar liderado por jovens oficiais das Forças Armadas pôs fim ao regime do Estado Novo, movimento este, que foi pacífico e ficou conhecido como a Revolução dos Cravos. Os militares desejavam acabar com a guerra colonial em África, onde Portugal lutava em conflitos armados, portanto, esta revolução "começada numa questão de adiantamento profissional, com extrema rapidez ela se estendeu a todos os domínios onde, real ou imaginária, pudesse haver uma injustiça, uma falta de equidade, um vestígio de vexame, uma dobra de agravo"[84]. Contudo é preciso ter em conta que a revolução que resultou na queda do regime, não implicou uma completa viragem do cenário social português tal como Boaventura de Sousa Santos sugere:

> O colapso do regime em 25 de Abril de 1974 não implicou o colapso generalizado do Estado. A ruptura deu-se ao nível das características fascistas do velho regime: o partido único, a polícia política, as milícias para-militares, o tribunal plenário (para julgamento dos crimes políticos), os presos políticos, a repressão de liberdade de expressão e de associação.[85]

---

[83] Manuel Antunes, "Repensar Portugal" in *Repensar Portugal* (Lisboa: Multinova, 1979), in *Obra Completa, Tomo III Política e Relações Internacionais Volume I,* 26.

[84] Manuel Antunes, "E a revolução moral?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 48.

[85] Boaventura de Sousa Santos, *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)* (Porto: Edições Afrontamento, 1992), 27.

Não obstante de ter sido um processo gradual, esta transição coincidiu com uma crise económica significativa, pois as perdas decorrentes da independência das colónias africanas afetaram severamente a economia portuguesa. Problemas do país na época incluíam um dualismo extremo, "não [era] tanto o dualismo Norte-Sul: [era] o dualismo litoral-interior"; "aproximadamente um terço da população portuguesa [vivia] em cidades"; "Portugal [registava] uma das taxas de desenvolvimento mais baixas de toda a Europa", entre muitos outros problemas económicos e sociais[86]. A necessidade de reconstruir instituições estatais para se adaptarem a um sistema democrático também representou um desafio considerável. A reformulação do sistema judiciário, das forças armadas, das forças policiais e da administração pública foi essencial para garantir a estabilidade democrática.

A partir de 1974, as mudanças sociais e políticas em Portugal foram significativas, começando pelo pluralismo político, onde se contavam mais de 50 partidos políticos logo no primeiro ano que "mais do que quaisquer tradições nacionais, os partidos invocaram os «ismos» europeus"[87]. Essa efervescência ideológica refletia não apenas a liberdade recém-conquistada após décadas de ditadura, mas também a procura por modelos que dialogassem com as correntes continentais, como o socialismo, o comunismo, o liberalismo ou a social-democracia. A transição democrática, marcada pelo processo revolucionário em curso, transformou o país num laboratório de ideias, onde projetos antagónicos — desde nacionalizações e reformas agrárias radicais até propostas de mercado livre — competiam pela hegemonia num cenário ainda instável. Algo que, segundo Boaventura de Sousa Santos, tem sido constante ao longo do tempo em Portugal, isto é, a legitimidade democrática portuguesa "tem-se revelado incapaz de, com base nela, construir um novo bloco de poder, suficientemente hegemónico para imprimir uma direcção política ao uso dessa legitimidade".[88] Por outro lado, a influência externa, tanto de potências ocidentais quanto de movimentos de esquerda internacionais, amplificou essas divisões, enquanto a sociedade portuguesa, ávida por participar na construção de uma nova ordem, via-se dividida entre o resgate de uma identidade nacional e a assimilação de paradigmas globais. E este foi um grande problema do excessivo pluralismo partidário

---

[86] Manuel Antunes, "Que democracia para Portugal?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 56.

[87] Ramos, *História de Portugal,* 1018.

[88] Santos, *O Estado e a sociedade em Portugal*, 37.

resultante da euforia pós-ditatorial, o qual Manuel Antunes aborda descrevendo os partidos existentes na altura:

> (…) todos eles mostrando, não raro, desfasamentos clamorosos entre a teoria e a prática; todos eles, de forma clara ou encapotada, deixando ver de fora sérias divisões internas, quanto a táctica, estratégia e personalidades dirigentes ou influentes; todos eles mais ou menos oligárquicos (…) todos eles relativamente pouco convincentes em relação ao pessoal que cada um dispõe para gerir politicamente o País no estado em que o País se encontra.[89]

Esse período, embora caótico, pavimentou o caminho para a consolidação institucional, culminando na Constituição de 1976, que equilibrou, ainda que delicadamente, os anseios revolucionários com a necessidade de estabilidade. Ao longo dos anos, o espectro político estreitou-se, dando lugar a um sistema partidário mais consolidado, mas o legado daqueles primeiros anos permanece como testemunho da complexidade de se reinventar uma nação após uma longa época de autoritarismo.

Contudo, os anos após o 25 de Abril ainda foram tempos em que "houve anarquia a mais e estrutura a menos"[90], pois o desemprego crescente e as dificuldades económicas geraram preocupações sociais. Muitos retornados - cidadãos portugueses que viviam nas antigas colónias - regressaram a Portugal, sobrecarregando o sistema social e económico. Além disso, as tensões políticas entre diferentes grupos ideológicos contribuíram para um ambiente de incerteza e conflito. No fundo, ainda se vivia "um período de crise, de turbulência, de incerteza, de depressão – consequente da exaltação do início – de caos moral"[91].

---

[89] Antunes, "Que democracia para Portugal?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 69.

[90] Manuel Antunes, "Nota de abertura" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 21.

[91] Manuel Antunes, "E a revolução moral?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 47.

1.4. A era conturbada na China em finais do século XIX e no início do século XX

No final do século XIX e início do século XX, a China passou por um período de transformações profundas na sua sociedade, economia e política, marcado por uma fase de tumulto, no entanto crucial para a sua história moderna. Este foi um momento caracterizado por uma série de desafios e crises que moldaram significativamente o curso do país nas décadas seguintes. A descrição da situação política é brilhantemente sintetizada por David Pollard:

> "No século XIX o império também se encontrou a ter de defender da interferência dos poderes estrangeiros. Esta interferência não só trouxe exigências por privilégios e autoridade, mas também os desafios de uma diferente forma de vida. O grande império Qing estava mal preparado para responder a esses desafios. Ele afinal, devia a sua sobrevivência ao conservadorismo."[92]

A dinastia Qing, que governava a China há mais de dois séculos, estava a enfrentar crescentes desafios à sua autoridade, o que resultava num cenário social tenso e muitas vezes opressivo. Ao longo dos anos, a corrupção infiltrou-se no governo, comprometendo a sua eficácia e acabou por levar a uma perda de confiança por parte do povo chinês. A incompetência e a falta de reformas significativas contribuíram ainda mais para a insatisfação generalizada entre a população, contudo outros movimentos reformistas e nacionalistas começaram a ganhar força em toda a China. Intelectuais, estudantes e membros da elite começaram a questionar a autoridade Qing e a procurar mudanças políticas, económicas e sociais. Figuras como Kang Youwei 康有为 (*kāng yǒuwéi*) (1858 – 1927) e Liang Qichao 梁启超 (*liáng qǐchāo*) (1873 – 1929) propuseram reformas radicais para modernizar a China e fortalecer o país contra a interferência estrangeira.

Kang Youwei e Liang Qichao foram dois dos mais influentes reformistas chineses do final do século XIX, figuras visionárias que, diante das sucessivas crises internas e da pressão das potências estrangeiras, identificaram a necessidade urgente de modernizar a China. Para ambos, a chave para a sobrevivência e o fortalecimento do país estava na

---

[92] David Pollard, prefácio *The True Story of Ah Q,* Lu Xun, translated by Yang Xianyi and Gladys Yang (Hong Kong: The Chinese University Press, 2002), 10.

transformação radical das suas instituições, especialmente no campo da educação, que deveria ser modernizada para impulsionar o desenvolvimento nacional e capacitar a população para os desafios contemporâneos. Influenciados pelo sucesso da Restauração Meiji no Japão, que transformou o país numa potência regional através da ocidentalização e da modernização, Kang e Liang perceberam que uma reforma educacional profunda era indispensável para a China sair do ciclo de dependência e subjugação às potências estrangeiras.

Kang Youwei foi um dos primeiros a reconhecer que os valores tradicionais precisavam ser reinterpretados para se alinharem com o progresso e a eficiência que caracterizavam o Ocidente. Propôs uma visão nova do confucionismo, não como um conjunto de doutrinas imutáveis, mas como um sistema filosófico flexível e capaz de se adaptar à modernidade. Na sua obra, *O Livro da Grande Harmonia* (*dàtóng shū* 大同书), Kang advogava por uma sociedade mais igualitária e harmoniosa, onde a educação teria um papel central na formação de cidadãos comprometidos e empenhados na mudança, onde afirma que "a paz mundial concentra-se em cultivar a inteligência das pessoas e coloca a maior ênfase nas escolas"[93]; para além disso, também era favorável à criação de uma monarquia constitucional, acreditando que, ao reestruturar o governo e a administração pública em moldes mais modernos, a China poderia alcançar maior eficiência e proteger-se da intervenção estrangeira. Desta forma, imaginava um sistema em que o imperador pudesse trabalhar em conjunto com conselheiros reformistas para impulsionar mudanças sociais e culturais. De uma forma geral, a "modernidade confucionista de Kang, o novo mundo para o qual a humanidade caminha era marcado por um grande avanço tecnológico e também pela abundância material"[94].

Liang Qichao, discípulo de Kang Youwei, tornou-se uma figura central na promoção das reformas, articulando-se com outros intelectuais e mobilizando a opinião pública através dos seus artigos e ensaios, que circulavam amplamente em território chinês. Diferente de Kang, Liang defendia um modelo republicano e vislumbrava uma China onde o poder fosse mais democraticamente distribuído, com cidadãos educados e capacitados

---

[93] "太平世以开人智为主最重学校"Kang Youwei, *大同书*, (Jinan: 山东画报出版社, 2004), 116.

[94] Wei Leong Tay, "Kang Youwei, the Martin Luther of Confucianism and his vision of Confucian modernity and nation", *Secularization, religion and the state* 17 (2010): 103.

para entender o papel do Estado e participar ativamente nas decisões nacionais. Descrito como "pensador pragmático cujo pensamento se recusava a ser espartilhado pela ortodoxia confucionista que teimava em vigorar na época"[95], Liang via na educação um caminho para emancipar o povo, tirando-o da ignorância e oferecendo-lhe as ferramentas para entender a política, a economia e a tecnologia, temas centrais para a modernização e independência chinesas. Os seus escritos, nomeadamente, a *Nova Cidadania* (*xīnmín cóngbào* 新民丛报), ajudaram a moldar uma nova consciência política e social entre os jovens e os intelectuais da época, plantando a semente de um pensamento mais liberal e republicano.

O auge da influência de Kang e Liang ocorreu durante a Reforma dos Cem Dias (*bǎirì wéixīn* 百日维新) em 1898, um período em que o jovem imperador Guangxu (*guāngxù* 光绪) (1871-1908), convencido da necessidade de mudanças, concedeu poder a Kang para implementar um programa de reformas ambicioso e abrangente, que cobriam áreas cruciais como educação, indústria, administração pública e o exército. No campo educacional, uma das prioridades foi introduzir um currículo mais técnico e científico, abandonando o tradicional destaque exclusivo nos clássicos confucionistas e ampliando o currículo para incluir disciplinas ocidentais, que seriam essenciais para o desenvolvimento tecnológico do país. Também foram propostas reformas para descentralizar a burocracia e tornar a administração pública mais meritocrática e eficiente, com o objetivo de eliminar o favoritismo e a corrupção que enfraqueciam o Estado. O período foi batizado como Cem Dias devido à sua curta duração, interrompido bruscamente pela imperatriz-viúva Cixi (*cíxǐ tàihòu* 慈禧太后) (1835-1908), que organizou um golpe contra o imperador Guangxu, restabelecendo a velha ordem, o que forçou Kang Youwei e Liang Qichao ao exílio, mas deixou um impacto duradouro: mesmo fora da China, ambos continuaram a divulgar ideias reformistas, e muitos jovens chineses, influenciados por esses ideais, deram continuidade à causa da modernização.

Apesar do fracasso da Reforma dos Cem Dias, as ideias de Kang e Liang tiveram um impacto profundo nos movimentos de modernização e nos pensadores que viriam

[95] Pedro Sobral and Anabela Fong Keng Seng, "O olhar de Liang Qichao sobre a revolução republicana em Portugal", *Daxiyangguo* nº 26 (2021): 104.

posteriormente, como Cai Yuanpei, que partilhava a crença de Kang e Liang na educação como um pilar para a renovação nacional e defendia que, sem a formação de cidadãos conscientes, com uma mentalidade moderna e aberta ao pensamento científico, a China não conseguiria alcançar a independência efetiva nem a capacidade de autodefesa. A trajetória reformista de Kang e Liang serviu como uma fonte de inspiração para Cai, que viu na educação um caminho não apenas para o progresso individual, mas para a construção de uma sociedade forte, crítica e autónoma.

A gota de água para a queda da dinastia Qing foi a Revolução de 1911, também conhecida como Revolução Xinhai 辛亥革命 (*xīnhài gémìng*). Liderada por figuras como Sun Yat-sen e apoiada por uma coligação de revolucionários, nacionalistas, republicanos e até mesmo alguns membros da elite Qing descontentes, a revolução visava derrubar a monarquia e estabelecer uma república na China. No dia 10 de outubro de 1911, eclodiram manifestações em todo o país, culminando na abdicação do último imperador da dinastia Qing, Puyi 溥仪 (*Pǔyí*), em fevereiro de 1912. Assim, a República da China 中华民国 (*zhōnghuá mínguó*) foi proclamada, marcando o fim oficial da era imperial na China. No entanto, a transição para a república não foi fácil, pois o novo governo enfrentou uma série de desafios, incluindo fragmentação política, rivalidades regionais e a persistente interferência estrangeira. Os senhores da guerra 军阀 (*jūnfá*) locais assumiram o controlo de várias regiões, desafiando a autoridade central e levando a décadas de conflitos internos e instabilidade política.

Socialmente, a China estava profundamente dividida em estratos hierárquicos, onde no topo da pirâmide social estava a elite privilegiada, composta por nobres, burocratas imperiais e proprietários de terras. Esta elite detinha grande parte do poder político, económico e social do país, controlando recursos e influências de maneira significativa. Esta elite poderia ser dividida em duas grandes classes: a elite burocrática, constituída por oficiais do governo, e a elite local, constituída por pessoas geralmente sem qualificações, mas que através de uma forma ou de outra acumularam poder local. A elite burocrática frequentemente priorizava os interesses nacionais, enquanto a elite local tendia ao localismo, mas apesar dessas diferenças, ambos os grupos dependiam do controlo da

produção agrícola excedente para sustentar a sua dominância[96]. No entanto, estas elites também estavam sujeitas à rigidez das estruturas tradicionais de classe e às normas culturais confucionistas, que enfatizavam a hierarquia, a obediência e a estabilidade social. Por outro lado, a grande massa da população chinesa, que era constituída principalmente por camponeses, vivia em condições de extrema pobreza, que enfrentava tributação pesada e frequentemente sofria com desastres naturais, como secas e inundações, que exacerbavam ainda mais a sua situação precária. A fome era uma realidade recorrente, especialmente em regiões mais pobres e remotas do país. Além disso, as mulheres enfrentavam desigualdade de género bastante acentuada, com poucas oportunidades de educação e trabalho fora do ambiente doméstico, o que reforçava as estruturas patriarcais da sociedade.

A mobilidade social era extremamente limitada, com poucas oportunidades para os indivíduos mudarem a sua condição socioeconómica. A educação estava disponível apenas para uma pequena parcela da população, principalmente para os filhos da elite, enquanto a maioria dos camponeses permanecia analfabeta e sem acesso a oportunidades de ascensão social. Os exames imperiais eram uma rota importante para o sucesso, mas as ligações familiares desempenhavam um papel significativo, isto é, as famílias privilegiadas investiam em educação e preparação para os exames, criando um ciclo de sucesso intergeracional[97].

Além dos desafios internos, a China enfrentava pressões externas significativas, pois as potências coloniais europeias e o Japão procuravam expandir a sua influência e domínio sobre o território chinês, resultando numa série de conflitos e tratados desiguais que complicaram ainda mais a soberania e a estabilidade do país.

Durante séculos, a economia chinesa baseava-se principalmente na agricultura, com uma grande população camponesa dedicada ao cultivo de alimentos e produtos como arroz, trigo, chá e seda. No entanto, a introdução do ópio pelos britânicos no século XIX teve um impacto considerável na economia chinesa. O comércio de ópio trouxe lucros para

---

[96] Albert Feuerwerker, "The state and the economy in late imperial China", *Theory and Society* 13 (1984): 308.

[97] Hao Yu, "Social mobility in China, 1645–2012: A surname study", *China Economic Quarterly International 1.3* (2021): 236.

os comerciantes estrangeiros, mas por outro lado criou uma crise de saúde pública, o que complicou ainda mais a estabilidade económica e social da China, por exemplo, em 1928 "em Yunnan, noventa por cento dos homens adultos fumavam, e muitos bebés nasciam já viciados, pois adquiriam os hábitos no útero de mães consumidoras"[98].

O Tratado de Nanquim, em 1842, que encerrou a Primeira Guerra do Ópio entre o Reino Unido e o Império Qing, marcou o início do Século de Humilhação da China 百年国耻 (*bǎinián guóchǐ*), caracterizado por uma série de tratados desiguais, nos quais a China foi forçada a abrir os seus portos ao comércio estrangeiro e a ceder territórios às potências coloniais. Todas estas situações levaram à exploração dos recursos naturais chineses por empresas estrangeiras e à crescente influência económica estrangeira sobre o país. O ápice foi as Convenções de Pequim em 1860, assinadas durante a ocupação de Pequim por forças anglo-francesas. Derrotas subsequentes, especialmente pelo Japão na Primeira Guerra Sino-Japonesa, resultaram em mais concessões, como o Tratado de Shimonoseki em 1895, que cedeu Taiwan e a suserania sobre a Coreia ao Japão. O Protocolo Boxer de 1901, um acordo internacional assinado entre o governo Qing e as potências estrangeiras envolvidas na supressão da Revolta dos Boxers (um movimento anti-imperialista e anticristão na China. Este protocolo foi uma resposta à revolta dos Boxers, que foi apoiada em certa medida pelo governo Qing, e visava restaurar a ordem e punir os responsáveis pelos ataques contra estrangeiros e cristãos na China. Uma das principais disposições do Protocolo Boxer foi a imposição de pesadas indemnizações financeiras à China como forma de compensar os governos estrangeiros por danos causados durante a revolta, que foram calculadas com base nos prejuízos materiais e perdas de vidas humanas sofridas pelos estrangeiros e cristãos chineses durante o movimento. A quantia total foi considerável e teve um impacto significativo nas finanças do governo Qing, agravando ainda mais a situação económica do país.

Além das indemnizações financeiras, o Protocolo Boxer também autorizou as potências estrangeiras a manterem tropas militares à volta da capital chinesa, Pequim, como forma de garantir a segurança dos seus cidadãos e propriedades. Esta ocupação militar foi vista como uma humilhação para o governo Qing, uma vez que demonstrava a

[98] Jonathan Marshall, "Opium and the politics of Gangsterism in nationalist China, 1927–1945", *Bulletin of Concerned Asian Scholars* 8.3 (1976): 21.

fraqueza do Estado chinês em garantir a segurança do seu próprio território e população. Esses tratados desiguais, reconhecidos como tal no discurso chinês, e "o despertar da consciência nacional chinesa entre os jovens e a elite intelectual chinesa educada no ocidente levaram a um aumento da curiosidade intelectual sobre o direito internacional"[99].

No entanto, também é importante notar que este período foi o que viu o surgir de novas indústrias e tecnologias na China, nomeadamente nas cidades costeiras, como Shanghai e Cantão, onde apareceram fábricas têxteis, siderúrgicas e outras indústrias modernas. Contudo, "o rápido crescimento a partir de uma base minúscula não poderia transformar a China numa nação industrial"[100]. Esta industrialização incipiente refletia uma tentativa de modernização e adaptação às pressões económicas e tecnológicas globais. Apesar destes avanços, a economia chinesa continuava a enfrentar desafios significativos, uma vez que a fragmentação política e a instabilidade interna dificultavam a implementação de políticas económicas eficazes, enquanto as disparidades regionais exacerbavam as desigualdades socioeconómicas.

1.5. Sistemas educacionais da época

1.5.1. Sistema educativo chinês

A reforma de cem dias da educação 百日维新 (*bǎirì wéixīn*) foi o pico do movimento de reforma liderado por Kang Youwei no final da Dinastia Qing. Durante o período de reforma de cem dias, os reformistas pretendiam eliminar o antigo sistema de educação, e instaurar um novo. Para isso, emitiram uma série de medidas aprovadas pelo imperador Guangxu 光绪帝 (*guāngxù dì*). Os principais aspetos da reforma cultural e da educação eram abolir os ensaios de oito partes e reformar o sistema de exame imperial. Os exames imperiais reformaram o antigo ensaio de oito partes para um novo sistema de exames. Os exames estavam divididos em três áreas, a primeira era história e política; a segunda eram assuntos da atualidade; e a terceira, os Quatro Livros e os Cinco Clássicos.

[99] Lam Sze Hong, "Unequal Treaties: Revisiting China's Approaches Toward Colonial Injustice", *ESIL History of IL Aix Fairness in International Law* (2023): 4.

[100] Loren Brandt, Debin Ma, and Thomas G. Rawski, "Industrialization in China," *The spread of modern industry to the periphery since* 1871 (2017): 205.

Depois de completados os exames, os académicos concentravam-se na aprendizagem prática de política. Além dos exames regulares, foi criado um exame especial para académicos chamado Exame Especial de Economia 经济特科 (*jīngjì tèkē*), para recrutar diretamente gestores e economistas como oficiais.

Em 1902, o sistema escolar renyin 壬寅学制 (*rényín xuézhì*) foi elaborado por Zhang Baixi 张百熙 (*zhāng bǎixī*), o Ministro da Educação 管学大臣 (*guǎnxué dàché*n). Este sistema escolar estipulava especificamente a natureza e os objetivos de formação, condições de admissão, anos de matrícula, currículo e o progresso académico entre os vários ciclos de ensino. Dividia a educação em três etapas, com um total de 20 anos. Devido à natureza apressada da formulação deste sistema, tendo em conta as suas limitações, somando à competição pelo poder dentro da corte, o sistema não foi implementado. Neste contexto histórico, em 1903, o governo Qing ordenou a Zhang Zhidong, Zhang Baixi e outros oficiais a reformular o sistema escolar baseando-se no sistema escolar japonês. Finalmente, em 1904, o novo sistema escolar guimao 癸卯学制 (*guǐmǎo xuézhì*) foi anunciado e implementado em todo o país. Este foi também o primeiro sistema escolar promulgado e implementado na China moderna.

A ideologia deste sistema ainda usava o princípio do ensino chinês como estrutura e o ensino ocidental como aplicabilidade. Apesar de ter promovido o desenvolvimento da ciência, cultura e ensino chineses, a verdade é que este sistema ainda era muito limitante no que tocava ao ensino. A mentalidade feudal ainda estava muito presente e reduzia bastante o potencial da formação de profissionais de qualidade na China. Xiong Chunwen da seguinte forma:

> [os Qing] mantiveram a posição ortodoxa do confucionismo através da definição dos objetivos educacionais e do currículo escolar baseado na leitura dos Clássicos. Nesse sentido, a ideologia dominante da nova política educacional no final da dinastia Qing ainda não tinha ultrapassado os princípios de "chinês em essência, ocidental em aplicação". [101]

[101] "他们通过规定教育宗旨与学校读经课程等方式来维系儒家精神的正统地位。从这个意义上说，清末教育新政的主导思想仍然没有超出'中体西用'的原则范围". Xiong Chunwen, "实质民主与形式自由", *社会科学研究* 1 (2006): 92.

Mais tarde, em 1906, o governo emitiu uma nova diretriz de valores para o ensino: lealdade ao imperador 忠君 (*zhōngjūn*), respeito por Confúcio 尊孔 (*zūnkǒng*), promoção do espírito social 尚公 (*shànggōng*), disciplina e rigor 尚武 (*shàngwǔ*) e praticidade 尚实 (*shàngshí*). A parte principal do sistema escolar guimao é dividida em três secções (ensino básico, secundário e superior) e sete níveis. Entre eles, o nível primário é dividido em três níveis: a pré-primária, uma instituição de educação infantil de duração de quatro anos para crianças dos três aos sete anos, o que também marca o início da educação infantil nacional da China; A escola primária do primeiro ciclo com duração de cinco anos, era de caráter obrigatório, pertence à natureza da educação universal e marca o início da educação obrigatória na China; e por último, a escola básica do segundo ciclo com duração de quatro anos, que tinha como objetivos "cultivar a bondade e o conhecimento do povo e fortalecer a nação"[102]. O ensino secundário não era dividido em níveis, e tinha uma duração de cinco anos. Pertencia um tipo de ensino geral, que dava tanto para especialização como para prosseguir os estudos. O ensino superior era dividido em três níveis: um curso preparatório de três durante o ensino secundário para preparação de entrada propriamente dita no ensino superior; Ensino superior com oito cursos diferentes com duração de três a quatro anos "para cultivar generalistas" [103]; o Instituto de Estudos Superiores, "para estudar o significado profundo de várias ciências e preparar investigadores"[104], duração de cinco de 5 anos. Em suma, o sistema escolar guimao foi o primeiro sistema escolar promulgado e implementado na China, que fez contribuições notáveis para o desenvolvimento da educação do país. No entanto, ainda era feudal, e ainda estava inclinado para a educação tradicional do estudo dos Clássicos, e ainda ignorava a importância da educação das mulheres.

Para além do sistema de ensino oficial, as escolas missionárias tiveram grande importância no início do século XX. Em 1890, o comité "Escola e materiais didáticos" 学

---

[102] "培养国民之善性，扩充国民之知识，强壮国民之气体". Ke Wei, "Research on Body Shaping of the Pupils in Modern China", *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)* 34.4 (2016): 30.

[103] "以端正趋向，造就通才为宗旨". Zhao Xianghui, "论高等教育普及化阶段本科人才培养目标的定位", *纺织服装教育* 34.2 (2019): 99.

[104] "为研究各科学精深义蕴，以备著书制器之所". Wang Jinrong, Xia Hongzhong, and Yang Dehong, "中国清代俄语教育与人才培养", Sichuan: *四川理工学院学报 (社会科学版)* 6 (2013): 50.

校与教科书 (*xuéxiào yǔ jiàokēshū*), que foi a primeira organização conjunta de igrejas cristãs na China nos tempos modernos, foi reorganizado como "Associação de Educação da China" 中华教育会 (*zhōnghuá jiàoyùhuì*). A existência de tal associação demonstrou que não havia soberania no ensino da China, muitos académicos ainda recorriam às instituições ocidentais de ensino à procura de uma formação profissional.

A existência de escolas missionárias promoveu a disseminação da aprendizagem ocidental na China, formou imensos profissionais com aprendizagem ocidental e compensou a falta de profissionais qualificados chineses em vários campos naquela altura. Através do ensino, a visão educacional do povo chinês foi expandida, nomeadamente a educação das mulheres e o estabelecimento de instituições de educação pré-escolar começaram com a educação dos missionários. Desta forma, pode-se considerar que as escolas missionárias foram o fator promotor da transição da educação tradicional chinesa para a educação moderna.

Após a Revolução de 1911, o governo provisório de Nanjing liderado por Sun Yat-sen iniciou uma série de reformas para atender às necessidades do povo. No que diz respeito ao sistema escolar, o Ministério da Educação estipulou um sistema de ensino com nove explicações anexas, que foi publicado em setembro de 1912, chamado de "sistema escolar Renzi" 壬子学制 (*rénzǐ xuézhì*). Desde o anúncio do novo sistema escolar até agosto de 1913, vários regulamentos escolares foram sucessivamente promulgados para complementar ou modificá-lo, de modo que chegaram a um sistema escolar mais completo, o sistema escolar Renzi Guichou 壬子癸丑学制 (*rénzǐ guǐchǒu xuézhì*). Este sistema para além de ter uma estrutura académica sequencial, também enfatizava que as escolas da época deveriam ser transformadas em escolas como instituições completas[105].

Dentro deste sistema, existiam três tipos de instrução: ensino geral, ensino normal e ensino técnico. O ensino geral foi dividido em três etapas e quatro níveis. A primária etapa, o ensino básico tinha a duração de sete anos: quatro anos de ensino pré-primário e três anos de ensino primário. Nesta etapa não havia separação de estudantes por género. A

[105] As escolas da época eram denominadas 学堂 (*xuétáng*), que significa algo como "Salão de Aula". Ou seja, eram apenas "salas de aula", não continham outros segmentos de uma escola como cantinas, bibliotecas, dormitórios, etc. Com o novo sistema, passaram-se efetivamente a denominar "escolas" 学校. Isso aconteceu com todas as instituições desde o ensino pré-primário até às Universidades.

segunda etapa, ensino secundário com duração de 4 anos, e aqui já havia separação de escolas por género. A terceira etapa, entre seis a sete anos de ensino superior, três anos de cursos pré-universitários e três a quatro anos de cursos de graduação; Um ano de curso preparatório e três anos de curso de graduação (quatro anos de curso médico) em escolas especializadas. Após a graduação da Universidade, os alunos podiam tirar pós-graduações sem limite de tempo definido. Neste sistema, os estudantes começavam a sua vida académica aos 7 anos de idade e até se graduarem na Universidade, precisavam de um total de dezoito anos.

No dia 12 de dezembro de 1915, Yuan Shikai ascendeu ao trono de imperador e a fim de restaurar o sistema imperial, ele prestou especial atenção ao uso das posições educacionais para realizar sua ideia de "regressar aos tempos antigos" 复古 (*fùgǔ*) de respeitar Confúcio e estudar os Clássicos. Ele também incorporou o seu sistema de educação retrógrado na Constituição e forçou o povo a cumpri-la sob a forma de lei. Yuan Shikai promoveu o seu sistema de ensino em três aspetos. Primeiro, tentou reavivar o propósito educacional do feudalismo no final da Dinastia Qing. Em fevereiro de 1915 ele emitiu "a Essência Educacional" 颁定教育要旨 (*bāndìng jiàoyù yàozhǐ*), declarando que "desenvolver o ensino é a chave para a construção do país", cujo propósito é "fazer da nação chinesa um povo benevolente, sábio e corajoso, devemos respeitar os princípios de lealdade, piedade filial e justiça, e complementar as suas limitações com sabedoria e habilidade"[106].

Para seguir o exemplo do ensino no final da dinastia, Yuan Shikai restaurou os princípios de ensino como patriotismo 爱国 (*àiguó*), disciplina 尚武 (*shàngwǔ*), praticidade 崇实 (*chóngshí*), culto a Confúcio e Mencius 法孔孟 (*fǎ kǒngmèng*), valorização da autonomia 重自治 (*zhòng zìzhì*), combate à corrupção e disputas 戒贪争 (*jiè tānzhēng*) e apelo à razão 戒躁进 (*jiè zàojìn*), que não diferiam muito dos princípios anunciados pelo governo da Qing em 1906[107].

---

[106] "使中华民族为大仁、大智、大勇之国民，则必于忠孝节义植其基，于智识技能求其阙". Zhu Congbing, *教育史话* (Pequim: 社会科学文献出版社, 2011), 70-71.

[107] Wang Bingzhao *et al.*, *简明中国教育史,* 343.

Em segundo lugar, assim que Yuan Shikai chegou ao poder, fez todos os esforços para reimplementar o culto a Confúcio e o conteúdo da educação clássica confucionista. Em julho de 1915 foi decretada o retorno do estudo dos Clássicos como uma matéria obrigatória no ensino básico, cujo objetivo foi formar profissionais com moralidade feudal de lealdade, piedade filial e justiça.

Terceiro, restaurar o tipo de educação feudal das mulheres e defender o princípio da boa esposa e boa mãe, o que incluía a proibição da criação de escolas especiais para mulheres, pois uma mulher deveria ser encorajada a ser uma boa dona de casa, a fim de se concentrar na vida doméstica, que foi também um grande retrocesso na educação das mulheres[108]. Embora o plano de ensino antiquado de Yuan Shikai não tenha durado muito tempo, a sua influência na história da educação chinesa teve uma influência negativa que não foi fácil de restaurar.

Após a Primeira Grande Guerra, houve uma necessidade de criar condições não só para continuar o desenvolvimento do país nos aspetos políticos e económicos, mas também fornecer à força de trabalho um ensino mais completo nas áreas culturais, científicas e tecnológicas. Em outubro de 1920, realizou-se em Jiangsu o Sexto Congresso da Federação Nacional de Associações de Ensino 全国教育会联合会第六次代表大会 *(quánguó jiàoyùhuì liánhéhuì dìliùcì dàibiǎo dàhuì*), no qual foi apresentada uma proposta de reforma do sistema escolar. No ano seguinte, realizou-se em Guangzhou o Sétimo Congresso da Federação, e o projeto do sistema escolar 学制系统草案 (*xuézhì xìtǒng cǎoàn*) foi apresentado às associações provinciais e regionais de educação e instituições de ensino superior. Em setembro de 1922, o governo realizou uma conferência sobre o sistema escolar para rever o projeto compilado pela Federação Nacional de Associações de Ensino, e então foi apresentado no Oitavo Congresso da Federação realizado em Jinan em outubro do mesmo ano para discussão. Por fim, no dia 1 de novembro, a *Planta da reforma do sistema escolar* 学校系统改革案 (*xuéxiào xìtǒng gǎigéàn*) foi promulgada por decreto presidencial. O novo sistema de ensino era guiado por sete padrões que incorporavam o espírito da democracia e da ciência:

---

[108] Wang Bingzhao *et al.*, *简明中国教育史,* 344.

适应社会进化之需要	Adaptação às necessidades do desenvolvimento social
发扬平民教育精神	Promover o espírito da educação civil
谋个性之发展	Procurar o desenvolvimento da personalidade de cada um
注意国民经济力	Prestar atenção ao poder económico nacional
注重生活教育	Valorizar a educação para o quotidiano
使教育易于普及	Tornar a educação fácil de universalizar
多留各地伸缩余地[109]	Margem para expansão e contração.

Comparado com o anterior sistema de ensino, o novo apresenta melhorias na ideologia, estrutura geral e disposições específicas. Com base na teoria do desenvolvimento físico e mental das crianças, o novo sistema escolar é dividido em três secções. Verticalmente, há seis anos de ensino básico incluindo quatro anos de ensino primário do 1º ciclo (ensino obrigatório) e dois anos de ensino primário de 2º ciclo; o ensino secundário é dividido em dois ciclos também, cada um com a duração de três anos; o ensino superior tinha a duração de quatro a seis anos. Foram criados jardins de infância e também havia cursos de ensino superior de pós-graduação. Horizontalmente, existem escolas normais e escolas profissionais paralelas ao ensino secundário.

As etapas de ensino foram divididas de acordo com a teoria do desenvolvimento físico e mental de crianças em idade escolar na China, baseado no sistema 6334 六三三四制 (*liùsānsānsìzhì*) dos Estados Unidos. E também, foi encurtada a duração do ensino básico de forma a facilitar a universalização do ensino. A inclusão dos jardins de infância na fase da educação básica permitiu a conexão entre a educação infantil e a educação primária. Por fim, o ensino secundário é o núcleo da reforma e a essência do novo sistema escolar. Foi aumentada a duração do ensino secundário e a qualidade também foi melhorada, de forma a superar as falhas do antigo sistema escolar em que o ensino secundário tinha apenas quatro anos, o que levava a problemas de ensino muito superficial e má preparação para o ensino superior. Foi desta forma que o ensino chinês se aproximou bastante do sistema ocidental, e foi ao mesmo tempo melhorando a qualidade do ensino.

1.5.2. Sistema educativo português

[109] Qiu Chun, *学制* (Shanghai: 商务印书馆，1933), 58-60.

Durante as primeiras duas décadas do século XX, Portugal tentou implementar medidas de assistência social e educação, reformas educativas que visavam descentralizar o ensino primário, expandi-lo para áreas rurais e promover o desenvolvimento em todas as áreas educacionais. O objetivo era ampliar as oportunidades educacionais para um número crescente de pessoas, "uma vez que a propaganda republicana vinha incidindo no combate ao analfabetismo e nas críticas ao sistema escolar monárquico"[110]. No entanto, a eficácia destas medidas era questionável, como António Candeias aponta ao levantar dúvidas sobre a sua viabilidade num país como Portugal em 1913, extremamente pobre, com altos índices de analfabetismo e emigração, questionando como uma reforma, por melhor que fosse, poderia ser implementada e ter impacto significativo naquelas condições[111].

No período subsequente, da década de 20 até 1926, importa a referir o Projeto de Reforma de João Camoesas em 1923, que enfatizava a importância do ensino técnico-profissional, que tinha "como fim útil do exercício imediato de uma profissão que não requeresse muito mais do que aptidões técnicas"[112]. Entretanto, é importante ressaltar a "ausência de preocupações com a disseminação do taylorismo" [113], um modelo de organização industrial desenvolvido por Frederick Winslow Taylor, que procurava aumentar a eficiência produtiva pelo meio da padronização de tarefas, cronometragem de atividades e separação entre planeamento e execução do trabalho. A ausência do taylorismo em Portugal pode ser explicada por vários fatores: primeiro, o país ainda era predominantemente agrícola, com uma indústria pouco desenvolvida, o que limitava a urgência em adotar métodos avançados de organização do trabalho; por outro lado, a

---

[110] Filomena Lume and Joaquim Pintassilgo, "A inspecção escolar–Entre o Estado Novo e a democracia", *CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O Oral, o escrito e o digital na História da Educação*. Vol. 4 (2002): 1-2.

[111] António Candeias, "A Primeira República Portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico." *V Encontro Ibérico de História da Educação. Alma Azul.* (2003): 185.

[112] José Carlos de Oliveira Casulo, "Os ensinos liceal e técnico na proposta de lei de João Camoesas: objetivos, currículo e formação de professores", *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2013): 2355.

[113] Ernesto Candeias Martins, "A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974)", *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB* (2009): 154-155.

instabilidade política da Primeira República dificultava a implementação de reformas estruturais, incluindo a modernização dos modelos produtivos[114].

No fundo, devido a uma panóplia de fatores, a Primeira República não conseguiu cumprir com os ideais que defendia em torno da educação, mas "pelo menos teve o mérito de criar uma consciência educativa crescente e de colocar na ordem do dia a educação como prioridade absoluta" [115]. Nesse sentido, ainda que incompleto, o seu esforço pedagógico representou um marco na construção de uma consciência coletiva sobre a educação como direito e alicerce da cidadania.

O golpe de Estado em 1926 fortaleceu o controlo do Estado Português sobre a educação, centralizando decisões e supervisão em currículos, métodos didáticos, formação e pagamento de professores, construção de escolas e elaboração de exames, transformando as escolas em agentes de disseminação dos valores políticos e religiosos do regime, com o Ministério da Instrução Pública como núcleo da política educacional[116]. Durante o período do salazarismo, as mudanças no sistema educacional focaram-se principalmente no ensino primário e secundário. No ensino primário, houve uma redução na escolaridade obrigatória, de modo a fornecer um conhecimento mínimo às camadas populares e classes mais humildes, pois "no Estado Novo, a Educação não servia como ascensor social: o ensino era limitado às bases de aprendizagem: ler, escrever e contar"[117]. E também porque "para alguns partidários do Estado Novo, a escola primária constituía um instrumento potencial de controlo social"[118], os planos de estudo foram reorganizados para cultivar o patriotismo, enfatizando lições de moral, civismo e disciplina para moldar o caráter do cidadão português. O culto à bandeira nacional foi promovido, assim como a ideia do valor material e moral das colónias ultramarinas. A escola passou a ser vista como uma

---

[114] Artur Manso, "A educação na I República. A Seara Nova, Faria de Vasconcelos e a Quase Reforma de João Camoesas", *Catolicismo, Modernidade e Anti Modernidade 1910-1940* (2020): 368.

[115] José Eduardo Franco, "O mito da Educação: Possibilidades e limites da Utopia da Educação Total", *Reflexões acerca da Educação em Tempo Integral*, Porto Alegre: Editora Evangard (2014): 32.

[116] Filomena Lume and Joaquim Pintassilgo, "A inspecção escolar–Entre o Estado Novo e a democracia": 3.

[117] Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota, "A Educação Portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese", *Saberes interdisciplinares* 13.25 (2020): 40.

[118] Mónica, Maria Filomena Mónica, "Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX", *Análise Social* (1980): 508.

instituição responsável pela manutenção e reprodução da ordem social, difundindo contribuições ideológicas nesse sentido[119].

No ensino secundário, de caráter elitista, as transformações procuravam dificultar o acesso, mantendo um padrão elevado de ensino destinado a fortalecer valores como a família, a fé, o princípio da autoridade, o respeito à hierarquia e o desenvolvimento da cultura literária e científica. Este sistema educacional tinha a intenção de preservar certos valores e estruturas sociais, direcionando o desenvolvimento dos estudantes de acordo com os ideais e necessidades do regime salazarista:

> (...) os salazaristas viam os analfabetos a uma luz relativamente favorável: os analfabetos possuíam uma cultura própria, conduziam-se com decoro, eram diligentes. Analfabetismo não significava nem ignorância nem imoralidade. Os analfabetos podiam ser decentes e felizes; além disso, em geral, não prejudicavam os outros, não acalentavam ambições e mostravam-se submissos e resignados.[120]

Ao longo da primeira década do Estado Novo, observou-se a implementação de várias reformas pontuais no sistema escolar, mas sem uma política educativa claramente definida, com vários Ministros da Educação passaram pelo cargo, marcando uma ação educativa voltada para desmantelar a escola republicana e as suas práticas. Sob o Decreto nº 22369, de 30 de março de 1933, do Ministro Cordeiro Ramos, foi criado o boletim *Escola Portuguesa*. A política educativa deste ministro, alinhada com as ideias pedagógicas e políticas de Salazar, finalmente introduziu reformas nacionalistas para acabar com o sistema educativo republicano. Inspirado na política educativa alemã, Cordeiro Ramos começou a moldar um projeto para formar um novo homem sob uma ótica autoritária, o que levou a uma reestruturação do Ministério, especialmente dos serviços administrativos, orientação e inspeção, para criar uma equipa de burocratas para agir como propagandistas do regime. Assim se iniciou o projeto de que "a educação deveria ser considerada, não como um direito individual, mas como uma necessidade do Estado, como um veículo de doutrinação moral e política"[121]. O objetivo central do Decreto nº 22369 era

---

[119] Ernesto Candeias Martins, "A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974)", *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB* (2009): 168.

[120] Maria Filomena Mónica, "Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX", *Análise Social* (1980): 509.

[121] Mónica, "Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX": 507.

estabelecer uma estrutura administrativa para promover um ensino primário alinhado com as exigências nacionais estipuladas após a Revolução de 28 de maio de 1926.

A nomeação de Carneiro Pacheco como Ministro da Instrução Pública a 18 de janeiro de 1936 marca o início de uma nova fase na política educativa do Estado Novo em Portugal. Com essa mudança, o Ministério passa por uma reestruturação significativa, sendo renomeado como Ministério da Educação Nacional, o que solidificou um projeto pedagógico e político voltado para uma escola portuguesa e política, que não se pode manter neutra diante do programa de ressurgimento nacional. Esta nomeação representou um marco na consolidação de uma visão de educação alinhada aos princípios e objetivos do Estado Novo, enfatizando a importância da educação no contexto da ideologia política do regime[122]. Desta forma o período entre as décadas de 20 e 60 do século passado pode ser dividido em duas partes: de 1930 a 1950, marcado por uma ideologia dominante (Deus, Pátria, Família) que politizou a educação, e de 1950 a 1974, quando na educação começou a ser implementada a escolaridade obrigatória e a obter uma certa autonomia devido à criação de uma estrutura administrativa centralizada mais complexa.

Na década de 1950, o sistema educativo português, enquadrado no contexto político-ideológico do Estado Novo, foi objeto de reformas que refletiam uma dualidade entre a modernização técnica e a conservação de estruturas sociais hierarquizadas. Simultaneamente, o Estado promoveu a expansão do ensino técnico e profissional, com a criação e consolidação de Escolas Industriais e Comerciais, numa tentativa de responder às exigências de uma economia em processo de industrialização incipiente. Contudo, esta aparente modernização coexistiu com a perpetuação de desigualdades estruturais, evidenciadas pela persistência de taxas de analfabetismo superiores a 40% e pela insuficiência de infraestruturas escolares, sobretudo nas zonas rurais[123]. O Plano dos Centenários, lançado no final da década, procurou mitigar estas carências através da construção de novos estabelecimentos de ensino primário, mas a dualidade entre um ensino liceal, destinado a uma elite urbana, e um ensino técnico, dirigido às classes populares,

[122] Maria Paula Pereira, "A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo", *Da Investigação às práticas* 4 (2014): 69.

[123] Mota, "A Educação Portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese": 42.

manteve-se como traço característico do sistema[124]. Esta dicotomia reflete, em última análise, a tensão entre o projeto modernizador do regime e a sua vocação conservadora, que via na educação não apenas um instrumento de formação técnica, mas também um mecanismo de controlo social e reprodução das hierarquias vigentes.

No que diz respeito ao ensino privado, nomeadamente ao ensino das ordens religiosas, foi assinada a Concordata de 1940 entre Portugal e a Santa Sé, o que contribuiu para apaziguar as relações entre a Igreja e o Estado, mas deixou algumas questões por resolver, especialmente no que diz respeito ao ensino[125]. O acordo permitiu que a Igreja estabelecesse e mantivesse escolas particulares paralelas às do Estado, sujeitas à fiscalização estatal e com a possibilidade de receber subsídios ou serem oficializadas. Além disso, o ensino religioso nessas escolas particulares não necessitava de autorização do Estado e poderia ser ministrado livremente pela Igreja. Nas escolas públicas, o ensino seria orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, com aulas de religião e moral católicas para os alunos cujos pais não solicitassem isenção. Assim, a Concordata reafirmou a ideia de que a religião católica, embora não oficial, era parte da tradição portuguesa e deveria fundamentar o ensino público, revertendo as reformas laicas da Primeira República que tinham proibido o ensino religioso.

O período subsequente à Revolução de 25 de Abril de 1974 configurou-se como um laboratório pedagógico singular, no qual a utopia revolucionária se materializou em experiências educativas relacionadas com o projeto político de construção de uma sociedade socialista. A mitologia do novo, comum a processos revolucionários modernos, impregnou os discursos pedagógicos, articulando-se com a ambição de forjar não apenas uma escola renovada, mas um "homem novo", emancipado e consciente do seu papel histórico. Esta visão, contudo, não se apresentou homogénea: polarizou-se em torno de duas correntes antagónicas que disputaram a hegemonia no campo educativo: por um lado, a estratégia da alfabetização, associada ao Partido Comunista Português, defendia uma abordagem centralizada e vanguardista, ancorada no aparelho de Estado, para promover o desenvolvimento sociocultural; por outro, a corrente do poder popular, sustentada por setores da extrema-esquerda, privilegiava a autogestão e a construção de alternativas

---

[124] Paulo Sérgio Pereira Pimenta, *A escola portuguesa: do "plano dos centenários" à construção da rede escolar no distrito de Vila Real*, Diss. 2006,.42.

[125] Joaquim Pintassilgo, et al, "A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX", *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX* (2013): 28.

educativas a partir da base, enfatizando a autonomia dos movimentos sociais face à esfera estatal [126] . A tensão entre estes polos manifestou-se de forma paradigmática na implementação da gestão democrática das escolas, uma das conquistas mais emblemáticas do período. A irrupção revolucionária deslocou o poder para o interior das instituições escolares, onde assembleias de alunos e professores elegeram comissões de gestão, afastaram diretores e reitores, e ensaiaram práticas de democracia direta. Este movimento, inicialmente avassalador, colidiu progressivamente com a legitimidade formal do Estado, culminando, já sob o I Governo Constitucional em 1976, na normalização hierárquica e na recentralização do poder, num claro recuo face ao experimentalismo autogestionário, embora apesar disso, tenha sido constante a instabilidade governativa até 1985[127].

Paralelamente, a unificação do ensino secundário, iniciada nos anos 60 mas radicalizada pós-25 de Abril, concretizou uma rutura estrutural ao extinguir a dicotomia entre liceus e escolas técnicas, instituindo um tronco comum destinado a mitigar desigualdades sociais historicamente cristalizadas. Esta reforma, inserida no projeto de democratização do ensino, foi acompanhada por inovações curriculares de cariz revolucionário[128]. A Educação Cívica e Politécnica, por exemplo, substituiu programas fixos por metodologias baseadas na resolução de problemas e na intervenção comunitária, visando articular aprendizagens teóricas com práticas sociais transformadoras. Já o Serviço Cívico Estudantil, imposto como ano vestibular obrigatório, encarnou a máxima marxista da união entre trabalho manual e intelectual, mobilizando estudantes para ações em fábricas, hospitais e campanhas de alfabetização — ainda que gerando intensa contestação[129].

O Serviço Cívico Estudantil pode remeter para o conceito chinês de pedagogia do trabalho-estudo (*qíngōng jiǎnxué* 勤工俭学), apoiada por Cai Yuanpei em 1912, mas embora partilhem uma matriz comum ao articularem trabalho e educação como eixos de transformação social, as suas genealogias filosóficas e implicações políticas divergem

---

[126] Joaquim Pintassilgo, "A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal)", *Espacio, Tiempo y Educación* 1.2 (2014): 14-15.

[127] Marina Costa Lobo, "Governos partidários numa democracia recente: Portugal, 1976-1995", *Análise Social* (2000): 154.

[128] Liliana Rodrigues, "O ensino técnico-profissional em Portugal", *Revista da Faculdade de Educação* 14.2 (2010): 16.

[129] Pintassilgo, "A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal)": 17.

profundamente, o que demonstra como projetos educativos revolucionários são moldados por contextos civilizacionais e imperativos históricos distintos. Em Portugal, o Serviço Cívico emergiu durante o Processo Revolucionário em Curso (PREC) como um dispositivo institucional multifacetado, uma vez que revestido pela retórica revolucionária e pela utopia marxista de superar a alienação através da "extinção da separação" entre prática manual e reflexão intelectual, numa lógica centralizada e obrigatória que visava homogeneizar a consciência política das novas gerações sob a máxima do socialismo[130]. No entanto, a sua criação e implementação imediata responderam também, e de forma crucial, a uma necessidade premente e transitória de reorganização do acesso ao ensino superior. Esta medida funcionou essencialmente como um mecanismo de pausa obrigatória, destinado a ganhar tempo para a construção de uma solução estrutural mais duradoura, que viria a materializar-se primeiro no Ano Propedêutico e, posteriormente, na consolidação do 12.º ano de escolaridade[131].

Na China, a pedagogia do trabalho-estudo, fundado em tradições confucionistas de valorização do esforço e da autodisciplina, mas reavaliado por movimentos como o Movimento de Trabalho e Aprendizagem (*gōngdú yùndòng* 工读运动), assumiu um caráter mais orgânico e descentralizado, combinando pragmatismo anti-imperialista, anarquismo e influências marxistas numa crítica à hierarquia intelectual que não se desligava totalmente com a noção de autoaperfeiçoamento moral[132]. Enquanto o modelo português, efémero e pressionado pela contradição entre autogestão e controlo estatal, refletia a dialética iluminista entre emancipação e disciplina, o conceito chinês encarnava uma pedagogia da resistência, onde o trabalho manual era simultaneamente ato de sobrevivência, protesto contra a opressão imperialista e prática de autossuficiência coletiva.

Ainda neste período, houve uma intervenção da administração para legitimar as novas iniciativas e estruturas de gestão já em vigor em várias escolas, o que resultou na atribuição de responsabilidades aos novos órgãos de gestão, como o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, substituindo as funções dos órgãos

---

[130] Joaquim Pintassilgo, "O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português", *Cidadania e liderança escolar* (2007): 60.

[131] Leanete Dotta, Amélia Lopes, and Carlinda Leite, "O movimento do acesso ao ensino superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma análise ecológica" (2019).

[132] Wang Bingzhao, *A Concise History of Education in China,* 364.

anteriores. O Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro, foi crucial ao estabelecer essa nova estrutura organizacional, definindo as funções desses novos órgãos de gestão. No entanto, notou-se uma mudança significativa na forma de democracia participativa, uma vez que as assembleias e plenários deliberativos, antes soberanos, foram transformados em assembleias consultivas de caráter facultativo [133] . Estas passaram a necessitar de autorização prévia do Conselho Diretivo, e a sua realização não podia interferir nas atividades escolares, exceto em circunstâncias excecionais. Além disso, o mesmo decreto-lei reinstaurou o dever do Conselho Diretivo informar os serviços centrais sobre os pareceres e propostas das assembleias consultivas que não fossem implementados, explicando as razões para a sua não execução. Esta reorganização não apenas mudou a estrutura de poder nas escolas, mas também redefiniu os processos de tomada de decisão, introduzindo novas dinâmicas de gestão e democracia participativa.

O 1º Governo Constitucional empreendeu esforços para normalizar o sistema educacional, através do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, que regulamentou a gestão das escolas, e foram mantidos como órgãos principais das escolas o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Este decreto detalhou mais especificamente as regras de constituição desses órgãos e os processos eleitorais relacionados, além de definir as competências de cada um: o Conselho Diretivo foi designado como o órgão deliberativo e executivo responsável pela gestão diária das escolas; o Conselho Pedagógico focava-se na orientação pedagógica; o Conselho Administrativo, por sua vez, geria as questões financeiras e orçamentais. Estas mudanças mostram uma clara tentativa de estruturar a gestão escolar de acordo com os princípios democráticos representativos, embora tenham excluído as assembleias como órgãos de decisão, reforçando o papel dos conselhos diretivos e pedagógicos na tomada de decisões e na gestão escolar[134].

As décadas a partir de 1970 representaram um período de profunda reconfiguração simbólica e estrutural no campo educacional, marcado pela emergência de

---

[133] João Formosinho and Joaquim Machado, "A regulação da educação em Portugal-do Estado Novo à democracia", *Educação: Temas e Problemas* 12_13 (2013): 28-29.

[134] João Formosinho and Joaquim Machado, "A regulação da educação em Portugal-do Estado Novo à democracia", *Educação: Temas e Problemas* 12_13 (2013): 29.

um "mal-estar docente" resultante da erosão do estatuto social do professor[135]. José Alberto Correia explica que essa transformação decorre não apenas da fragmentação epistemológica dos saberes pedagógicos, dissociados em dimensões teóricas, tecnológicas e práticas, institucionalizadas em espaços sociais especializados, mas também da apropriação discursiva da pedagogia por agentes externos ao campo escolar, como governos, media e empresas, que a reduziram a instrumentos de persuasão, propaganda ou tecnicismo, deslocando-a do seu âmbito ético e crítico[136]. A consequente deslegitimação do professor como agente intelectual autónomo, agora subordinado a dispositivos tecnológicos e lógicas mercantis, articula-se à desvalorização social dos diplomas escolares, que, ao perderem seu caráter distintivo como capital simbólico, esvaziaram o sentido da prática docente enquanto mediadora de ascensão social. Nesse contexto, a crescente permeabilização do sistema educativo a interesses privados, aliada à adoção de modelos gerenciais neoliberais, reforçou a imagem do docente como executor de ferramentas didáticas padronizadas, de "os ver reduzidos a máquinas de debitar e verificar conhecimentos" em detrimento da sua função como intelectual transformador[137]. Paradoxalmente, essa "pedagogização da sociedade", que ampliou o discurso educativo para além da escola, coexistiu com a incapacidade institucional de atenuar desigualdades sociais, questionando os ideais laicos e democráticos que historicamente fundamentaram a missão pública da educação[138]. Assim, a crise docente revela-se como síntese de uma tensão entre a racionalidade instrumental hegemónica e a persistência de um projeto pedagógico emancipatório, tensão esta que redefine não apenas as práticas, mas a própria ontologia da profissão docente sob o signo da ambiguidade e do desencanto. Esta crise dos docentes é mencionada por Manuel Antunes que denuncia a corrupção simbólica da função docente, seja por conduta inadequada, sectarismo ou abandono de rigor ético, que ressoa com a ideia de professores desprovidos de uma verdadeira autoridade intelectual:

> Crise de certos professores que, em vez de o serem são corruptores: pela má conduta de que, por vezes, são vítimas aqueles mesmos a quem ensinam, por sectarismo e falta de probidade científica, por ausência de consciência

---

[135] José Alberto Correia, "A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro", *Educação, Sociedade & Culturas* 2 (1994): 13.

[136] Correia, "A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro": 13-14.

[137] Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 261.

[138] Correia, "A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro": 14.

> profissional; crise desses educadores gerais dos povos que deviam ser os políticos como já com visão de génio o sentia Platão; crise de excesso de autoridade oficial com míngua de autoridade real.[139]

Assim, esta dialética entre a racionalidade instrumental, que homogeneizava e padronizou as práticas pedagógicas, e o ideal emancipatório, que procurava resgatar a dimensão ética e transformadora da educação, desafiou a própria ontologia da profissão docente, exigindo uma reflexão crítica acerca do papel do educador na sociedade contemporânea. Reflexão esta que em parte foi realizada por Manuel Antunes. Verifica-se assim que a trajetória da educação em Portugal, desde os primeiros esforços de modernização na Primeira República até às intervenções ideológicas do Estado Novo e as experiências revolucionárias pós-25 de Abril, ilustra a complexa interação entre políticas públicas, interesses políticos e transformações sociais. Esta evolução, permeada por tentativas de ampliar o acesso e, simultaneamente, de controlar e moldar os cidadãos, destacou os desafios e as contradições inerentes à construção de um sistema educativo capaz de conciliar modernização técnica e preservação de valores culturais.

1.6. Reflexões sobre a educação das mulheres

> O estatuto da Mulher em determinada sociedade define um dos caracteres essenciais da cultura e/ou da civilização a que tal sociedade corresponde.[140]

Durante a primeira metade do século XX, a situação da educação das mulheres em todo o mundo foi sofrendo mudanças significativas, mas muitas vezes marcadas pela desigualdade e desafios. No início do século, as oportunidades educacionais para as mulheres eram limitadas em comparação com as dos homens em muitos países, pois a educação formal para as mulheres frequentemente concentrava-se em competências consideradas adequadas para os seus papéis tradicionais na sociedade, como capacidades da lida doméstica e capacidades básicas de leitura e escrita.

No entanto, ao longo das décadas de 1900 e 1910, houve um aumento gradual no reconhecimento da importância da educação para as mulheres, muito devido a movimentos

---

[139] Antunes, "A juventude como problema" (1962), in *Obra Completa Tomo II*, 269.

[140] Manuel Antunes, "Mulher" (1972), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume IV História da Cultura* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009), 178.

de sufrágio feminino e ativismo pelos direitos das mulheres que destacaram a necessidade de igualdade de acesso à educação. Em alguns países, chegou para levar à abertura de escolas secundárias e Universidades para mulheres, permitindo-lhes seguir uma educação em vários campos académicos[141].

Durante a Primeira Guerra Mundial, muitas mulheres tiveram a oportunidade de assumir papéis tradicionalmente ocupados por homens, incluindo empregos em fábricas e serviços de apoio[142]. Esta situação, por sua vez, ajudou a projetar a ideia de que as mulheres eram capazes e mereciam as mesmas oportunidades educacionais e profissionais que os homens. Nos anos entre as duas guerras mundiais, houve avanços significativos na educação das mulheres em várias partes do mundo: mais mulheres ingressaram em Universidades e escolas profissionais, construindo carreiras em campos como educação, medicina, direito e ciência. No entanto, essas oportunidades ainda eram muitas vezes limitadas em comparação com as disponíveis para os homens, e as mulheres enfrentavam barreiras adicionais, como preconceitos de género e expectativas sociais[143].

É importante notar que a experiência da educação das mulheres variava amplamente de acordo com o país, a região e o contexto cultural, pois enquanto alguns países progrediam em direção à igualdade de género na educação, outros permaneciam profundamente imóveis em tradições que limitavam as oportunidades das mulheres de prosseguir uma educação além do básico.

No início do século XX, a situação da educação das mulheres na China era extremamente precária e limitada, uma vez que a sociedade chinesa, fortemente influenciada por valores tradicionais e patriarcais, mantinha um sistema educacional que favorecia os homens em detrimento das mulheres. As mulheres enfrentavam diversas barreiras para aceder à educação formal, pois as famílias frequentemente priorizavam a educação dos filhos homens, enquanto as filhas eram frequentemente relegadas a tarefas domésticas e a tornarem-se esposas o quanto antes. Além disso, a tradição confucionista,

---

[141] Linda Eisenmann, "The Impact of Historical Expectations on Women's Higher Education", *Forum on Public Policy Online* (2007): 8-9.

[142] Domenico, Desirae M. Domenico, and Karen H. Jones, "Career aspirations of women in the 20th century", *Journal of career and technical education* 22.2 (2006): 2.

[143] Linda Eisenmann, "The Impact of Historical Expectations on Women's Higher Education", *Forum on Public Policy Online* (2007): 11.

que valorizava a submissão das mulheres aos homens e a sua dedicação à família, também afirmava que "as mulheres não eram supostas receber educação de qualquer tipo"[144]. Contudo não se tratava apenas de tradições e crenças, de facto as mulheres eram impedidas de participar nos exames imperiais, negando qualquer hipótese de progressão académica e capacidade de exercer cargos oficiais.

O pensamento tradicional confucionista é em muito responsável por esta mentalidade, a título de exemplo, nos *Analectos*, em resposta à constatação do Rei do Estado de Wu em que ele tinha dez ministros e não conseguia manter a ordem, Confúcio respondeu-lhe: "entre esses dez há uma mulher, portanto só contam nove"[145]. Passagem esta, que ilustra claramente como o pensamento confucionista marginalizava as mulheres, tratando-as como inferiores e, muitas vezes, excluindo-as das esferas de poder e decisão. A mulher, segundo esta perspetiva, não era vista como capaz de contribuir de maneira significativa para a administração ou para a vida pública, sendo relegada a papéis secundários ou domésticos. Uma vez que as mulheres eram vistas como inferiores e não contavam plenamente como membros ativos da sociedade, a necessidade de educá-las era, consequentemente, desconsiderada. A educação feminina era vista como não essencial, o que perpetuava a sua exclusão das oportunidades educacionais e profissionais. As poucas oportunidades educacionais disponíveis para as mulheres eram geralmente limitadas a escolas primárias ou escolas de arte feminina 女学 (*nǚxué*), onde o currículo enfatizava competências consideradas apropriadas para as mulheres, como costura, bordado e etiqueta social, em vez de oferecer uma educação abrangente.

Já em Portugal, durante o Estado Novo em Portugal, que vigorou de 1933 a 1974, a situação da educação das mulheres foi marcada por uma série de políticas que refletiam a ideologia conservadora e tradicionalista do regime liderado por António de Oliveira Salazar. O regime do Estado Novo valorizava a mulher a "confinada à função de educadora dos filhos (…) submissa e obediente" [146], ou seja, reduzida ao campo doméstico,

---

[144] Gao Xiongya, "Women existing for men: Confucianism and social injustice against women in China", *Race, gender & class* (2003): 120.

[145] "有妇人焉，九人而已". Confucius, *论语新解,* edição de Qian Mu (Pequim: 生活, 读书, 新知三联书店, 2002), 230.

[146] Maria Aldina Marques, *et al.*, *A construção da identidade da mulher em revistas do Estado Novo* (Porto: Universidade do Porto, 2019), 76.

perpetuando a divisão entre o espaço público e privado. A educação das mulheres durante esse período era largamente limitada e subjugada aos interesses do Estado e da Igreja Católica. As mulheres eram incentivadas a limitar-se apenas a uma educação básica, focada principalmente em tarefas domésticas e religiosas, enquanto os homens eram incentivados a seguir estudos mais avançados e prestigiantes.

O acesso das mulheres ao ensino superior era extremamente restrito. As poucas que tinham oportunidade de frequentar a Universidade muitas vezes eram desencorajadas a ingressar em áreas de estudo consideradas masculinas ou que pudessem desafiar as normas sociais estabelecidas. Além disso, durante o Estado Novo, a censura e o controlo ideológico exercidos sobre as instituições educacionais limitavam a disseminação de ideias consideradas subversivas ao regime. Isto afetava especialmente as mulheres, cujas oportunidades de educação eram moldadas pelas visões conservadoras e patriarcais do Estado.

Cai Yuanpei reconheceu o enorme potencial transformador da educação feminina na sociedade, e compreendia que investir na formação das mulheres não só as beneficiaria individualmente, mas também contribuiria para o desenvolvimento social, cultural e económico do país como um todo:

> Eu sempre defendi a igualdade de género. Há nove anos, algumas alunas solicitaram a sua entrada na Universidade, e como o prazo de inscrição já tinha passado, elas foram admitidas como ouvintes. Durante as férias de verão, no processo de admissão regular, começamos oficialmente a admitir alunas, e alguém me perguntou: "Aceitar alunas é uma nova política, por que não pedir a aprovação do Ministério da Educação primeiro?" Ao qual eu respondi: "O regulamento universitário do Ministério da Educação não tem nenhuma cláusula específica que restrinja a admissão a apenas de alunos do sexo masculino; no passado, nunca houve pedidos de alunas, então não tínhamos alunas; agora, como as alunas estão a solicitar o seu ingresso e o seu desempenho académico é adequado, não há razão para a Universidade as recusar." Este foi o início da coeducação entre homens e mulheres, e posteriormente, todas as grandes Universidades começaram a admitir alunas também.[147]

---

[147] "我是素来主张男女平等的.九年,有女学生要求进校,以考期已过,姑录为旁听生.及暑假招考,就正式招收女生.有人问我: "兼收女生是新法,为什么不先请教育部核准?"我说:"教育部的大学令,并没有专收男生的规定;从前女生不来要求,所以没有女生;现在女生来要求,而程度又够得上,大学就没有拒绝的理."这是男女同校的开始,后来各大学都兼收女生了". Cai Yuanpei, "我在北京大学的经历" (1934), in *蔡元培 全集 第六卷* (Beijing: 中华书局, 1984), 367.

A opinião de Cai Yuanpei sobre a educação feminina era progressista para a sua época. Foi um defensor da igualdade de género ao reconhecer a importância de proporcionar oportunidades educacionais para as mulheres. A sua decisão de admitir alunas na Universidade de Pequim, mesmo antes de ser uma prática comum noutras Universidades, demonstra o seu compromisso com a igualdade de género e a sua crença no potencial das mulheres na educação. Contudo, a verdadeira postura de Cai em relação ao papel da mulher da sociedade tem sido muito discutido na academia.

A Universidade de Pequim, não foi a primeira instituição de ensino a que Cai presidiu, e chegou mesmo a fundar outras instituições. Uma dessas instituições foi a Escola Patriótica para Mulheres 爱国女学 (*aìguó nǚxué*), que era a contraparte da Escola Patriótica 爱国学校 (*aìguó xuéxiào*), também fundada por Cai e que era apenas para rapazes, apesar de não estar explicitamente indicado na designação da instituição. Estas escolas foram fundadas em 1902 e 1901, respetivamente, mais de uma década antes de Cai Yuanpei presidir a Universidade de Pequim. Esta foi uma questão levantada por Yuen Ying Lee, que argumenta que a prévia separação de géneros na escola por parte de Cai, indica que apesar de ter sido um grande apoiante e promotor dos direitos das mulheres "tinha uma visão convencional do papel da mulher e demonstrou lentidão na implementação das suas reformas"[148]. Cai na sua obra, escreveu sobre as diferenças entres os géneros e as suas crenças estão bem explícitas:

> Os géneros têm diferenças naturais: os homens têm uma força física superior e tendem a ser mais firmes, enquanto as mulheres têm uma força física inferior e são naturalmente mais gentis (…) em relação às capacidades e talentos das mulheres, geralmente são inferiores aos dos homens, e elas tendem a concentrar-se nas tarefas domésticas, enquanto a sua experiência social é mais limitada do que a dos homens (…) o marido lidera, enquanto a esposa segue, o que é uma moralidade natural das relações humanas (…) o marido deve dedicar-se ao trabalho para sustentar a família; a esposa deve cuidar das tarefas domésticas para complementar o que o marido não pode fazer. Isto ocorre porque cada um tem capacidades inatas. O princípio da igualdade entre homens e mulheres reside aqui. Aqueles que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres desejam que homens e mulheres estejam em pé de igualdade e assumam responsabilidades iguais, o que é impraticável. As diferenças entre homens e mulheres podem ser observadas na sua estrutura corporal: os homens têm uma estrutura óssea maior e são adequados para o trabalho pesado, enquanto as mulheres não; os homens são mais inclinados ao pensamento

[148] Yuen Ting Lee, "Rethinking Cai Yuanpei: The Chinese and Japanese Origins of His Ideas on Women", *Asian Women* 3 (2009): 57.

> abstrato, enquanto as mulheres têm maior sensibilidade; os homens têm mais inteligência, enquanto as mulheres têm mais emoção; os homens procuram avançar, enquanto as mulheres preferem conservar.[149]

É importante reconhecer que, embora Cai Yuanpei tenha sido um defensor da educação das mulheres e tenha permitido a sua admissão em instituições educacionais sob a sua própria direção, o seu pensamento não estava livre de ambiguidades e contradições. Por um lado, a decisão de admitir mulheres nas escolas representou um avanço em direção à igualdade de género, ao desafiar as normas tradicionais que limitavam as oportunidades educacionais das mulheres na China. Por outro lado, ao mesmo tempo, Cai Yuanpei também demonstrou uma certa hesitação em abandonar completamente as normas de género estabelecidas, usando o exemplo da separação prévia de géneros na escola, indica que ainda mantinha algumas visões convencionais sobre os papéis e responsabilidades dos homens e das mulheres na sociedade. Além disso, a observação de que Cai Yuanpei inicialmente idealizava a educação feminina com uma ênfase nas competências domésticas e no papel das mulheres como esposas e mães, também sugere uma visão limitada do potencial das mulheres para além dos seus papéis tradicionais. Embora Cai tenha sido um catalisador formal desta reforma, a sua atuação foi marcada pela passividade, na qual a ação pragmática emergiu menos de convicções revolucionárias intrínsecas e mais de pressões externas exercidas por intelectuais, jornalistas e mulheres determinadas a transcender barreiras de género[150].

Não obstante tudo o acima referido, Cai Yuanpei certamente contribuiu para o avanço da educação feminina na China, e a sua abordagem refletiu as tensões entre a modernização e a tradição, entre a promoção da igualdade de género e a manutenção de algumas normas sociais enraizadas na sociedade. Relativamente à questão de desigualdade

---

[149] 男女之性质,本有差别:男子体力较强,而心性亦较为刚毅;女子则体力较弱,而心性亦毗于温柔 (…)女子之知识才能,大抵逊于男子,又以专司家务,而社会间之阅历,亦较男子为浅 (…)夫倡妇随,为人伦自然之道德 (…)为夫者,必勤业于外,以赡其家族;为妻者,务整理内事,以辅其夫之所不及,是各因其性质之所近而分任之者.男女平权之理,即在其中,世之持平权说者,乃欲使男女均立于同等之地位,而执同等之职权,则不可通者也.男女性质之差别,第观于其身体结构之不同,已可概见:男子骨格伟大,堪任力役,而女子则否;男子长于思想,而女子锐于知觉;男子多智力,而女子富感情;男子务进取,而女子喜保守". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 202.

[150] Yuen Ting Lee, "Active or Passive Initiator: Cai Yuanpei's Admission of Women to Beijing University (1919-20)", *Journal of the Royal Asiatic Society*, Vol. 17, No. 3 (2007): 291.

de géneros, Cai Yuanpei inspirou-se em Li Chu 理初 (*lǐ chū*), nome póstumo de Yu Zhengxie 俞正燮 (*Yú Zhèngxiè*), um estudioso do final da dinastia Qing, que questionava as normas tradicionais, com contribuições específicas para a educação feminina nomeadamente sobre o direito a segundo casamento das mulheres e ao concubinato. Sobre este tema, a invocação de Yu Zhengxie por parte de Cai Yuanpei é imensa, e é possível compreender a dimensão desta inspiração. Yu concluiu que a prática de enfaixar os pés das mulheres não só era prejudicial fisicamente, mas também simbolizava a desvalorização das mulheres na sociedade, argumentando que tanto homens como mulheres devem ter igual respeito, mas que as práticas sociais e culturais tendiam a inferiorizar as mulheres. Yu também criticou a ideia de que as mulheres devem manter a castidade após a morte do marido, um conceito que ele considerava injusto e baseado numa interpretação parcial e distorcida das tradições antigas, ele próprio afirmou que "as mulheres que se casam novamente não devem ser condenadas; aquelas que não se casam novamente devem ser respeitadas"[151]. Por fim, abordou o problema do ciúme, argumentando que, enquanto o ciúme em homens era visto como uma virtude, nas mulheres era frequentemente considerado um defeito, o que ele via como uma interpretação errada e injusta.

Uma obra que também motivou o pensamento de Cai Yuanpei, foi um dos grandes clássicos chineses, *红楼梦* (*hónglóu mèng*) (O sonho do pavilhão vermelho), que aborda temáticas como adultério em famílias da aristocracia no século XVIII. Mas mais importante, a razão pela qual Cai se interessou tanto por esta obra, reside na sua crítica contundente às normas patriarcais e à desvalorização das mulheres. O autor, Cao Xueqin 曹雪芹 (*cáo xuěqín*), opõe-se ao casamento imposto pelos pais, defendendo o casamento livre baseado no amor e na escolha individual. Além disso, a obra critica os hábitos históricos de desrespeitar as mulheres, ao afirmar que os homens são impuros e que as mulheres se corrompem ao adotar os hábitos dos maridos após o casamento. Esta perspetiva desafia diretamente a ideologia confucionista que perpetuava a supremacia masculina e a subordinação feminina, propondo uma visão mais igualitária e progressista

[151] "其再嫁者不当非之。不再嫁者。敬礼之斯可矣". Sheng Kang, and Sheng Xuanhuai, "卷六十九, 礼政九昏礼" in *皇朝经世文续编*, 中国哲学书电子化计划, https://ctext.org/zhs.

das relações de género. Uma obra que tanto marcou Cai, que ele próprio descreve como "apenas *Fausto* do maior poeta alemão, Goethe, se pode comparar" [152].

É necessário compreender todas as circunstâncias que moldaram a filosofia de Cai Yuanpei em relação ao papel da mulher. Por um lado, Cai já se destacava como um prodígio devido ao seu sucesso académico. Por outro, as influências dentro da própria China complementaram o seu espírito crítico e observador. No entanto, foi a sua experiência de estudo no estrangeiro que lhe proporcionou a confirmação e validação final do que seria necessário para um verdadeiro progresso na sociedade chinesa. Esta experiência teve dois grandes fatores: a observação direta da sociedade ocidental, em contraste com a sociedade chinesa; e o estudo e o diálogo com diferentes filósofos ocidentais, que lhe permitiram questionar e desenvolver uma filosofia para uma educação integral e uma nova visão para a sociedade chinesa. Com uma abordagem que antecipara a própria filosofia intercultural dos dias de hoje, Cai Yuanpei integrou no seu pensamento conceitos ocidentais na sua ética confucionista. Esta abordagem de filosofia intercultural foi descrita por Ram Adhar Mall como uma forma de pensamento que "rejeita qualquer visão absolutista ou exclusiva de qualquer tradição filosófica – seja ela europeia ou não europeia – que afirme possuir, de forma exclusiva, a única e singular Verdade filosófica". [153] Esta integração foi crucial não apenas para a modernização do sistema educacional chinês, mas também para a promoção de uma visão mais global e equitativa da educação, que reconhecia e respeitava a multiplicidade de perspetivas culturais e filosóficas. Entre os pensadores ocidentais que influenciaram Cai, no que diz respeito ao papel das mulheres na sociedade, destacam-se John Dewey e Piotr Kropotkin.

Kropotkin argumentou que as mulheres, assim como os homens, devem ter a oportunidade de se libertar das funções que lhes eram tradicionalmente atribuídas, como o trabalho doméstico, tal como tinha observado no caso dos Estados Unidos. Kropotkin destacou que essa mudança de atitude estava diretamente relacionada ao desejo das mulheres de participar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não

---

[152] "只有德国第一诗人鞠台所著的«缶斯脱»(Faust)可与比拟". Cai Yuanpei, "在国语讲习所演说词" (1920), in *全集 第三卷*, 430.

[153] Ram Adhar Mall, "Intercultural philosophy: A conceptual clarification", *Confluence: Journal of World Philosophies* 1 (2014): 70.

querendo mais ser vistas como meras auxiliares no ambiente doméstico, mas como indivíduos com plenos direitos e responsabilidades sociais. A sua reflexão apontou para uma transformação social significativa, onde a criação e educação dos filhos é reconhecida como um trabalho valioso e digno, mas que não deve ser a única função das mulheres.

Ao reconhecer a liderança das mulheres americanas na luta pelos seus direitos, Kropotkin sublinhou a importância da solidariedade e da ação coletiva na promoção da igualdade de género[154]. Contudo, reconheceu que a abertura da sociedade para um novo e igualitário papel da mulher, não chega apenas permitir-lhe o acesso onde antes não lhe era permitido, pois era necessário também haver mudanças de paradigmas, nomeadamente na educação. Segundo Kroptkin "emancipar a mulher não é apenas abrir-lhe as portas da Universidade, dos tribunais ou dos parlamentos, pois a mulher "emancipada" transferirá o seu trabalho doméstico para outra mulher"[155]. Portanto, a verdadeira igualdade só será alcançada quando as estruturas sociais e educacionais forem reformadas para apoiar a autonomia plena das mulheres, eliminando as desigualdades sistémicas que perpetuam a divisão injusta do trabalho.

O outro filósofo ocidental mencionado, John Dewey, chegou mesmo a trabalhar na Universidade de Pequim, a convite de Cai Yuanpei entre 1919 e 1921. No jantar de comemoração do 60.º aniversário de John Dewey, Cai Yuanpei no seu discurso afirmou que "Confúcio via as mulheres como complicadas de educar, enquanto o Dr. Dewey defende a igualdade de género"[156]. A comparação feita por Cai Yuanpei entre John Dewey e Confúcio é profundamente simbólica e estratégica, uma vez que não apenas reconhece a grandeza de Dewey no campo da educação, mas também promove uma intenção de modernização para a sociedade chinesa. Cai Yuanpei, ao elevar Dewey ao nível de Confúcio, implicou que as ideias de Dewey podem ser tão fundamentais para o desenvolvimento da China moderna quanto as ideias de Confúcio foram para a antiga. É assim compreensível que Dewey fosse uma das maiores influências em Cai Yuanpei, e

---

[154] Piotr Kropotkin, *The Conquest of Bread and Other Writings* (Cambridge: University Press eBooks, 1995), 109-110.

[155] Piotr Kropotkin, *The Conquest of Bread and Other Writings* (Cambridge: University Press eBooks, 1995), 114.

[156] "孔子说女子难养，博士说男女平权". Cai Yuanpei, "杜威六十岁生日晚餐会演说词" (1919), in *全集第三卷*, 350.

embora grande parte dessa influência fosse na esfera educacional e pedagógica, a verdade é que também é possível incluir o feminismo. Apesar de John Dewey não ter advocado explicitamente pelos direitos da mulher, no seu trabalho, o repúdio pela subordinação da mulher está subjacente no seu pensamento. Um desses exemplos pode ser consultado numa das suas obras, *Democracy and Education*, onde se pode ler que "as mulheres estão classificadas junto com escravos e artesãos como fatores dentro das instrumentalidades animadas de produção e reprodução dos meios para uma vida livre ou racional"[157]. A categorização das mulheres junto com escravos e artesãos sublinha a forma como a sociedade hierarquizava e valorizava o trabalho, e enquanto o dos homens nas esferas pública e económica era considerado produtivo, o trabalho das mulheres na esfera doméstica era menosprezado. Este papel, embora crucial para a manutenção da sociedade, era visto como um dado natural e não como um componente essencial da economia, e assim, Dewey criticou a instrumentalização da vida humana, onde indivíduos, neste caso as mulheres, são reduzidos a meros meios para um fim, em vez de serem reconhecidos como agentes autónomos.

É necessário relembrar que Cai Yuanpei sempre acreditou que a revolução só seria possível com toda a população, tanto homens como mulheres. Cada um teria o seu papel a desempenhar, como ele próprio afirma: "Eu acreditava que a revolução tinha apenas dois caminhos: uma era a revolta e a outra era o assassinato (…) considerei que o assassinato era mais adequado para mulheres, então semeei-o na Escola Patriótica para Mulheres"[158]. Esta posição revela uma abordagem profundamente comprometida com a revolução e uma disposição para adotar medidas extremas para alcançar certos objetivos políticos. Ao sugerir que o assassinato seria mais adequado para mulheres e ao preparar o terreno para tal ato na Escola Patriótica para Mulheres, Cai Yuanpei reflete uma visão particular sobre o papel das mulheres na luta revolucionária e os meios pelos quais poderiam contribuir para ela. É compreensível que esta afirmação de Cai levante questões complexas sobre género, ativismo político e sobre a violência na China neste período. Atendendo à época e considerando que historicamente, as mulheres frequentemente foram relegadas a papéis

[157] John Dewey*, Democracy and Education* (Nova Iorque: Free Press, 1997), 261.

[158] "觉得革命止有两途:一是暴动,一是暗杀(…)又以暗杀于女子更为相宜,于爱国女学,预备下暗杀的种子". Cai Yuanpei, "我在教育界的经验" (1937), in *全集 第七卷*, 197.

secundários ou limitadas a atividades consideradas socialmente aceitáveis, a sugestão de Cai Yuanpei de que o assassinato poderia ser mais adequado para mulheres desafia tais normas de género e implica uma compreensão mais ampla do potencial das mulheres na arena política. Ademais, a afirmação de Cai Yuanpei sugere uma estratégia revolucionária que não se limitava apenas à ação direta contra as forças do governo, mas também incluía uma dimensão mais subtil e talvez mais insidiosa, uma vez que ao criar um ambiente na Escola Patriótica para Mulheres que preparava o terreno para o assassinato, Cai Yuanpei estava não apenas a formar as estudantes em teoria revolucionária, mas também a incitar para a ação radical. Mas ao criar um ambiente revolucionário na escola, Cai Yuanpei estava efetivamente a envolver as estudantes numa educação que ultrapassava os limites da teoria política convencional, o que demonstra um comprometimento profundo por uma causa e uma disposição para empregar meios extremos para alcançar os objetivos políticos desejados. Enquanto se possa ver as suas ações como uma expressão legítima de resistência contra a opressão, também se pode questionar a ética e a eficácia de tais métodos.

Manuel Antunes, por seu lado, não escreveu extensivamente sobre o papel das mulheres ou sobre a igualdade na educação, apenas foi largando vislumbres que defendia a igualdade de género, e apoiava a formação cultural da mulher ao nível da dos homens:

> (…) é triste verificar que esses direitos fundamentais da pessoa não se encontram ainda garantidos. É o que acontece quando a mulher se vê frustrada de escolher livremente marido ou adoptar estado de vida ou de conseguir uma educação e uma cultura semelhantes àquelas que são reconhecidas ao homem».
>
> Uma educação e um reconhecimento de direitos, paralelos e complementares, eis aí caminhos para se chegar a uma verdadeira «igualdade de oportunidades». Igualar não consiste em nivelar a todos segundo regras puramente homogéneas. Como se «a equação pessoal» não existisse.[159]

A citação acima reflete a sua perspetiva, onde expressa tristeza com o facto de que os direitos fundamentais das mulheres ainda não estão plenamente garantidos. Esta consciência das desigualdades existentes sugere uma sensibilidade às questões de género e uma preocupação com a justiça social. Ao mencionar que a igualdade de oportunidades

[159] Manuel Antunes, "O sufrágio feminino" (1968), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo III Política e Relações Internacionais Volume II* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009), 519.

requer uma educação e reconhecimento de direitos paralelos e complementares, Antunes reconheceu a necessidade de abordagens específicas para abordar as desigualdades existentes, afinal "uma das características do mundo actual é a promoção da mulher"[160]. Contudo, argumenta contra a ideia de que igualar significa nivelar todos de acordo com regras homogéneas, destacando a importância de reconhecer a individualidade de cada pessoa.

A contracultura, caracterizada pela oposição às normas sociais e culturais predominantes, representou um movimento de contestação e redefinição dos valores e estilos de vida tradicionais. Ao desafiar as convenções estabelecidas, a contracultura abriu espaço para uma expressão mais livre e autêntica de novas comunidades identitárias, definidas pela sua diferença em relação ao *status quo*, o que fomentou a exploração de novas formas de arte, música, moda e pensamento. Manuel Antunes no seu ensaio, onde explora a influência e consequências deste movimento, aborda a questão da emancipação da mulher da seguinte forma:

> Sendo, primária e radicalmente «anti», a contracultura apresenta também motivos e temas «positivos» que ela vai buscar quer a um passado, mais ou menos remoto e idealizado, quer a um futuro que, na sua impaciência, ela reivindica (…) [entre outras coisas,] a exaltação da mulher como princípio primário da «bondade» da vida.[161]

A abordagem de Manuel Antunes em relação à contracultura reflete não apenas uma compreensão crítica das normas culturais dominantes, mas também uma sensibilidade para com as questões de género e a luta pela igualdade. A sua análise da contracultura como uma força polarizada, que incorpora tanto elementos "anti" quanto "positivos", sugere uma visão complexa e heteróclita deste movimento. Assim sendo, ao reconhecer os aspetos positivos da contracultura, como a procura por ideais alternativos, Antunes revela uma disposição para explorar novas perspetivas e desafiar o *status quo* estabelecido. Esta abertura ao diálogo e à reflexão crítica é fundamental para o avanço da igualdade de género, pois permite que se questionem e reavaliem as estruturas sociais e culturais que perpetuam a discriminação e a desigualdade. Numa época em que as mulheres eram

---

[160] Antunes, "O sufrágio feminino" (1968), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 518.

[161] Antunes, "Que é a anticultura?" (1982), in *Obra Completa Tomo I Volume IV*, 202.

ativamente oprimidas no acesso à educação, oportunidades de emprego e participação na vida pública, as suas palavras ressoam como um apelo à valorização do potencial das mulheres e à criação de um ambiente que permita o aproveitamento e desenvolvimento dos seus talentos e capacidades.

Tal como com Cai Yuanpei, esta defesa da equidade não é apenas uma questão de justiça moral, mas também uma compreensão da importância de aproveitar todo o potencial humano para o benefício da sociedade. Não obstante, as suas abordagens divergem consideravelmente devido aos distintos contextos históricos, culturais e filosóficos que os moldaram. Cai Yuanpei, imerso num contexto de transformação política e social na China do início do século XX, adota uma postura mais pragmática e revolucionária. Para Antunes, a igualdade de oportunidades não pode ser dissociada do reconhecimento da diversidade intrínseca a cada pessoa, pois argumenta que a igualdade genuína não reside na simples uniformização das condições, mas sim na valorização das diferenças individuais e no respeito à singularidade de cada ser humano.

Capítulo Segundo

CONCEÇÕES ANTROPOLÓGICAS

O estudo das conceções antropológicas neste trabalho tem como objetivo compreender como ambos os pensadores articulam as suas visões sobre o ser humano, a sua natureza, as suas potencialidades e o seu lugar no mundo. Este capítulo investiga as ideias que sustentam as reflexões sobre a condição humana, analisando como tais conceções condicionam os seus projetos filosóficos e educativos. As conceções antropológicas não apenas revelam as premissas filosóficas de um autor, mas também refletem as preocupações e os valores da sua época. A visão do ser humano é o ponto de partida para debates sobre educação, ética, sociedade e espiritualidade, sendo, portanto, um eixo central em qualquer reflexão crítica sobre o pensamento de figuras intelectuais que procuram responder aos desafios das suas sociedades.

2.1. Influências e Inspirações

2.1.1. Padre Manuel Antunes e a paideia grega

Manuel Antunes incorporou o conceito de paideia de maneiras diversas na sua abordagem filosófica e teológica. A paideia, originária da Grécia Antiga e fortemente associada à formação integral do indivíduo, compreendia não apenas a educação intelectual, mas também o desenvolvimento moral, ético e cívico. Antunes assim define o conceito de paideia:

> (…) ante o pulular das seitas filosóficas e religiosas, os homens sentem a necessidade de um ideal comum de referência que seja a um tempo norma e incentivo, acima de todo o particularismo étnico, geográfico, ideológico ou místico. Esse ideal aparece e tem um nome: é a paideia (…) O seu conteúdo fora variando ao longo dos séculos – significando primeiro, sobretudo, a formação física do homem, depois, o desenvolvimento harmónico das suas diversas faculdades, corporais e mentais –, mas a palavra não estava gasta, passando agora a designar a cultura do espírito, em si e por si, o saber

> intelectual, a erudição. Para a realização desse ideal, criam-se os organismos adequados: as escolas, as bibliotecas, os museus.[162]

A paideia, a forma de cultura "que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros"[163] é a base do pensamento antoniano. Compreender a cultura da Grécia Antiga, é compreender Padre Manuel Antunes. Antunes valorizava a educação como um processo holístico que não se restringia apenas ao ensino académico, mas abrangia a formação completa do ser humano. Assim, alinhou-se com a noção de paideia, ao procurar uma educação que não se limitasse à componente intelectual, mas que também incluísse a formação moral, ética e espiritual: "uma educação ou é total ou simplesmente não é (…) ou tem em conta todas as aspirações do homem ou não passa de um logro"[164]. A visão de Antunes sobre educação ressalta a necessidade premente de uma abordagem ampla e inclusiva, que reconheça a complexidade e a diversidade do ser humano. Por outras palavras, o cerne da verdadeira educação residia na sua integralidade, na consideração e no desenvolvimento simultâneo de todas as esferas da existência humana.

A educação, como defendeu Platão, era para a vida, não apenas para a juventude. Argumentando que "o homem é um ser quase indefinidamente educável como é um ser quase ilimitadamente inventivo"[165], Antunes defende a educação permanente é "aquela que concerne «o homem todo e todo o homem»"[166]. O "homem todo" implica a formação holística do indivíduo, "da matriz ao túmulo e em todas as dimensões da sua personalidade realmente humana desde o físico ao mental e englobando o afetivo, o profissional (ou técnico), o científico, o estético, o moral e o religioso"[167], que transcende os limites temporais, reconhecendo que o desenvolvimento humano é uma jornada constante e

---

[162] Manuel Antunes, "Helenismo" in *Obra Completa, Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume I Cultura Clássica (Estudos),* coordenação científica de José Eduardo Franco, 2.ª edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008), 130.

[163] Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, Trad. Artur M. Parreira (São Paulo: Martins Fontes, 2001), 7.

[164] Manuel Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II*, 175.

[165] Manuel Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II*, 175.

[166] Manuel Antunes, "A Educação Permanente: Teoria e Prática" (1976), in *Obra Completa Tomo II*, 110.

[167] Manuel Antunes, "A Educação Permanente: Teoria e Prática" (1976), in *Obra Completa Tomo II*, 110-111.

multifacetada. Independentemente da idade, há sempre espaço para aprender, evoluir e explorar novos horizontes. Esta perspetiva desafia a ideia tradicional de que a educação é apenas para os primeiros anos de vida, vai além do ensino formal em instituições de ensino e estende-se a todas as interações, experiências e momentos ao longo da existência. No fundo, ressalta a importância contínua do crescimento pessoal e intelectual em todas as fases da vida. A parte de "todo o homem" indica que a educação não deve ser discriminada de forma alguma, não havendo "razões, válidas, nem de idade, nem de sexo, nem de fortuna, nem de condição intrínseca bastante para negarem ao homem esse direito fundamental"[168].

Para falar de educação é necessário ainda, reconhecer a distinção entre instrução e formação, pois essa mesma distinção possui profundas implicações filosóficas, particularmente no campo da educação, mas também em ética, epistemologia e antropologia. Embora os dois conceitos muitas vezes sejam empregues de forma intercambiável no senso comum, a sua diferenciação revela abordagens divergentes sobre o desenvolvimento humano, o papel do conhecimento e os objetivos da educação.

A instrução, na sua essência, está ligada à ideia de transmissão de conhecimentos específicos e competências práticas, pressupõe uma relação assimétrica entre quem ensina e quem aprende, frequentemente marcada pela orientação para objetivos concretos e mensuráveis. A instrução é associada ao caráter técnico e instrumental da educação, centrando-se na aquisição de competências que respondem a necessidades imediatas ou funcionais, então este conceito carrega, portanto, uma ideia de preparação: preparar para o trabalho, para resolver problemas práticos ou para desempenhar um papel social delimitado. Neste sentido, a instrução tende a focar no como fazer, privilegiando a eficácia e o domínio técnico.

A formação, por outro lado, transcende essa lógica instrumental, derivada do latim *formatio*, sugere a ideia de dar forma ou moldar, e remete a algo mais profundo: o processo de desenvolvimento integral do sujeito. A formação possui então, uma dimensão ética e existencial: para muitos pensadores, não é apenas um processo de desenvolvimento de capacidades intelectuais ou técnicas, mas também de construção do caráter e do horizonte

---

[168] Manuel Antunes, "A Educação Permanente: Teoria e Prática" (1976), in *Obra Completa Tomo II*, 111.

moral do sujeito, e neste sentido, a formação implica uma abertura à alteridade, ao diálogo com outras perspetivas e à inserção em tradições culturais que transcendem o tempo e o espaço do indivíduo. A formação é, portanto, um movimento dialético que integra o singular e o universal, o técnico e o humano, o imediato e o transcendente. Samuel Dimas aponta os quatro aspetos essenciais a uma boa pedagogia: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade, aprender a ser[169]. O primeiro aspeto, aprender a conhecer, enfatiza o valor da aprendizagem como um processo contínuo de descoberta e compreensão do mundo. Immanuel Kant, por exemplo, enfatizava a diferença entre educar para a utilidade imediata, algo associado à instrução, e educar para a autonomia, um ideal mais próximo da formação, isto é, a educação deveria capacitar o indivíduo não apenas a cumprir tarefas, mas a pensar por si mesmo, e conduzir as suas ações por princípios racionais:

> A educação pode ser dividida em "física" ou "prática". Uma parte da educação física é aquela que o ser humano partilha com os animais, ou seja, a alimentação e os cuidados. A educação "prática" ou moral, por sua vez, é aquela que ensina o homem a viver como um ser livre. (Chamamos "prático" a tudo o que se refere à liberdade.) Esta é a educação de um caráter pessoal, de um ser livre, que é capaz de se sustentar, ocupar o seu devido lugar na sociedade e, ao mesmo tempo, preservar um sentido adequado da sua própria individualidade.[170]

A esta componente da educação, Antunes apelidou-a primado da formação sobre a informação, onde o ser humano desenvolve as "capacidades de compreensão, de adaptação, de discernimento, de reflexão, de invenção, de criação"[171]; em que destaca a primazia da formação sobre a mera acumulação de informação. Hoje, com o aumento da quantidade de informação e a sua rápida obsolescência, a formação torna-se mais urgente, sendo fundamental para o desenvolvimento de diferentes capacidades intelectuais, elementos essenciais para lidar com as questões existenciais e humanas que emergem num mundo altamente tecnicizado.

---

[169] Samuel Dimas, "O contributo d'Águia para a educação integral", *Nova Águia* nº. 5 1º semestre (Sintra: Zéfiro, 2010): 60-61.

[170] Immanuel Kant, *Über Pädagogik* , Translated by Annette Churton (Boston: DC Heath & CO, Publishers, 1900), 30.

[171] Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 118-119.

Aprender a fazer, por sua vez, está ligado à aplicação do conhecimento na prática, ao domínio de habilidades e à capacidade de resolver problemas concretos. Este é o aspeto que se refere propriamente à instrução, e cujo conteúdo já foi definido acima.

O terceiro aspeto, aprender a viver em comunidade, aponta para a dimensão ética e social da educação, princípio que vai de encontro com a ética aristotélica, que considera o ser humano um *zoon politikon* – um animal político cuja realização plena ocorre em comunidade[172]. Educar para viver em comunidade implica cultivar virtudes como o respeito, a solidariedade e a cooperação, bem como condenar comportamentos socialmente nocivos, ao promover uma convivência harmoniosa e o compromisso com o bem comum. Esta componente está incluída em dois primados expostos por Antunes: o da socialização sobre a individualização e o da personalização sobre a massificação[173]. Antunes defende que a socialização é essencial para superar o egoísmo natural do indivíduo e desenvolver a verdadeira sociabilidade, que possibilita a convivência justa, diversificada e cooperativa. Contudo, este processo requer uma educação intencional e cuidadosa, já que, sem isso, persistem fenómenos como violência e desumanização, exacerbados pela ausência de um autêntico projeto de socialização. Por outro lado, Antunes alerta para os riscos de um processo de socialização que resulte em massificação, onde a homogeneidade e o conformismo ameaçam a individualidade. Embora a massificação seja, até certo ponto, inevitável nas sociedades contemporâneas, devido à urbanização e à explosão demográfica, também traz custos: perda de substância humana, despersonalização e manipulação coletiva. O ser humano não é apenas indivíduo, mas deve formar-se como pessoa, desenvolvendo uma consciência, liberdade e responsabilidade.

Finalmente, aprender a ser sintetiza a dimensão mais profunda da formação humana, voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo. Este aspeto reflete o ideal humanista de educação, que procura formar não apenas cidadãos ou trabalhadores competentes, mas seres humanos plenos, capazes de autonomia, autorreflexão e transcendência. Antunes invoca o conceito definido por Hegel, *Bildung*, "acção realizada

---

[172] Aritotle, *Politics,* Translation by Benjamin Jowett (Kitchener: Batoche Books, 1999), 5.

[173] Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 128-131.

pelo sujeito em ordem a uma transformação"[174]. Este conceito que deriva do seu antecessor do antigo grego, Paideia, ocupa um lugar central como o processo pelo qual o indivíduo supera o momento imediato da sua existência inicial para alcançar um estado de autoconsciência e liberdade[175]. Nos seus primados, esta componente inclui os restantes três: ciências do homem sobre as ciências da natureza, permanente sobre o transitório e imaginação sobre a razão[176]. Antunes destaca a necessidade de priorizar as ciências humanas em relação às ciências naturais, uma vez que para o homem dominar o ambiente e lidar com a crise de valores contemporânea, é crucial conhecer-se a si mesmo e orientar a ciência para finalidades éticas e humanas. Sem isso, a ciência pode ser usada como instrumento de opressão e manipulação. A educação, neste contexto, deve fomentar uma compreensão crítica da realidade, ao integrar a metafísica e os valores universais, a fim de combater o niilismo que atormenta a sociedade contemporânea e reorientar a humanidade. Além disso, em tempos de mudanças rápidas, a educação deve-se basear em valores duradouros, como verdade, justiça e liberdade, que edificam o homem nas suas aspirações essenciais e nas dimensões éticas e metafísicas da existência. Este foco no essencial procura harmonizar "o empírico e o reflexivo, o factual e o teórico, o contingente e o necessário, o particular e o universal, o utilitário e o gratuito, os meios de viver e as razões de viver"[177]; assegurando que o progresso técnico e material seja acompanhado por um progresso moral e cultural. Por último, a imaginação, não a imaginação que se define por fuga à realidade, nem a imaginação que se opõe à razão; mas uma imaginação que atue como força criadora que complementa a razão, inspirando a humanidade a construir um mundo mais justo e humano.

Assim, enquanto a instrução muitas vezes contenta-se em capacitar o indivíduo a responder a situações predefinidas, a formação promove a autonomia, não apenas no sentido de independência prática, mas ainda a capacidade de se integrar como um indivíduo autónomo e singular numa vida comunitária. Esta distinção entre formação e

---

[174] Antunes, "A filosofia do trabalho na filosofia do direito de Hegel" (1977), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume III Filosofia da Cultura* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009), 163.

[175] George Wilhelm Hegel, *Phenomenology of Spirit*, Translation by Terry Pinkard (Cambridge: Cambridge University Press, 2018), 18.

[176] Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 120-128.

[177] Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 125.

instrução não deve ser vista como oposição, mas como complementaridade: a instrução fornece os meios, enquanto a formação ilumina os fins.

2.1.2. A importância da estética para Padre Manuel Antunes

A influência da paideia grega no pensamento de Manuel Antunes revela-se não apenas na centralidade atribuída ao cultivo integral do ser humano, mas também na valorização do belo como dimensão essencial da formação humana. Assim, ao transitar da análise da herança clássica para a importância da estética no pensamento de Manuel Antunes, reconhece-se que ambas estão profundamente entrelaçadas.

Manuel Antunes valorizava a componente estética na educação, especialmente a poesia. Na Grécia Antiga, "a conceção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos Gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância"[178]. Esta ênfase na estética não era apenas uma questão de apreciação artística, mas sim um meio fundamental de transmitir conhecimento e valores. Os poetas eram vistos como guardiões da cultura, sendo responsáveis por preservar a história, mitologia e tradições através de narrativas poéticas que não apenas cativavam, mas também educavam e inspiravam. Esta ideia de que a poesia e a arte poderiam influenciar e moldar a sociedade estava profundamente enraizada na filosofia educacional grega. A título de exemplo, Aristóteles, reconhecia o valor da arte e da poesia como um meio de imitar a natureza e, assim, compreender melhor a condição humana. Segundo Aristóteles, o poeta também tinha um papel importante em compreender as motivações para factos históricos e poder encontrar padrões de ocorrências e tentar discernir possíveis caminhos e consequências de acontecimentos atuais: "[o poeta] opta por abordar um tema histórico, mas ainda assim é um poeta; pois não há razão para que alguns eventos que realmente ocorreram não possam estar em conformidade com a lei do provável e do possível, e, por essa qualidade que possuem, ele é seu poeta ou criador"[179].

---

[178] Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, Trad. Artur M. Parreira (São Paulo: Martins Fontes, 2001), 61.

[179] Aristole, *Poetics* (Urbana: Project Gutenberg, 2008): IX.

Manuel Antunes estava, de certa forma, em sintonia com esta tradição grega ao destacar a importância da estética na educação, chega mesmo a convidar a ir "à Grécia"[180] para compreender a sua importância. A sua ênfase na poesia como uma ferramenta para transmitir não apenas conhecimento intelectual, mas também valores éticos e morais, ecoa essa longa tradição que remonta à Grécia Antiga, afinal "a não-separação entre a estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo"[181]. Quando escreve sobre o valor atual da poesia, Manuel Antunes argumenta da seguinte forma:

> A poesia exerce ainda – e tem de continuar a exercer – a sua função educativa, múltipla e diversa, insubstituível, ou, quando menos, dificilmente substituível. Função de dizer a realidade verdadeira pelo retorno ao ser, às profundezas do ser, ao Espírito e à Vida; função de nomear o desconhecido pela entrada decidida no reino do mistério; função de aproximar os homens pela comunicação, desde dentro, do que em cada um vive de diálogo; função de exprimir pela palavra – que também é canto – a dor e a esperança, a cólera e o amor desta humanidade incerta e atormentada, mas tenaz na sua vontade de existir e subsistir, apesar de todas as ameaças de destruição e aniquilamento; função de nos fazer sentir a nossa condição itinerante (…) Precisamente porque chegámos a uma época em que se tende para a completa exteriorização do sujeito é que necessitamos regressar à poesia e ao poder de humanização que ela contém.[182]

Desta forma, Antunes enfatiza a importância da poesia não meramente como uma forma de expressão artística, mas sim como um reflexo das profundezas do eu e uma voz capaz de nomear o desconhecido, faz ressoar os fundamentos gregos que consideravam a poesia como um custódio da verdade e um transmissor essencial de valores culturais e éticos ao longo das gerações. Ao defender a poesia como uma forma de comunicação que ultrapassa as barreiras da intelectualidade, expressando a dor, a esperança, a cólera e o amor da humanidade, Manuel Antunes reitera o papel histórico da poesia na reflexão e na compreensão da condição humana. A partir da convicção na necessidade contemporânea de retornar à poesia como um meio de resistir à completa exteriorização do sujeito, ressalta a essência da poesia como uma força humanizadora num mundo cada vez mais distante da sua própria humanidade. Assim, a sua perspetiva ecoa não só a tradição educacional da

---

[180] Manuel Antunes, "Do valor educativo e actual da poesia" (1955), in *Obra Completa Tomo II*, 133.

[181] Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, Trad. Artur M. Parreira (São Paulo: Martins Fontes, 2001), 61.

[182] Manuel Antunes, "Do valor educativo e actual da poesia" (1955), in *Obra Completa Tomo II*, 136-137.

Grécia Antiga, mas também aponta para a perenidade e relevância contínua da poesia como uma ferramenta vital para a compreensão, ligação e preservação da essência humana face às transformações e desafios do mundo moderno.

De referir ainda, a posição de Manuel Antunes relativamente aos diálogos de Platão em *A República*, que considera que a "razão não estava, toda, nem com Homero (a sua conceção da divindade e do dever era, por demais, imperfeita), nem com Platão, como todos os utopistas, excessivamente preso a um tipo unitário do existir humano"[183]. Platão criticava o valor educativo da poesia principalmente por duas razões: ser apenas uma imitação da realidade, e como tal, inferior; e a induzir emotividade nas pessoas que se sobrepõe à razão[184]. A sua crítica incisiva ao valor educativo da poesia derivava, portanto, das suas profundas preocupações em estabelecer uma sociedade fundamentada na verdade, na procura pela sabedoria e na compreensão das formas ideais e eternas das coisas. Para Platão, a poesia representava um desvio desse caminho em direção à verdade, ao manter as pessoas presas a imitações superficiais e emoções fugazes, em detrimento do desenvolvimento da razão e do conhecimento verdadeiro.

Isto implica que, para Antunes, a idealização proposta por Platão em *A República* representava uma espécie de visão irreal ou simplificada demais da existência humana, incapaz de abranger toda a complexidade e diversidade inerente ao ser humano isto é, tudo o que nos é percetível é nada mais do que "sombras projetadas pelo fogo na parede oposta da caverna"[185]. Esta posição crítica, de certa forma, desafia a visão platónica e homérica, apontando para a falta de abrangência ou a limitação na compreensão tanto do épico grego como do filósofo em relação a certos aspetos da existência humana e da realidade. No entanto, para compreender plenamente essa crítica, é necessário considerar o dualismo antropológico e metafísico presente na filosofia platónica, especialmente no *Fédon*, onde Platão desenvolve a conceção de que a corporeidade é uma cópia imperfeita e ilusória da verdadeira realidade, que reside no mundo inteligível, e que "enquanto possuímos um corpo e a semelhante flagelo estiver a nossa alma enleada, jamais conseguiremos alcançar

---

[183] Manuel Antunes, "Do valor educativo e actual da poesia" (1955), in *Obra Completa Tomo II*, 135.

[184] Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, Trad. Artur M. Parreira (São Paulo: Martins Fontes, 2001), 978-986.

[185] Plato, *The Republic*, 220.

satisfatoriamente o alvo das nossas aspirações"[186]. Neste contexto, a poesia é desvalorizada por estar associada ao sensível, ao corpo, e por não promover o acesso à verdade ideal, mas sim reforçar as ilusões do mundo material. A arte poética, portanto, seria incapaz de conduzir o ser humano ao conhecimento pleno e verdadeiro, essencial à realização da alma racional.

Por distinção, a antropologia e a metafísica cristã oferecem uma visão integradora do ser humano e do cosmos, em oposição ao dualismo rigoroso encontrado em sistemas filosóficos como o platonismo e, em especial, na antropologia gnóstica, pois "o dualismo preconizado pelas correntes gnósticas implica uma condenação da matéria (…) o que o coloca em oposição frontal à verdade central do anúncio cristão, expressa no «fazer-se carne» do Logos divino"[187]. Para o pensamento cristão, o cosmos não é um reflexo imperfeito ou uma realidade ilusória, mas sim a criação de Deus, que revela a sua bondade, sabedoria e poder, e neste sentido, o mundo material possui um valor intrínseco, pois é concebido como um lugar de manifestação divina e um espaço onde a graça de Deus atua: o "Cristianismo não é a resposta dada pelo homem à pergunta que a si mesmo se formulou; é a resposta de Deus à realidade por Ele criada"[188].

Essa valorização do cosmos é acompanhada de uma visão elevada da corporeidade humana, isto é, no cristianismo, o corpo não é apenas uma "prisão da alma", como sugerido por Platão, nem um elemento desprezível ou maligno, como frequentemente apresentado na visão gnóstica. Em vez disso, o corpo é dotado de dignidade, pois é parte integrante da pessoa humana e destinado à espiritualização, e a doutrina da ressurreição reflete essa conceção, ao afirmar que a salvação não se limita à alma, mas abrange o ser humano em sua totalidade, incluindo o corpo. A ressurreição de Cristo é o paradigma dessa transformação, que implica não apenas a redenção da alma, mas também a glorificação da corporeidade. Manuel Antunes insere-se claramente no contexto da antropologia cristã, quando sublinha a importância de uma antropologia que não desconsidere nenhum aspeto da realidade humana, mas que integre o sensível e o inteligível, o corpo e o espírito, num horizonte de transcendência e comunhão com o divino.

---

[186] Platão, *Fédon*, tradução por Maria Teresa Schiappa de Azevedo (Coimbra: Livraria Minerva, 1998), 55.

[187] Henrique C. de Lima Vaz, *Antropologia Filosófica I* (São Paulo: Edições Loyola, 1991), 62.

[188] Manuel Antunes, "Humanismo e Esperança Cristã" (1952), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo IV Religião, Teologia e Espiritualidade* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009), 15.

Na antropologia cristã, como na de Antunes, o ser humano é concebido como um microcosmo que reflete o cosmos maior, sendo ambos sustentados pela bondade intrínseca da criação divina, pois "o homem é *imago Dei creatoris*"[189]. O corpo, enquanto dimensão material da pessoa humana, não é um obstáculo à vida espiritual, mas um caminho privilegiado para a experiência do divino, como José Acácio Castro afirma: "[Antunes] elege a Pessoa como plenitude de ser no plano da Criação (…) torna possível a convergência entre Reino de Deus e Reino do Homem"[190]. Este conceito contrasta diretamente com a visão gnóstica, segundo a qual o corpo e o mundo material seriam um entrave ao pleno desenvolvimento da alma, aprisionando-a numa realidade inferior e ilusória. Para os gnósticos, "a matéria é intrinsecamente má pela sua origem do mal"[191], ou uma realidade secundária a ser superada em busca do espírito puro, uma dualidade extrema entre corpo e alma que caracteriza o pensamento gnóstico e conduz a uma rejeição da corporeidade que Manuel Antunes explicitamente refuta.

Para Antunes, uma vez que a visão gnóstica é incapaz de reconhecer a complexidade e a dignidade do ser humano como unidade integrada de matéria e espírito, a poesia, dentro da sua conceção, é uma expressão dessa mesma integração; por meio das suas formas e ritmos, não apenas traduz as dimensões mais profundas da alma, mas também articula a relação humana com o cosmos, revelando a beleza inerente da criação divina. A poesia, portanto, não é uma forma de fuga do mundo material, mas um meio de iluminá-lo, de revalorizar aquilo que a modernidade e as visões dualistas frequentemente negligenciam. Mas no final, concluindo o valor histórico e atual da poesia para a educação, Manuel Antunes afirma que "será lícito concluir que o valor educativo da poesia, se não se nos impôs pelo consenso universal dos povos, é admitido por tantos que a sua consideração merece ser estudada por todos aqueles que se interessam pelo problema do homem e sua formação"[192].

---

[189] Antunes, "Paulo VI Linhas-mestras de um pontificado" (1978), in *Obra Completa Tomo IV*, 258.

[190] José Acácio Aguiar de Castro, "Interpelações à Teologia na obra do Padre Manuel Antunes", *Ephata* 3.1 (2021): 126-127.

[191] Salvador Vergés, *Dios y el hombre: La creación (Historia salutis)* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980), 466.

[192] Manuel Antunes, "Do valor educativo e actual da poesia" (1955), in *Obra Completa Tomo II*, 136.

A reflexão sobre a importância da estética no pensamento de Manuel Antunes conduz inevitavelmente ao seu compromisso com um humanismo profundo e integrador, isto é, para Antunes, a estética não é um domínio isolado; ela é parte de um ideal maior que procura a realização plena do ser humano, unindo a dimensão sensível e espiritual num equilíbrio essencial.

2.1.3. Padre Manuel Antunes e o seu Humanismo

Manuel Antunes é frequentemente referido como um humanista devido à sua profunda preocupação com questões relacionadas à condição humana, à cultura e à sociedade. Tendo dedicado uma grande parte da sua vida ao estudo e à reflexão sobre temas como ética, filosofia e teologia, sempre com o objetivo de compreender e promover o bem-estar e a dignidade do ser humano. O humanismo de Antunes é frequentemente associado à sua abordagem interdisciplinar e à sua capacidade de integrar diferentes perspetivas e tradições de pensamento, pois reconhecia a complexidade da condição humana e a diversidade de experiências e crenças que contribuem para a compreensão do ser humano na sua totalidade.

Antes de aprofundar o humanismo no contexto de Manuel Antunes, procurar-se-á definir e explicar o que se pode entender como tal. Heidegger discute o conceito de humanismo e como este pode variar, dependendo da compreensão de cada um sobre a liberdade e a natureza humanas. Num texto seu, *Carta sobre o Humanismo*, sugere que não se trata de um conceito monolítico, mas sim que varia de acordo com diferentes interpretações do que significa para os seres humanos serem livres e encontrarem valor na sua humanidade, assim "é o humanismo: meditar e cuidar para que o homem seja humano e não inumano, 'desumano', ou seja, fora da sua essência"[193]. Heidegger indica ainda que, existem diferentes caminhos para a realização destas conceções de humanismo, pois tal como entendido por Marx ou Sartre, não tem que necessariamente estar alinhado com a compreensão clássica do humanismo da antiguidade, ou seja, cada forma de humanismo tem o seu próprio propósito, princípios, métodos de realização e ensinamentos[194]. Nesta

[193] Martin Heidegger, "Letter on humanism", *Basic writings* 204 (1993): 193.
[194] Martin Heidegger, "Letter on humanism", *Basic writings* 204 (1993): 194.

linha de pensamento, o Cristianismo pode ser considerado uma forma de humanismo num sentido amplo, porque enfatiza a importância da salvação humana. No entanto, apesar das diferenças entre estas formas de humanismo, todas partilham a característica comum da compreensão da natureza humana estar ligada a como a natureza (o que nos rodeia), a história (o que nos antecedeu), o mundo (o presente em que vivemos) e o fundamento do mundo (as bases filosóficas ou espirituais de tudo o resto) são interpretados[195].

No que toca a Manuel Antunes, possivelmente não se alinharia com o humanismo socialista de Marx, que requer o sacrifício da individualidade pelo bem maior da sociedade; nem pelo humanismo existencialista definido por Sartre, que renuncia à existência de um Deus, mas enfatiza a liberdade individual e a responsabilidade pelo próprio destino[196]. A estas teorias, Manuel Antunes denomina-lhes um suprassegmento, o Prometeísmo, que representa a "antidivindade e a plena auto-suficiência da humanidade, graças aos seus próprios esforços, à sua luta, aos seus êxitos fulgurantes nos domínios tecnológico e científico"[197].

Será então passível afirmar que o humanismo de Antunes se aproximará mais do de S. Tomás de Aquino, entre a fé e a razão, reconhecendo a força de vontade humana, mas não alienando a existência divina. Simplesmente comparar estas figuras, não é totalmente representativo da realidade, pois é importante considerar que embora ambos partilhassem uma preocupação com a verdade e pela sabedoria, utilizando tanto os recursos da fé quanto da razão para alcançar uma compreensão mais completa da existência humana e divina, mas enquanto Aquino elaborou a sua filosofia dentro do contexto da tradição cosmológica aristotélico-ptolemaica, Padre Manuel Antunes explorou questões humanistas num contexto mais contemporâneo, incorporando influências filosóficas e teológicas diversas do neotomismo fenomenológico-hermenêutico e da cosmologia pós Copérnico.

Tomás de Aquino procurou compreender a Verdade a partir de uma perspetiva que une a metafísica, a epistemologia e a teologia numa síntese coerente, em que no centro dessa abordagem está a conceção da Verdade como a correspondência entre o intelecto e a realidade (*Veritas est adaequatio rei et intellectus)*. A Verdade, neste sentido, não é

---

[195] Martin Heidegger, "Letter on humanism", *Basic writings* 204 (1993): 202.
[196] Jean-Paul Sartre, *Existentialism is a Humanism* (Yale: Yale University Press, 2007).
[197] Manuel Antunes, "Prometeísmo" (1973) in *Obra Completa Tomo I Volume IV*, 190.

meramente uma relação entre pensamentos e coisas, mas algo intrínseco à própria estrutura do real, onde todo o ser é verdadeiro enquanto possui uma essência inteligível, isto é, algo que pode ser compreendido por um intelecto. Assim, o conhecimento humano da Verdade envolve a apreensão das essências e a conformidade do juízo com aquilo que existe. Este conhecimento chega ao homem através da sua experiência sensorial, e através do desenvolvimento da técnica, cada vez mais a verdade se vai desvelando, ou pelas palavras de Antunes: "a verdade que vem ao homem ou que o homem exprime através de vários instrumentos, alguns deles imperfeitos, mas reais: os mitos, os ritos, as ciências, as filosofias, as religiões"[198]. Isto significa que para Antunes a verdade em si só é acessível ao homem enquanto verdade para nós, ou citando Jorge Coutinho: "é uma verdade que acontece, se (nos) dá, se nos manifesta, edvém (das coisas) e advém (para nós). É, enfim, uma experiência da verdade"[199]. Outros pensadores neotomistas podem variar em relação à sua forma de pensar sobre o conhecimento da verdade através do empirismo. A título de exemplo, Joseph Maréchal sintetizou no seu pensamento tomista o dualismo fenomenológico kantiano ao afirmar que teorias empiristas estão de certa forma limitadas pela sua "insuficiência radical, uma insuficiência não só *de facto*, mas também *de jure*"[200]. Para Maréchal, a verdade para nós não corresponde exatamente à verdade em si.

A epistemologia tomista também é profundamente marcada pela noção de que o intelecto humano participa numa ordem objetiva, criada por Deus: para conhecer a Verdade, o ser humano deve submeter seu intelecto à realidade externa, reconhecendo que o próprio ato de conhecer é uma participação na luz divina, que ilumina tanto o objeto como o sujeito. Nesse contexto, a Verdade divina não é apenas a fonte última de toda inteligibilidade, mas também o princípio unificador que garante a coerência do conhecimento humano, ou seja, a filosofia tomista é assim "um paradoxo em que ressaltam a verdade de Deus e a verdade do homem inextricavelmente unidas"[201]. Embora através da razão o Homem seja capaz de ter acesso às verdades naturais, é complementada pela revelação divina, que oferece acesso a verdades sobrenaturais inacessíveis pelo esforço

---

[198] Antunes "O pensamento e o reino" (1969), in *Obra Completa Tomo IV*, 94.

[199] Jorge Coutinho, *Filosofia do conhecimento* (Lisboa: Universidade Católica, 2003), 115.

[200] Joseph Maréchal, *Studies in the Psychology of the Mystics* (London: Burns Oates & Washbourne LTD., 1927), 25.

[201] Antunes "Cristianismo e História" (1965), in *Obra Completa Tomo IV*, 58.

puramente racional, pois "a verdade total é um horizonte a perder de vista que solicita o homem a superar os seus próprios limites e os limites da sua circunstância"[202]. Fé e razão, portanto, são concebidas como caminhos complementares para o conhecimento da Verdade, sem que a integridade ou a autonomia de nenhum dos dois seja comprometida.

A realidade é que, de forma mais pronunciada em alguns casos do que em outros, Manuel Antunes incorpora na sua obra uma variedade de correntes filosóficas, influenciadas pela sua formação dentro da ordem jesuíta. Antunes afirma que "o homem é um ser religioso, não por acréscimo ou justaposição mas por necessidade intrínseca de superar os seus próprios limites"[203]. Ao afirmar que o homem é um ser religioso por necessidade intrínseca de superar os seus próprios limites, Antunes sugere que a religião desempenha um papel crucial no desejo por significado, propósito e transcendência na vida humana. É desta forma que argumenta que a religião surge como uma resposta à consciência da finitude humana e à necessidade de encontrar respostas para questões existenciais profundas, como o sentido da vida, a moralidade e o destino após a morte. Esta visão ressalta a importância da dimensão espiritual na vida humana e sugere que a religiosidade não é apenas uma questão de crença ou prática religiosa, mas sim uma expressão fundamental da procura por significado e plenitude na existência humana, pois ao reconhecer a religiosidade como uma necessidade intrínseca, Antunes destaca a importância da espiritualidade como um aspeto central da experiência humana, independentemente das diferentes tradições religiosas ou culturais.

Regressando ao pensamento neotomista de Manuel Antunes, é importante referir que Tomás de Aquino desenvolveu a ideia de que o ser humano possui um desejo natural e inato de ver a Deus, desejo esse que é essencial à natureza humana e reflete uma aspiração profunda por um bem supremo que transcende todas as realidades finitas. A filosofia tomista argumenta que, embora o homem seja uma criatura finita e limitada, anseia por uma experiência completa e satisfatória da Verdade absoluta, que só pode ser alcançada na

---

[202] Antunes "Da educação como poder numa época de crise" (1970), in *Obra Completa Tomo II*, 158.
[203] Antunes, "O Homem e a necessidade de absoluto" (1956), in *Obra Completa Tomo IV*, 19.

contemplação de Deus, pois "tal conhecimento, tal ato de compreensão está obviamente fora das possibilidades de um intelecto finito: e, pois, estritamente sobrenatural"[204].

Assim, o conceito tomista do desejo natural de Deus insere-se como um dos mais profundos alicerces do diálogo entre a filosofia e a teologia, e no âmago dessa formulação está a tensão dialética entre imanência e transcendência. O desejo natural de Deus não é um impulso puramente instintivo ou mecânico, mas uma aspiração que emerge da finitude humana e, paradoxalmente, exige o infinito como a sua realização plena, pois o "que constitui o paradoxo do homem é efectivamente a sua capacidade de transcendência, condição de possibilidade não somente da vida espiritual, mas ainda da vida intelectual"[205]. Trata-se, portanto, de um movimento teleológico que transcende a esfera do finito sem negá-lo, configurando-se como um desejo que, ao mesmo tempo, revela a insuficiência do humano em si mesmo e a sua abertura constitutiva àquilo que o ultrapassa. Essa dinâmica implica reconhecer que a espiritualidade não é um apêndice acidental da existência humana, mas uma dimensão essencial e constitutiva do seu ser. Assim, refuta-se tanto a conceção de um materialismo estritamente imanente, que reduz a procura por sentido a uma função adaptativa ou cultural, quanto a noção de uma religiosidade inteiramente fideísta, que prescinde de fundamentos ontológicos. Em vez disso, o tomismo propõe uma síntese que compreende o desejo humano por Deus como uma necessidade natural que, embora inscrita na estrutura do ser, exige a graça para alcançar a sua consumação última. Nesse sentido, a relação entre natureza e sobrenatural é reformulada: o desejo natural de Deus, ainda que direcionado ao transcendente, não pode ser plenamente satisfeito apenas pelas capacidades naturais ou pelos esforços humanos, também requer um encontro profundo e transformador com o divino, que transcende as limitações da existência humana.

A filosofia contemporânea, especialmente no campo da fenomenologia e da hermenêutica existencial, encontra ressonâncias significativas nesse horizonte tomista, isto é, a ideia de que o ser humano é, por natureza, um ser de abertura ao transcendente – "um ser-para-a-Transcendência"[206] - ecoa em abordagens fenomenológicas que reconhecem a

---

[204] Massimo Pampaloni, "O desejo natural de ver a Deus Uma questão clássica em Bernard Lonergan", *Perspectiva Teológica* 45.127 (2013): 358.

[205] Víctor Gomes, "O paradoxo do desejo de Deus no pensamento de Henri de Lubac", *Didaskalia* 32.1 (2002): 113.

[206] Antunes, "O Homem e a necessidade de absoluto" (1956), in *Obra Completa Tomo IV*, 19.

espiritualidade como uma dimensão estrutural da existência. Por outro lado, o pensamento dialógico e inter-religioso reforça a validade do desejo natural de Deus como categoria universal, capaz de transcender as fronteiras entre tradições culturais e religiosas, sem dissolver as suas particularidades, como Antunes afirma "todos os povos de que temos conhecimento foram religiosos"[207]. Nesse contexto, o conceito tomista permite articular uma visão da espiritualidade que não é apenas antropológica, mas metafísica e teológica, afirmando que o esforço e desejo humano por plenitude só encontra repouso naquilo que transcende as categorias do finito.

O desejo natural de Deus também se apresenta como uma chave hermenêutica para compreender as crises existenciais do homem moderno, que muitas vezes se encontra perdido num vazio de sentido diante da secularização e da fragmentação cultural. Sob essa ótica, a ausência de transcendência não anula o desejo, mas desloca-o para objetos finitos e contingentes que, incapazes de saciar a aspiração pelo infinito, geram um ciclo perpétuo de insatisfação. As consequências desse mesmo ciclo? Antunes expõe-nas:

> Pela primeira vez, na história, surgiram vastos conjuntos humanos onde se vive na abundância. Pois bem: que acontece nesses conjuntos a tantos dos seus componentes, mesmo entre os jovens? Aborrecem-se, esgotam-se e, não tendo mais nada a esperar nem do mundo nem da vida, desaparecem pela porta falsa do suicídio. Tudo tiveram excepto Deus, e esse tudo converteu-se em nada ante a perspectiva de continuarem a habitar uma terra cada vez mais conhecida e dominada, de continuarem a fazer parte de uma sociedade cada vez mais quantificada e activista, cada vez mais de massas e cada vez menos de pessoas.[208]

Como Antunes observa, esta falta de transcendência resulta numa sociedade onde, mesmo em contextos de abundância material, muitos se sentem perdidos, desprovidos de um sentido maior, culminando em angústia e desespero, o que demonstra que o desejo natural de Deus mesmo quando reprimido ou desviado, permanece como uma marca irredutível da alma humana. Assim, a dialética do desejo natural de Deus ilumina o paradoxo central da experiência humana: somos seres limitados que aspiram ao ilimitado, criaturas finitas que encontram no desejo pelo transcendente a evidência de que o ser

---

[207] Antunes, "O Homem e a necessidade de absoluto" (1956), in *Obra Completa Tomo IV*, 18.

[208] Antunes, "O Mundo de hoje e a Religião" (1954), in *Obra Completa Tomo IV*, 48.

humano foi feito para algo além de si mesmo, uma "necessidade intrínseca de superar os seus próprios limites"[209].

Para além da tendência religiosa humana, Manuel Antunes afirma que o "homem é, essencialmente, um ser histórico"[210], o que enfatiza a capacidade do indivíduo refletir sobre o seu passado, aprender com ele e moldar ativamente o seu futuro. Perspetiva esta que ressalta a importância da agência humana na construção da própria história e na transformação do mundo ao seu redor. Necessariamente devido à importância da componente histórica na formação do indivíduo, para Manuel Antunes, existem dois humanismos filosóficos, o clássico e o moderno, que se distinguem notavelmente:

> Em vez de *in-sistir* na dimensão do passado, o humanista moderno *ek-siste* na dimensão do futuro. Em vez de tentar *re-produzir* o outrora no agora, com os seus mitos, os seus arquétipos, os seus ritos, o humanista moderno tende a *pro-duzir* ou a construir cada vez mais objectos, a criar as condições da sua compreensão e da sua possibilidade. Consequentemente, o humanista moderno tende a ver no homem muito mais que um ser moral, especulativo ou contemplativo, um ser de necessidades que é preciso satisfazer, de capacidades técnicas que é preciso desenvolver.[211]

O humanismo clássico teve um papel significativo no desenvolvimento da filosofia, da literatura e das artes durante o Renascimento, redescobrindo e valorizando os ideais greco-romanos; promoveu a ênfase na razão, na sede pelo conhecimento e na valorização do indivíduo como centro do universo. Por outro lado, o humanismo moderno, influenciado pela Revolução Industrial e pelas mudanças sociais e tecnológicas, trouxe consigo uma nova ênfase na utilidade, na aplicação prática do conhecimento e na procura por soluções para os desafios contemporâneos. Além disso, é importante destacar como estes dois humanismos moldaram diferentes visões sobre a educação. O humanismo clássico enfatizava o estudo dos clássicos e das humanidades como uma forma de desenvolver o caráter e a mente dos estudantes, enquanto o humanismo moderno muitas vezes priorizava a formação técnica e profissional para atender às necessidades da economia e da sociedade industrializada. Contudo, a técnica, essa, também pode ser uma

---

[209] Antunes, "O Homem e a necessidade de absoluto" (1956), in *Obra Completa Tomo IV*, 19.

[210] Manuel Antunes, "Humanismo Clássico e Humanismo Moderno: sua complementaridade" (1965), in Obra *Completa Tomo I Volume IV*, 319.

[211] Manuel Antunes, "Humanismo Clássico e Humanismo Moderno: sua complementaridade" (1965), in Obra *Completa Tomo I Volume IV*, 309.

ameaça para a humanidade do ser humano, pois se por um lado "serve o homem, por outro, escraviza-o; se, por um lado, revela o seu domínio sobre a natureza levando-o a referir-se a Deus, fonte originária de toda a actividade criadora, por outro, deslumbra-o até se lhe render em adoração"[212].

Manuel Antunes personificava a convergência entre a teoria humanista e a prática educacional, que refletia uma compreensão abrangente do ser humano, que ultrapassava os limites meramente académicos para abraçar uma visão holística do desenvolvimento humano. Antunes reconhecia a educação não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um processo de formação integral, que visava não só o desenvolvimento intelectual, mas também moral, ético e social dos alunos, o humanismo só era possível "implicando, principialmente, uma visão do homem, uma *theoria*, o humanismo é, sobretudo, orientação para a acção, acção, *praxis*. A *praxis* supõe a necessidade de uma formação, de uma pedagogia."[213] A afirmação em questão salienta a natureza eminentemente prática e orientada para a ação do humanismo. Sob essa ótica, o humanismo não se circunscreve apenas a uma visão teórica do ser humano, mas representa igualmente uma postura ativa e comprometida na procura de mudanças e melhorias na sociedade. Assim, o humanismo não se limita à mera contemplação teórica; ao invés, procura uma efetiva transformação da realidade humana.

Neste sentido, destaca-se a importância da formação e da pedagogia no contexto do humanismo, que requer não apenas uma compreensão teórica, mas também a aquisição de conhecimentos e competências práticas. Por conseguinte, a educação e a aprendizagem contínua desempenham um papel crucial no desenvolvimento de indivíduos capacitados a agir de acordo com os princípios humanistas. Por fim, sublinha-se que o humanismo, segundo Manuel Antunes, está intrinsecamente associado à ideia de mudança e progresso, pois não se restringe a ações individuais, mas engloba esforços coletivos na promoção do bem-estar humano e da justiça social. Para este objetivo, Antunes apresenta uma proposta concreta relativa ao ensino superior, destacando a importância da interdisciplinaridade e da

---

[212] Manuel Antunes, "A igreja e o mundo de hoje" (1958), in *Obra Completa Tomo IV*, 31.

[213] Manuel Antunes, "Humanismo Clássico e Humanismo Moderno: sua complementaridade" (1965), in Obra *Completa Tomo I Volume IV*, 315.

formação integral dos estudantes, enquanto ressalta a necessidade de um ensino superior que prepare os indivíduos para as exigências de uma sociedade em constante evolução:

> (…) para todo o ensino superior – três ciclos, fases ou níveis:
> 1º ciclo, fase ou nível da formação interdisciplinar humanística, durante dois anos, pelo menos;
> 2º ciclo, fase ou nível da formação especializada ou técnica;
> 3º ciclo, fase ou nível da formação permanente ou da reciclação técnico-
> -humanística[214]

O primeiro ciclo seria dedicado à formação interdisciplinar humanística, com o intuito de proporcionar aos estudantes uma base sólida de conhecimento em diversas áreas do saber, incluindo tanto as ciências naturais quanto as ciências humanas. Este ciclo visa desenvolver não apenas competências específicas, mas também um pensamento crítico e uma abertura ao conhecimento universal.

O segundo ciclo teria uma função mais técnica e profissional, focando na formação de especialistas em áreas específicas do conhecimento, tais como Medicina, Direito, Engenharia, entre outras. A duração deste ciclo poderia ser flexibilizada e as disciplinas poderiam ser reestruturadas para se concentrarem nos aspetos mais essenciais e permanentes de cada campo do saber.

Por fim, o terceiro ciclo seria dedicado à educação permanente e à reciclagem profissional. Diante da rápida evolução do mundo contemporâneo, torna-se imprescindível que os profissionais estejam constantemente atualizados e preparados para se adaptarem às novas necessidades e tecnologias. Este ciclo terciário visaria garantir a continuidade da formação ao longo da vida profissional dos indivíduos, contribuindo para sua eficiência e rejuvenescimento intelectual.

Mas o que representa a interdisciplinaridade para Manuel Antunes? Antunes reflete sobre a interdisciplinaridade como um conceito essencial no contexto académico e científico, sendo apresentada como uma resposta à fragmentação extrema das disciplinas, que, embora tenha promovido o desenvolvimento e o progresso da humanidade, também gerou isolamento entre áreas do saber. Assim, a necessidade de integração surge como um

---

[214] Manuel Antunes, "Humanismo Clássico e Humanismo Moderno: sua complementaridade" (1965), in Obra *Completa Tomo I Volume IV*, 321-323.

caminho para alcançar um conhecimento holístico, resgatando a ideia de uma *"autêntica «scientiarum uni-versitas»"*[215], ou seja, uma comunidade do saber. Antunes propõe que a interdisciplinaridade deve começar com a definição de um objeto de estudo comum, suficientemente circunscrito, mas que permita ser abordado de diferentes perspetivas, e que conforme a complexidade do objeto, haja a cooperação efetiva entre diferentes especialidades para construir explicações mais robustas e coerentes.

Além do seu papel epistemológico, a interdisciplinaridade possui uma dimensão ética: Problemas complexos, como mudanças climáticas, saúde pública e desigualdade social, não podem ser resolvidos por uma única disciplina. Este espírito relacional, evidente em teorias como o estruturalismo e o pós-estruturalismo, valoriza a complexidade e as interações, reconhecendo que nenhum fenómeno pode ser completamente compreendido de forma isolada. Relativamente a este estruturalismo, Antunes dialoga com Lévi-Strauss, que sugere que a descoberta do "universo da informação" reativa padrões ancestrais de pensamento, conhecidos como "pensamento selvagem"[216]. Para Lévi-Strauss, as formas de conceptualização dos povos "primitivos" não apenas são coerentes, mas também adequadas a estruturas complexas e descontínuas da realidade, o que implica que o passado fornece conceitos e matrizes para compreender e lidar com a complexidade do presente, unindo o sentido da génese ao da estrutura. Assim, a interdisciplinaridade não apenas amplia a compreensão do mundo, mas também reafirma valores humanos fundamentais, como a unidade, a liberdade, a criatividade e a responsabilidade; e é esta interdisciplinaridade que pode abarcar áreas como a filosofia, a ciência e até mesmo a teologia. Não precisam de ser isoladas, não são necessariamente divergentes, nem exclusivas, e esta visão é defendida por outros teólogos que combinavam a sua base teológica com os seus conhecimentos científicos como Luís Archer ou Teilhard de Chardin. Luís Archer explica que os avanços científicos como no caso do evolucionismo que teve grandes impactos, não necessariamente negativos, na própria teologia: permitiu a mudança de um modelo estático para um modelo dinâmico, nomeadamente o elaborado por Teilhard de Chardin com a convergência para o ponto Omega[217]. Assim, Antunes acredita que

---

[215] Antunes, "Do trabalho interdisciplinar" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 139.

[216] Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II*, 178-179.

[217] Luís Archer, "A representação de Deus para o homem de ciência", in *Obra Selecta, vol. II, Ciência e Religião* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016), 95.

"passou ou está a passar o tempo em que, para os verdadeiramente responsáveis pela consciência histórica, a religião continue a ser vista como inimiga da ciência, do progresso e da liberdade"[218]. Isto significa que Antunes pressagiava uma era, como Luís Archer explicou, de "união em complementaridade" entre a ciência e a religião[219]. Este conceito sugere uma abordagem integrante que reconhece tanto a autonomia quanto a interdependência entre a ciência e a religião, que se afasta não apenas do concordismo, mas também do separatismo, e definitivamente do antagonismo, e baseia-se num esforço interdisciplinar onde a "teologia, ao buscar a inteligibilidade da fé, deve incorporar metodologias ou teorias científicas" [220]. Esta posição propõe uma superação das tradicionais dicotomias que historicamente caracterizaram o debate epistemológico e cultural entre estas esferas ao incorporar teorias e metodologias científicas na teologia. Não obstante, tal não significa submeter o domínio espiritual ao método empírico, mas sim enriquecer o discurso teológico com as descobertas e paradigmas que expandem a compreensão do mundo, tornando esta proposta não apenas epistemológica, mas também ontológica: reflete uma visão de realidade que não se limita a categorias binárias, mas acolhe a complexidade e a multidimensionalidade do real.

A proposta apresentada destaca a necessidade de uma educação superior flexível e adaptável, capaz de preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para os desafios e oportunidades de uma sociedade em constante transformação. Exatamente por esta lógica, Cai Yuanpei também defendeu a interdisciplinaridade nos currículos do ensino superior:

> Do ponto de vista do estudante, entrar numa Universidade que oferece apenas cursos de graduação em disciplinas separadas, sem qualquer interligação com outras áreas do conhecimento, não é benéfico para a sua educação. Isto faz com que os alunos de ciências abandonem o interesse pela filosofia e literatura, privando-os da oportunidade de aprofundarem-se nessas áreas. O resultado seria uma educação dominada pelo mecanicismo. Assim, acabariam por desenvolver uma visão distorcida de que as formas de existência social objetivas são uma coisa, enquanto as formas de existência social subjetivas são completamente

---

[218] Antunes, "O mundo de hoje e a religião" (1964), in *Obra Completa Tomo IV*, 51.

[219] Archer, "Ciência e Religião: uma nova perspetiva", in *Obra Selecta, vol. II, Ciência e Religião*, 132.

[220] Archer, "Ciência e Religião: uma nova perspetiva", in *Obra Selecta, vol. II, Ciência e Religião*, 133.

> diferentes e não relacionadas, levando ao desenvolvimento de uma sociedade egoísta e mecanicista.[221]

Tal como Antunes, Yuanpei acredita que a falta de interdisciplinaridade pode reforçar uma visão estreita e unidimensional da sociedade, onde as dimensões objetivas e subjetivas são vistas como separadas e irreconciliáveis. Essa perceção limitada pode, por sua vez, contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade egoísta e desprovida de uma compreensão mais profunda das relações entre os diferentes aspetos da vida humana.

Sintetizando o pensamento de Manuel Antunes, a interligação entre a educação e o humanismo é bastante sólida e encerra os fundamentos da prática educacional e da filosofia humanista. O humanismo, como uma corrente de pensamento que dá prioridade à dignidade, a autonomia e a realização plena do indivíduo, confere à educação um papel central na promoção desses ideais. A educação humanista vai além da simples transmissão de conhecimentos, uma vez que abraça uma visão holística do desenvolvimento humano, que visa não apenas o crescimento intelectual, mas também o aperfeiçoamento moral, emocional e social dos indivíduos.

Um outro aspeto fundamental da relação entre educação e humanismo é a promoção do pensamento crítico e da criatividade. Incentiva os alunos a questionar, a analisar criticamente e a pensar de forma independente, capacitando-os a enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo com resiliência e criatividade. Além disso, enfatiza o respeito pela diversidade e pela promoção da igualdade. Ao reconhecer a dignidade inerente a cada ser humano, independentemente da sua origem, género ou orientação, os educadores humanistas trabalham para criar ambientes inclusivos que valorizam e celebram a diversidade cultural e social. Por fim, procura um desenvolvimento pessoal e coletivo, que tem em mente não apenas o sucesso individual, mas também o bem-estar e o progresso da sociedade como um todo. Ao promover ideais de respeito mútuo, empatia e compreensão, a educação humanista contribui para a construção de uma

---

[221] “就学生方面来说,如果进入一所各科只开设与其它学科完全分开的、只有本科专业课程的大学,那对他的教育将是不利的.因为这样一来,理科学生势必放弃对哲学与文学的爱好,使他们失去了在这方面的造诣机会.结果他的教育将受到机械论的支配.他最终会产生一种错误的认识,认为客观上的社会存在形式是一回事,而主观上的社会存在形式完全是另一回事,两者截然无关.这将导至〔致〕自私自利的社会或机械社会的发展.” Cai Yuanpei, “中国现代大学观念及教育趋向” in *中国近代思想家文库 蔡元培卷* (Pequim: 中国人民大学出版社, 2014), 421.

sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo tem a oportunidade de alcançar o seu verdadeiro potencial e contribuir para o bem comum.

2.1.4. Cai Yuanpei, mestre dos Clássicos

Do compromisso de Manuel Antunes com o humanismo cristão, direciona-se o texto para a outra figura central: Cai Yuanpei, cuja erudição e papel como mestre dos clássicos revelam a profundidade da sua visão cultural e educativa. Cai Yuanpei, que conseguiu um elevado grau académico através dos exames imperiais pelo seu conhecimento dos Clássicos Chineses, foi profundamente influenciado pelos mesmos na sua formação e pensamento. Entre as várias correntes filosóficas e culturais que moldaram a sua visão, nomeadamente o Taoísmo e o Budismo, o Confucionismo desempenhou um papel significativo.

O seu conhecimento dos clássicos pode ser percebido ao longo da sua obra, onde oportunamente entra em diálogo com os mestres antigos. Um exemplo, pode ser numa das suas palestras *坚忍与顽固* (Perseverança e Obstinação), na qual Cai procura sublinhar a diferença entre os dois conceitos usando o cobre como alegoria. Aponta que "a qualidade do cobre pode ser observada de duas maneiras: primeiro, em relação às influências externas que o podem corroer ou não; segundo, quando aplicado ao fabrico de objetos, pode combinar-se com outros metais para formar diferentes ligas"[222], ou seja, o cobre por um lado, não é facilmente corrompido por elementos externos, mas pode combinar-se com outros elementos para melhor se adaptar a determinadas necessidades. Alinhando-se com o saber de Confúcio que diz que "pode-se capturar o general, mas não a vontade do soldado"[223], e com o de Mencius que afirma que a "riqueza e posição não podem corromper, pobreza e humildade não podem deslocar, poder e força não podem submeter"[224], Cai define assim a noção de perseverança. Continuando a sua explicação,

---

[222] "然则铜之质，可由两方面观察之：一则对于外界侥来之境遇，不为所侵蚀也；二则应用于器物之制造，又能调合他金属之长，以自成为种种之品格也". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集第二卷*, 436.

[223] "三军可夺帅也，匹夫不可夺志". Confucius, *论语新解* , 259.

[224] "富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈". Meng Ke, *孟子译注*, editado por Yang Bojun (Pequim: 中华书局出版, 1962), 543-544.

mais uma vez entra em diálogo com Confúcio, citando-o nos seus saberes ao recomendar que "ao ver alguém sábio, procure ser semelhante a ele (…) aprenda com as boas qualidades de muitos e siga-as"[225]. Diálogo este que junta também Mencius com o seu saber na forma de "encontra a felicidade em aprender com as virtudes dos outros"[226], e junta também Xunzi que afirma que "a aprendizagem de um cavalheiro é como trocar a pele"[227]. Cai conclui com esta alegoria que a procura do equilíbrio, e a capacidade de adaptação e aprender com superiores é precisamente o "não ser obstinado"[228]. O diálogo ampliado com distintos pensadores clássicos enriquece a exegese de Cai Yuanpei sobre a perseverança, ao destacar a sua aptidão hermenêutica para sintetizar doutrinas heterogéneas, ao sublinhar que a aprendizagem perene e a adaptabilidade crítica constituem pilares indispensáveis para transcender a mera obstinação. A sua análise revela uma simbiose profunda entre os axiomas clássicos e a sua operacionalização prática, iluminando a natureza paradoxal da perseverança, que para se manter íntegra, exige simultaneamente constância ética e flexibilidade cognitiva. Tal perspetiva não apenas articula epistemologias tradicionais, mas projeta-as para o domínio da ação concreta, estabelecendo uma continuidade entre a teorização filosófica e a gestão existencial da contingência. A ênfase do Confucionismo na moralidade e na ética tem um peso preponderante no pensamento de Cai, nomeadamente com a sua crença de que a educação não deveria ser apenas um meio de adquirir conhecimento, mas também um caminho para o aperfeiçoamento pessoal e social, pois acreditava no seguinte:

> (…) o conhecimento e a moral têm uma relação íntima. O conceito de moralidade é nobre, mas, em última análise, resume-se a evitar o mal e praticar o bem. Sem o conhecimento para distinguir entre o bem e o mal, como poderíamos saber que o mal não deve ser cometido e que o bem deve ser praticado? [229]

Sendo a educação de tão extrema importância, é apenas natural Cai valorizar o papel do professor, algo que também deriva do confucionismo. Já Confúcio defendia que

---

[225] "见贤思齐焉 (…) 多闻,择其善者而从之". Confucius, *论语新解*, 105, 200.

[226] "乐取于人以为善". Meng Ke, *孟子译注*, 338.

[227] "君子之学如蜕". Xun kuang, *荀子* editado por Jia Taihong (Pequim: 西苑出版社, 2016), 393.

[228] "是谓不顽固". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集 第二卷*, 436.

[229] "知识与道德,有至密之关系,道德之名尚矣,要其归,则不外避恶 而行善.苟无知识以辨善恶,则何以知恶之不当为,而善之当行乎?". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 183.

"em três pessoas que caminham, de certeza que posso entre eles chamar a um de mestre"[230], o que ecoa com a forma de Cai racionalizar a importância de aprender com alguém mais experiente:

> Ler, registar acontecimentos distantes e passados, bem como aprender sobre várias filosofias, é altamente benéfico para uma boa aprendizagem. Contudo não é suficiente apenas ter uma compreensão superficial dos princípios de várias disciplinas, é necessário também ter a capacidade de discernir o certo e o errado em assuntos mundanos. Portanto, aprender com um mestre é realmente uma prioridade. O mestre é aquele que partilha a experiência, os métodos de leitura, e cultiva a capacidade autónoma de escolha.[231]

Ao destacar que ler livros e adquirir conhecimento teórico são aspetos benéficos, Cai vai além, argumentando que uma compreensão superficial não é suficiente, ao ressaltar a importância de ter a capacidade crítica de discernir o certo e o errado em situações práticas e questões comuns. Neste contexto, ele enfatiza que aprender com um mestre torna-se uma prioridade, pois é o mestre quem proporciona uma educação mais completa, transmitindo experiência, orientando métodos de leitura e desenvolvendo a capacidade de fazer escolhas independentes. Esta abordagem integrada reflete a convicção de Cai de que a verdadeira aprendizagem envolve tanto a teoria quanto a prática, destacando a orientação do mestre como um elemento crucial para um desenvolvimento educacional eficaz, englobando tanto o conhecimento como a ética.

Numa sociedade moderna, a ética deve ser central, com ênfase no alcance da autorrealização como um meio de utilizar os poderes individuais ao serviço da comunidade, o que representa uma adaptação moderna da ideia de cultivo pessoal. Ao procurar a autorrealização, as pessoas podem contribuir de maneira mais significativa para o bem da comunidade, o que reflete uma visão mais contemporânea de envolvimento e serviço para com a sociedade. É necessário ter em conta que, a base deste sistema ético deve ser o consentimento voluntário, concentrando-se na ética em vez de na política.

Como referido anteriormente, Cai argumenta contra o individualismo puro, defendendo que esse caminho não satisfaria as necessidades espirituais da humanidade nem contribuiria para o bem da comunidade. Em vez disso, defende uma liberdade no

---

[230] "三人行，必有我师焉". Confucius, *论语新解*, 192.

[231] "书籍记远方及古昔之事迹, 及各家学说, 大有裨于学行 ,而非粗谙各科大旨, 及能甄别普通事理之是非者,亦读之而茫然.是以从师受业,实为先务.师也者,授吾以经验及读书之方法,而养成其自由抉择之能力者也". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 191.

contexto da tradição humanista Confucionista, onde a obrigação voluntária de servir as necessidades mais elevadas da sociedade é fundamental. Cai enfatiza que o bem-estar da sociedade não é simplesmente a soma total dos indivíduos, e estes não devem ansiar pelo seu benefício próprio às custas da comunidade. O padrão deve ser o benefício do grupo mais amplo, e as pessoas devem estar dispostas a se sacrificar, se necessário, pelo bem do grupo. Por outras palavras, a visão de Cai Yuanpei destaca uma abordagem ética e voluntária para a participação na sociedade, baseada na síntese Confucionista entre a obrigação individual e social, e na compreensão de que a liberdade verdadeira está vinculada à contribuição voluntária para o bem-estar da comunidade. Destaca assim, a importância do altruísmo, definindo-o como a moral mais preciosa na vida humana, pois é através dele que as pessoas se podem verdadeiramente considerar humanas. Cai aponta ainda, para a responsabilidade de não apenas reconhecer as necessidades individuais, mas também as dificuldades coletivas, ressaltando que aqueles que não agem diante do sofrimento dos outros se "assemelham mais a animais do que a seres humanos"[232]. Em diálogo com Mencius, Cai partilha do pensamento "ama os idosos como amas os teus, cuida dos jovens como cuidas dos teus (…) sê benevolente com os teus familiares para seres benevolente com as pessoas; sê benevolente com as pessoas para amares todas as criaturas"[233]. É este sentimento de reciprocidade e de ética social que entram de acordo com os textos dos *Analectos* onde se lê "o benevolente é aquele que, ao procurar estabelecer-se, estabelece os outros, e ao tentar atingir os seus objetivos, ajuda os outros a alcançar os deles"[234]. Ambos os pensamentos, tanto o de Cai, como o de Confúcio, convergem para a noção de que a verdadeira humanidade e moralidade residem na capacidade de olhar além das necessidades individuais, e comprometendo-se ativamente em ajudar os outros, estabelecendo uma base sólida para uma sociedade mais compassiva e solidária. Contudo, Cai mantém uma atitude sóbria relativa ao altruísmo:

> No entanto, a benevolência pode cumprir todos os deveres públicos? A resposta é não. Ajuda aos pobres e socorro aos necessitados servem para mitigar as deficiências, não para alcançar o progresso; aliviam o presente, não preparam o

---

[232] "则与禽兽奚择焉". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 209.

[233] "老吾老以及人之老,幼吾幼以及人之幼 (…) 亲亲而仁民,仁民而爱物". Meng Ke, *孟子译注*, 100, 1196.

[234] "夫仁者，己欲立而立人，己欲达而达人". Confucius, *论语新解*, 172.

> futuro. Enquanto vivermos em sociedade, não nos devemos contentar com benefícios imediatos.[235]

Desta forma, Cai realça a ideia que o altruísmo deve ser focado em melhorar a sociedade de uma forma holística e sustentável, e não apenas aliviar questões e problemas de forma temporária.

Para Cai, o centro da comunidade é a família, uma vez que defende que a interligação entre as pessoas "surge a partir da família, passando para a linhagem, sociedade, nação e depois, internacionalmente"[236], sobre a qual partilha muitos valores confucionistas, especialmente o conceito de piedade filial 孝 (*xiào*). A piedade filial tem "muitos aspetos, mas os seus fundamentos são quatro: obediência, amor, respeito e retribuição da bondade"[237]. Tal como está escrito nos *Analectos*: "um cavalheiro atenta à essência, e a essência da ética é a piedade filial e o respeito, que são a base da benevolência"[238]. O conceito de piedade filial no confucionismo é central, ao enfatizar a importância do respeito e do cuidado pelos pais e pelos ancestrais. Cai destaca a necessidade de obedecer, amar, respeitar e retribuir a bondade como pilares fundamentais dessa virtude. Esta perspetiva confucionista envolve a sua visão sobre a comunidade e destaca a importância das relações familiares como base para uma benevolência mais abrangente na sociedade.

O comportamento em sociedade, também é discutido em diálogo com pensadores da antiguidade em que Cai justapõe retidão com constrição. Em diálogo com Mencius, onde este afirma que "há coisas que uma pessoa não deve fazer, e fora essas, pode fazer outras coisas"[239] e que "ao olhar para cima, não sinto vergonha diante do céu; ao olhar para

---

[235] "博爱可以尽公德乎? 未也.赈穷济困,所以弥缺陷,而非所以求进步;所以济目前,而非所以图久远.夫吾人在社会中,决不以目前之福利为已足也". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 209.

[236] "则由家庭而宗族、而社会、而国家、而国际". Cai Yuanpei, "世界观与人生观" (1912), in *全集 第二卷*, 289.

[237] "孝道多端,而其要有四:曰顺;曰爱;曰 敬;曰报德". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 195.

[238] "君子务本,本立而道生,孝弟也者,其为仁之本与" . Confucius, *论语新解*, 6.

[239] "人有不为也，而后可以有为". Meng Ke, *孟子译注*, 715.

baixo, não me envergonho diante das pessoas"[240], Cai pretende assim demonstrar que é necessário um comportamento consciente, e a responsabilização pelas suas próprias ações, e entra em diálogo com Confúcio que defendia que "não se pode olhar se não for apropriado, não se pode ouvir se não for apropriado, não se pode falar se não for apropriado, nem se movimentar se não for apropriado"[241], o que é um exemplo de elevada constrição devido a formalidades. Defende assim que "há momentos em que, devido à integridade, uma pessoa pode se tornar excessivamente restritiva"[242], desta forma, "a retidão não deve ser restrita e inflexível"[243], sugerindo que é crucial equilibrar a integridade com o bom senso e a capacidade de discernir entre o certo e o errado. Cai parece rejeitar a ideia de uma abordagem inflexível à retidão, ao destacar a importância de considerar o contexto e ser capaz de agir de maneira apropriada em diferentes situações. Esta reflexão sobre o comportamento ético e moral em sociedade mostra a complexidade das perspetivas dos pensadores antigos e destaca a importância de encontrar um equilíbrio entre a retidão moral e a flexibilidade contextual.

Para além do Confucionismo, as influências budistas e taoistas em Cai são muito claras quando o mesmo se refere à noção e importância de autocontrolo, em que o "Autocontrolo é o termo usado para controlar os desejos (…) se não forem controlados pela razão clara e pela vontade firme, podem causar danos indescritíveis, e não apenas a uma pessoa"[244]. Esta forma de pensar vai ao encontro dos escritos de Laozi, em que ele próprio advoga o autocontrolo e a restrição das emoções: "a emoção da caça conduz os homens a um frenesim"[245]. Cai defende ainda que, "existem três objetivos para o autocontrolo: controlar os desejos do corpo é o primeiro; controlar as aspirações é o segundo; e suprimir as emoções intensas é o terceiro"[246]. Esta tríade reflete a compreensão de que a procura de um equilíbrio deve abranger diferentes aspetos da vida. Portanto, a

---

[240] "仰不愧于天，俯不怍于人". Meng Ke, *孟子译注*, 1146.

[241] "非礼勿视，非礼勿听，非礼勿言，非礼勿动". Confucius, *论语新解*, 323.

[242] "然亦有方正之故，而涉于拘泥者". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集第二卷*, 446.

[243] "此可为不拘泥者矣". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集第二卷*, 446.

[244] "自制者, 节制情欲之谓也 (…) 情欲亦然, 苟不以明清之理性, 与坚定之意志节制之, 其害有不可胜言者. 不特一人而已". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集第二卷*, 176.

[245] "驰骋田猎，令人心发狂". Lao Dan, *The Traditional Book of Dao and De*, edited by Gu Zhengkun (Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2022), 23.

[246] Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集第二卷*, 183-184.

convergência de pensamentos entre Cai e as tradições budistas e taoistas revela a universalidade e intemporalidade dos princípios do autocontrolo, e destaca a necessidade de uma vida equilibrada e harmoniosa. Apesar de tudo, Cai não defende uma restrição de desejos como o seu próprio fim, pois filosofias que preguem a restrição de prazeres "competem mais em evitar o prazer do que alcançar o bem, resultando numa abordagem moral predominantemente negativa, sem uma ética positiva"[247]. A observação de Cai realça que a restrição de desejos como um fim em si mesmo não é significativo, se o sacrifício e a dedicação não alcançarem um propósito maior e positivo para o indivíduo e/ou a sociedade.

Para além de Laozi, outra grande influência taoista em Cai foi Zhuangzi, que aparece citado por diversas ocasiões na sua obra. Cai destacou a importância do cultivo académico como fonte de inspiração para o conhecimento, ao enfatizar que o desenvolvimento humanístico de uma nação está vinculado à profundidade do conhecimento da sua população, exemplificando o sucesso de países europeus e americanos, não apenas pela sua força militar, "mas principalmente pela presença de especialistas eruditos nas suas nações, que aplicaram conhecimentos em ciências humanas e engenharia para impulsionar o desenvolvimento económico e industrial de forma contínua, alcançando resultados eficazes"[248]. Cai defende duas abordagens distintas para o estudo: a perseverança ao longo do tempo e o amor pela aprendizagem, enriquecendo aa mente através do conhecimento académico "assim como ornamentos adornam o corpo"[249]. Contudo, "a beleza de ornamentos pode desvanecer com o tempo, mas os benefícios do conhecimento académico são desfrutados ao longo da vida"[250], ou seja, a persistência ao longo do tempo reforça a ideia de que o conhecimento verdadeiramente valioso requer dedicação constante. Esta mensagem é um estímulo para aqueles que procuram conhecimento, incentivando-os a enfrentar os desafios e a perseverar na sua jornada intelectual, reconhecendo que a recompensa será para a vida e benéfica não apenas para o

---

[247] "相竞于避乐就苦之作用,而能事既毕,是仅有消极之道德,而 无积极之道德也". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 248.

[248] "实由其国中硕学专家, 以理学工学之知识, 开殖产兴业之端, 锲而不已, 成此实效". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 184.

[249] "锦绣所以饰身也". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集第二卷*, 184.

[250] "锦绣之美, 有时而敝; 学术之益, 终身享之". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集第二卷*, 184.

indivíduo, mas também para as gerações futuras. É precisamente esta devoção pelo conhecimento que é partilhada de igual valor com Zhuangzi:

> A minha vida tem limite, mas o conhecimento é ilimitado. Viver com limitações enquanto se persegue um conhecimento ilimitado é, de facto, uma constante dificuldade.[251]

Zhuangzi, partilhando a ideia de que a vida tem limites, mas o conhecimento é ilimitado, reforça a visão de Cai sobre a constante dificuldade de equilibrar a vida limitada com um cultivo incessante do conhecimento. Ambos os pensadores expressam a noção de que a dedicação ao conhecimento é uma jornada desafiante, mas intrinsecamente valiosa. Dedicação esta, que não apenas enriquece a vida do indivíduo, mas também contribui para o bem-estar das gerações futuras. Tal perspetiva reflete uma compreensão profunda do impacto duradouro e positivo que o conhecimento pode ter na sociedade e destaca a importância de cultivar uma mentalidade perseverante na procura do saber.

Foi esta sede de conhecimento que levou Cai ao seu sucesso académico, e a ser capaz de sintetizar tantas das sabedorias dos clássicos. Contudo, o budismo também teve um lugar de destaque no pensamento de Cai. Entre o final do século XIX e século XX, após a derrota da China às mãos do Japão, Cai virou-se para o estudo do budismo através de filósofos japoneses, nomeadamente Inoue Enryo (1856-1919), quando se apercebe que a China poderia mimetizar o Japão no que toca à religião. Cai acreditava que "sem saber por certo como, Confúcio e Buda foram ambos perdidos e o nosso país tornou-se uma nação sem doutrina, aproximando-se da selvajaria a cada dia que passa"[252], indo de encontro à sabedoria de Mencius que afirma que "quando as pessoas seguem o Tao, têm comida suficiente e roupas quentes, mas vivendo apenas em lazer e sem receberem instrução, estão mais próximas dos animais"[253]. No artigo *佛教护国论* (Salvar a Nação pelo Budismo) onde Cai propôs a transformação de templos budistas em escolas, enfatizando a abolição das práticas religiosas como rezar e prestar adoração, mas manter o foco na doutrina budista com toda a sua filosofia ética que poderia guiar a nação ao seu rejuvenescimento, e

---

[251] "吾生也有涯，而知也无涯。以有涯随无涯，殆已". Zhuang Zhou， *庄子*, Editado por Jia Taihong (Pequim: 西苑出版社, 2015), 28.

[252] "终以不明，是以孔、佛并绝, 而我国遂为无教之国, 日近于禽兽锡". Cai Yuanpei, "佛教护国论" (1902), in *蔡元培 全集 第一卷* (Beijing: 中华书局, 1984), 105.

[253] "人之为道也, 饱食暖衣, 逸居而无教, 则近于禽兽". Meng Ke, *孟子译注*, 488.

ao mesmo tempo protegê-la da propagação do cristianismo oriundo do Ocidente. Sugeriu a criação de escolas universitárias e especializadas, implementando desde a prática exercício físico até ao estudo militar. Recomendou ainda, a abstenção de carne como um princípio essencial do budismo, baseado no respeito pelos seres vivos, que também era defendido por Mencius que já defendia que "o cavalheiro ama as coisas, mas não lhes dedica humanidade; é benevolente com o povo, mas não lhes dedica afeição familiar. Primeiro, afeição familiar; depois, humanidade para com o povo; por fim, amor por todas as coisas."[254]. A abstenção de carne, que carrega o respeito budista pela sacralidade da vida, concorda com a hierarquia de Mencius quando o amor por todas as coisas se revela como extensão última da benevolência. O artigo conclui destacando a necessidade de uma instrução verdadeira e prática, capaz de unir diferentes filosofias e correntes de pensamento para o benefício do país.

No entanto, à medida que Cai seguiu o seu percurso académico e foi amadurecendo o seu pensamento, a sua inclinação pelo budismo foi esmorecendo, e começou a criar a sua própria filosofia através do sincretismo das filosofias ocidentais, especialmente vertentes do idealismo neo-kantiano, e orientais. Cai Yuanpei, ao explorar e integrar ideias de diferentes culturas, procurou construir um sistema de pensamento único que refletisse a sua compreensão pessoal e as suas visões sobre a instrução, a proteção do país e outros temas filosóficos. Esta transição revela não apenas uma mudança nas suas preferências filosóficas, mas também na sua necessidade por uma síntese inovadora que transcendesse fronteiras culturais e tradicionais.

[254] "君子之于物也，爱之而弗仁；于民也，仁之而弗亲。亲亲而仁民，仁民而爱物". Meng Ke, *孟子译注*, 1195.

2.2. A metafísica da pessoa

2.2.1. Ser de acordo com Cai Yuanpei

A metafísica da pessoa para Cai Yuanpei inscreve-se numa visão profundamente dialética que articula dois mundos: o mundo fenoménico e o mundo numenal, ou essencial. Esta articulação não se dá como oposição irreconciliável, mas como dois lados de uma mesma realidade, exigindo do indivíduo uma educação que transcenda a procura imediata da felicidade mundana sem, contudo, negá-la. Na sua perspetiva, a pessoa é simultaneamente um ser condicionado pela experiência sensível e um *ente* orientado para a transcendência, o que lhe confere um duplo sentido de pertença ao mundo. Para Cai Yuanpei, o mundo fenoménico é o domínio do relativo, das causalidades e do tempo-espaço, enquanto o mundo essencial é o reino do absoluto, do intemporal e do intuitivo:

> O mundo fenoménico é relativo, enquanto o essencial é absoluto; o primeiro está limitado pelas leis de causa e efeito, enquanto o segundo transcende essas leis; o mundo fenoménico está intrinsecamente relacionado ao espaço e ao tempo, enquanto o essencial está para além do espaço e do tempo; o mundo fenoménico pode ser experienciado, enquanto o essencial só pode ser apreendido por intuição. Por isso, o mundo essencial é algo que não pode ser descrito com palavras.[255]

A reflexão de Cai Yuanpei sobre a impossibilidade de descrever o mundo numenal encontra uma forte ressonância na passagem inicial do *Dao De Jing* de Laozi: "O Dao que pode ser expresso não é o Dao eterno"[256]. Ambas as formulações tocam na mesma ideia fundamental: a essência última da realidade, ou seja, o mundo numenal ou o Dao, transcende os limites da linguagem e da conceptualização humana. Ambos os pensadores convergem na ideia de que a linguagem humana pertence ao domínio do mundo fenoménico e é, portanto, incapaz de capturar a plenitude do númeno ou do Dao.

Cai Yuanpei menciona que o mundo essencial é por vezes chamado "Dao", "Deus", ou "a vontade inconsciente", nomenclaturas estas geralmente associadas a um

---

[255] "前者相对,而后者绝 对;前者范围于因果律,而后者超轶乎因果律;前者与空间时间有不可 离之关系,而后者无空间时间之可言;前者可以经验,而后者全恃直 观.故实体世界者,不可名言者也." Cai Yuanpei "对于新教育之意见" 1912

[256] "道可道非常道". Laozi, *Daodejing*, 1.

panteísmo imanente, que embora tentativas de nomear o inominável, são apenas aproximações: não definem a essência, mas oferecem acessos ao pensamento e à intuição[257]. Aqui, surge uma dialética entre manifestação e ocultamento: o Dao e o númeno revelam-se parcialmente através do mundo fenoménico, mas nunca se mostram na sua totalidade. A força filosófica de Cai Yuanpei está na aceitação do paradoxo: o que é essencial à realidade está sempre para além do que podemos dizer ou compreender completamente. No entanto, esse limite não é uma barreira, mas uma abertura para a contemplação, pois o reconhecimento da incapacidade de descrever o númeno convida à humildade intelectual e à sabedoria intuitiva. Assim, o verdadeiro valor da pessoa emerge, para Cai Yuanpei, da sua capacidade de transcender o mundo dos fenómenos e estabelecer uma ligação com o mundo essencial, o que não implica uma negação do fenoménico, e que revela a dialética central do pensamento de Cai: o mundo fenoménico e o mundo numenal não são mutuamente exclusivos, mas interdependentes. É precisamente na vivência concreta dos fenómenos que o essencial se manifesta.

A pessoa, nesse contexto, não é reduzida a um ser cuja existência se justifica apenas pela procura da felicidade sensível, como sugeriria uma visão política utilitária de Mills ou Bentham, centrada no "maior número de pessoas felizes"[258]. Este objetivo, segundo Cai Yuanpei, embora legítimo e necessário no domínio político, é insuficiente para conferir valor à existência humana, uma vez que a felicidade baseada na satisfação sensível é efémera, dissolvendo-se na morte. Neste sentido, a política, enquanto atividade direcionada para o bem-estar mundano, é incapaz de responder às questões últimas da existência, pois permanece confinada à esfera fenoménica. A metafísica da pessoa, assim, não é apenas uma especulação abstrata, mas uma ética prática. A vida humana, na visão de Cai Yuanpei, alcança o seu verdadeiro significado quando orientada por uma consciência que transcende os interesses individuais imediatos, sem contudo, os negar. Trata-se de um movimento de expansão da subjetividade que, ao ultrapassar as barreiras impostas pelo ego e pela desejo de uma felicidade sensível, encontra a sua plenitude na harmonia com a essência universal.

---

[257] Cai Yuanpei "对于新教育之意见" 1912

[258] "最大多 数之最大幸福为鹄的". Cai Yuanpei "对于新教育之意见" 1912

Contudo, é necessário ainda compreender de que forma esta dialética de Cai Yuanpei tem implicações para o indivíduo e para a sociedade. Pois se, para o indivíduo, não é apenas um ideal filosófico abstrato, mas um guia prático para transcender os limites impostos do mundo sensível; no plano social, apresenta uma visão transformadora para lidar com desigualdades estruturais:

> A desigualdade na capacidade de proteção dá origem à força e à fraqueza; a desigualdade na capacidade de sustentação resulta em riqueza e pobreza. A consciência do "eu" e do "outro" surge devido à existência de força e fraqueza, riqueza e pobreza. Os fracos e os pobres, ao sofrer com a falta de felicidade, desenvolvem um forte desejo pela sua procura. Onde há "eu" e "outro", traçam-se limites dentro do mundo fenoménico, opondo-se ao numenal. Quando se fracassa na procura pela felicidade, gera-se um sofrimento interminável; quando se é bem-sucedido, geram-se exigências excessivas. Este ciclo perpetua-se no âmbito fenoménico, afastando-se ainda mais do numenal. Se um equilíbrio for alcançado, o desfrutar dos prazeres físicos seguiria o curso natural, os desejos dentro do domínio da consciência dissolver-se-iam, e a perceção de "eu" e "outro" também se desvaneceria. [259]

Esta observação revela o papel duplo do desejo, tanto como uma força motivadora quanto como uma fonte de sofrimento, uma vez que o desejo surge de um sentimento de carência, da perceção do que falta, e motiva uma procura da felicidade. Contudo, esta jornada está repleta de desafios: quando falha, conduz a uma frustração e sofrimento incessantes; quando é bem-sucedida, gera exigências e anseios excessivos, perpetuando a insatisfação. A natureza cíclica do desejo ressoa profundamente com a filosofia budista, em particular com o conceito de *tanha* (ânsia ou desejo), identificado como a causa raiz do *dukkha* (sofrimento) [260]. A compreensão dessa dicotomia do desejo — tanto na sua ausência como na sua realização — reflete a perspetiva budista de que a verdadeira libertação não está na satisfação dos desejos, mas na sua transcendência. Num contexto ocidental, esta ideia remete para a afirmação de Schopenhauer de que a vida oscila entre a carência e o tédio, em que o sofrimento é o pano de fundo constante da existência humana

---

[259] "人以自卫力不平等而生强弱, 人以自存力不平等而生贫富.有强弱贫富,而彼我差别之意识起.弱者贫者,苦于幸福之不足,而营求之意识起.有人我,则于现象中有种种 之界画,而与实体违.有营求则当其未遂,为无已之苦痛.及其既遂, 为过量之要索.循环于现象之中,而与实体隔.能剂其平,则肉体之享 受,纯任自然,而意识界之营求泯,人我之见亦化." Cai Yuanpei, "对于新教育之意见" (1912), in *蔡元培全集 第二卷.,* 133-134.

[260] Madura Venkata Ram Kumar Ratnam, *Dukkha: suffering in early Buddhism* (New Delhi: Discovery Publishing House, 2003), 159.

causado pelo seu conceito de Vontade, uma força cega e irracional subjacente a toda a existência, que é "por si só e diretamente uma fonte constante de sofrimento" [261].

Cai Yuanpei propõe então, o equilíbrio como solução para o ciclo de sofrimento, pois alcançar tal estado permitiria que os prazeres físicos seguissem o seu curso natural, livres de desejos excessivos. Este estado de equilíbrio dissolveria o sentimento de ansiedade presente na consciência e apagaria a perceção do "eu" e do "outro"; e atuaria como um processo transformador que alinha os indivíduos com a essência, transcendendo as fronteiras e desigualdades do mundo fenoménico. Neste sentido, a sua filosofia não se restringe a um projeto individual de transcendência, mas oferece uma ética para a convivência humana, onde as fronteiras do egoísmo e da posse material dão lugar a um entendimento mais profundo do bem comum.

Ao propor o equilíbrio como caminho para dissolver a ansiedade e transcender as fronteiras do "eu" e do "outro"; Cai Yuanpei sugere que esse processo transformador não ocorre de forma arbitrária, mas está intrinsecamente relacionado com o funcionamento da consciência humana 良心 (*liángxīn*), que não possui uma direção fixa, mas desdobra-se em três dimensões essenciais: a inteligência 智 (*zhì*), a emoção 情 (*qíng*) e a vontade 意 (*yì*). Esta tripartição permite compreender como o equilíbrio interior pode ser cultivado através da harmonia de cada uma das componentes, e fornece uma base concreta para a realização ética e o bem-estar coletivo que ele mesmo propõe. A noção de consciência aproxima-se da conceção de Mencius sobre a bondade inata do ser humano. Para Mencius, a consciência moral (*liángzhī* 良知) é uma semente presente em todos, que, cultivada, floresce em virtudes como a benevolência e a justiça[262]. Cai, contudo, radicaliza esta ideia ao desdobrar a consciência em três dimensões funcionais. Enquanto Mencius enfatiza a intuição moral como guia espontâneo, Cai introduz um processo deliberativo: a inteligência avalia a ação, a vontade decide realizá-la e a emoção responde afetivamente. Esta estrutura oferece um mapa dinâmico da consciência, superando a visão estática de Mencius sem abandonar a sua confiança na natureza moral humana. A divergência reside

[261] Arthur Schopenhauer, *The World as Will and Representation*, E.F.J. Payne (trans.) Vol. 1 (New York: Dover, 1966), 363.

[262] Meng Ke, *孟子译注*, 1137-1138.

no seguinte: para Mencius a virtude emerge naturalmente; para Cai, exige um equilíbrio ativo entre as faculdades da alma.

A consciência, de acordo com Yuanpei, desempenha um papel crucial em diversas fases da ação humana:

> Primeiro deve-se julgar a sua moralidade: função da consciência que está relacionada com a inteligência. Após esse julgamento, vem a decisão de realizar ou não a ação: função da consciência relacionada com a vontade. Antes de agir, alguns gostam da ideia, outros repudiam-na. Depois de agir, alguns ficam satisfeitos, outros arrependem-se: função da consciência relacionada com a emoção.[263]

A existência da consciência está condicionada pela presença de julgamentos morais sobre a bondade ou maldade de uma ação, destacando assim a sua estreita ligação com o domínio ético, pois "o que é chamado comportamento na ética refere-se principalmente ao que é específico e não abrange todas as ações (…) no domínio da vontade e motivação, que são questões éticas, deve haver a função da consciência"[264]. Não se limitando apenas a influenciar as nossas próprias ações, a consciência também responde às ações dos outros. Ao testemunhar boas ações, pode gerar sentimentos de amor, respeito e elogio. Em contraste, frente a más ações, pode resultar em aversão, desprezo e reprovação. Wang Yangming, por sua vez, com a doutrina da "unidade de conhecimento e ação" (*zhixing heyi* 知行合一), complementa esta discussão[265]. Se Wang Yangming defende que o verdadeiro conhecimento moral implica necessariamente ação, "conhecer o bem e não o praticar é ainda não o conhecer"[266], Cai articula como essa unidade concretiza-se através da interação entre inteligência e vontade, mas introduz a emoção como elemento mediador, o que complexifica a relação entre conhecimento e prática. Enquanto Wang Yangming dá prioridade à sinceridade interior (*chéngyì* 诚意) como motor

---

[263] "必先判决其是非, 此良心作用之属于智者也. 既判其是非矣, 而后有当行不当行之决定, 是良心作用之属于意者也. 于其未行之先,善者爱之, 否者恶之, 既行之后, 善则乐之, 否则悔之, 此良心作用之属于情者也". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 243.

[264] "故伦理学之所谓行为, 本指其特别者, 而非包含一切之行为 (…) 动机之属,既已为伦理学之问题者, 则其中不能不有良心作用,固可知矣". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 243.

[265] Wang Yangming; *王阳明全集* vol.1, edited by 段旭 (Beijing: 中国文史出版社, 2014), 50.

[266] "未有知而不行者。知而不行，只是未知". Wang Yangming; *王阳明全集* vol.1,7.

ético[267], Yuanpei sugere que a emoção, ao gerar amor ou aversão, reforça ou enfraquece a coerência entre juízo e ação. Aqui, a tripartição não nega a unidade, mas revela-lhe os mecanismos psicológicos, oferecendo uma resposta à crítica de que o pensamento de Wang Yangming poderia negligenciar a complexidade das motivações humanas.

Cai Yuanpei destaca o poder supremo da consciência para governar as emoções. Quando inclinado ao bem e à retidão, sente-se a pressão constante de agir de acordo; quando inclinado ao mal e à maldade, sente-se uma resistência interna. Assim, conclui que a consciência desempenha um papel crucial na determinação da bondade ou maldade, certo ou errado das nossas ações. Cai argumenta que na juventude, a função da consciência não está completamente desenvolvida, o que pode resultar em ações impulsivas, pois muitas vezes não se compreende plenamente o que é considerado mau. Esta noção dialoga com a teoria de Rosseau:

> A razão, por si só, ensina-nos a conhecer o bem e o mal. A consciência, que nos faz amar um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o saber; e não há moralidade nas nossas ações, embora por vezes possa existir no sentimento que temos a partir das ações dos outros, na medida em que elas se relacionam connosco.[268]

A passagem de Rousseau, ao afirmar que a razão é condição necessária para o conhecimento do bem e do mal, mas reconhecendo que a consciência moral, embora dependente dela, opera através de uma dinâmica afetiva, que estabelece uma dialética entre racionalidade e sensibilidade. Contudo, para Rousseau, a moralidade só emerge com o desenvolvimento da razão, pois antes desta as ações humanas, embora possam gerar efeitos socialmente relevantes, carecem de intencionalidade ética. Contudo, ele admite que mesmo na infância pré-racional existe uma proto-moralidade, vinculada ao sentimento do que as ações alheias despertam em nós, um germe de consciência que antecede o juízo lógico. Assim, enquanto Rousseau hierarquiza a razão como fundamento da consciência, Cai propõe uma circularidade: a emoção pré-racional, como o "sentimento das ações dos outros" mencionado por Rousseau, já participa na formação da consciência, ainda que só

---

[267] Wang Yangming; *王阳明全集* vol.1,47

[268] Jean-Jacques Rosseau, *Émile, or Treatise on Education* (New York: D. Appleton and Company, 1918), 31.

se torne plenamente ética na harmonia com a inteligência e a vontade. Essa divergência reflete uma questão central na filosofia moral: a consciência é produto da maturação racional (Rousseau) ou uma potencialidade inata que se atualiza na sinergia entre faculdades (Cai Yuanpei)? Ambos, porém, concordam que a moralidade não se reduz a princípios abstratos, mas envolve uma resposta afetiva ao mundo, seja na repulsa intuitiva ao mal, seja na pressão interna da consciência para a retidão.

A perspetiva de Mencius sobre a consciência inata oferece um contraponto vital a essa tensão entre Rousseau e Cai. Para Mencius, a moralidade não é uma construção tardia dependente da razão, como sugere Rousseau, nem uma síntese de faculdades em desenvolvimento, como propõe Cai, mas algo inerente à natureza humana, que precisa apenas de ser mantida e cultivada. Mencius argumenta que mesmo crianças possuem manifestações espontâneas de "compaixão" (*cèyǐn zhī xīn* 恻隐之心), "vergonha" (*xiūwù zhī xīn* 羞恶之心), "sentimento de deferência" (*círàng zhī xīn* 辞让之心) e "sentido de justiça" (*shìfēi zhī xīn* 是非之心), indícios de que a consciência precede e transcende a racionalidade formal[269]. Esta visão desafia a ideia de Rousseau de uma proto-moralidade pré-racional meramente passiva, pois, para Mencius, a capacidade ética já é funcional, pois defende que as crianças têm uma benevolência inata. Cai Yuanpei, ao integrar emoção como dimensão da consciência, aproxima-se dessa intuição de Mencius, mas complexifica-a ao sugerir que a consciência só se realiza plenamente na interação entre inteligência, emoção e vontade. Assim, Mencius vê a consciência como uma força natural que apenas precisa de ser desobstruída, o que alinha com os princípios educacionais de Rousseau, que também acreditava na bondade inata: "A primeira educação, portanto, deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração do vício e a mente do erro".[270]

Não obstante, mesmo na idade adulta, alguns indivíduos podem persistir em manter preconceitos e enveredar por comportamentos prejudiciais, fenómeno que se pode imputar à potencial incompleta maturação da função da consciência, sujeita a influências oriundas de contextos políticos ou religiosos, evidenciado na afirmação de que "embora a consciência seja uma característica comum a todos, a sua maturação varia de acordo com a

---

[269] Meng Ke, *孟子译注*, 328.

[270] Rosseau, *Émile, or Treatise on Education*, 59.

experiência educacional”[271]. Nesta mesma linha de pensamento, Cai enfatiza a importância crucial da educação na formação da consciência, sobretudo durante a juventude, sublinhando, ainda, a necessidade premente de promover-se um equilíbrio no desenvolvimento das faculdades mentais de inteligência, emoção e vontade, dado que “ter sentimentos de inclinação para o bem ou para o mal, sem a capacidade de discernir entre o certo e o errado, pode resultar involuntariamente em comportamentos nefastos”[272].

Cai conclui que “com a expansão cultural e o aumento das complexidades sociais, identificar o bem e o mal torna-se cada vez mais desafiador, o que sublinha a importância de cultivar a inteligência (…) mesmo possuindo a capacidade de discernir entre o bem e o mal, se a vontade de seguir o bem e evitar o mal for fraca, a situação não difere muito daqueles que não têm essa capacidade de discernimento” [273]. Assim sendo, torna-se essencial cultivar simultaneamente a inteligência, a emoção e a vontade para alcançar um desenvolvimento equilibrado da consciência. Além de compreender a filosofia de Cai, é relevante explorar o percurso que ele trilhou e as diversas influências que contribuíram para a sua consolidação. Na sua obra, Cai expressa a seguinte ideia:

> As diversas categorias de virtude, como foram apresentadas por mestres do passado, apresentam variações e semelhanças. Por exemplo, Confúcio mencionou três virtudes: sabedoria (智 *zhì*), benevolência (仁 *rén*) e coragem (勇 *yǒng*). Mencius falou de quatro virtudes: benevolência (仁 *rén*), retidão (义 *yì*), ritual (礼 *lǐ*) e sabedoria (智 *zhì*). Dong Zhongshu citou cinco virtudes: benevolência (仁 *rén*), retidão (义 *yì*), ritual (礼 *lǐ*), sabedoria (智 *zhì*) e confiança (信 *xìn*). Platão, na Grécia antiga, propôs quatro virtudes: sabedoria, coragem, temperança e justiça. Aristóteles mencionou duas virtudes: benevolência e sabedoria. Diante dessas diferentes perspetivas, como podemos determinar qual é a conclusão correta?[274]

---

[271] “良心虽人所同具, 而以教育经验有浅深之别, 故良心发达之程度”. Cai Yuanpei, “中学修身教科书” (1912), in *全集 第二卷*, 244.

[272] “使有好善恶恶之情, 而无识别善恶之智力, 则无意之中, 恒不免自纳于邪”. Cai Yuanpei, “中学修身教科书” (1912), in *全集 第二卷*, 243.

[273] “况文化日开, 人事日繁, 识别善恶, 亦因而愈难, 故智力不可不养也 (…) 有识别善恶 之智力矣, 而或弱于遂善避 恶之意志, 则与不能识别者何异”. Cai Yuanpei, “中学修身教科书” (1912), in *全集 第二卷*, 244.

[274] “德之种类,在昔学者之所揭,互有异同,如孔子说以智、仁、勇三者,孟子说以仁、义、礼、智四者,董仲舒说以仁、义、礼、智、信五者;希腊柏拉图说以智、勇、敬、义四者,雅里士多德说以仁、智二者,果以何者为定论乎?”. Cai Yuanpei, “中学修身教科书” (1912), in *全集 第二卷*, 253.

Cai sintetizou no seu pensamento uma panóplia de muitos outros oriundos de diferentes mestres de diferentes tempos e culturas. De Confúcio, herdou o pensamento de "sabedoria, benevolência e coragem são os três caminhos para a realização virtuosa em qualquer lado"[275], que Confúcio também os define da seguinte forma: "o caminho do cavalheiro compreende três virtudes, das quais não sou capaz: benevolência, em que não se deixa dominar por ansiedades; a sabedoria, quando não se perde em complexidades; e a coragem, quando não se deixa sucumbir pelo medo"[276]. Mencius, por seu lado, adotando o pensamento original de Confúcio, adaptou-o à sua própria filosofia defendendo que "a benevolência implica servir os pais; a retidão é demonstrada pela obediência aos irmãos mais velhos; a sabedoria consiste em compreender essas duas virtudes e nunca as abandonar; o ritual regula e formaliza-as"[277]. Dong Zhongshu (179–104 a.C.) foi um filósofo, político e sábio chinês da Dinastia Han Ocidental, conhecido pelas suas contribuições para o pensamento confucionista e por ser uma figura central na promoção do confucionismo como a filosofia oficial do Estado durante a Dinastia Han. Devido à sua importância histórica e filosófica, Cai também o mencionou e colocou-o a par de outros grandes mestres como Confúcio e Aristóteles. Possivelmente o seu maior contributo para o pensamento confucionista foi a síntese das cinco virtudes cardinais 五常 (*wǔcháng*), sobre as quais afirmou que "a benevolência, a retidão, o ritual, a sabedoria e a confiança são o caminho das cinco virtudes cardinais"[278]. Parece desta forma, que acompanhando a maturação do pensamento confucionista, as virtudes também se foram acrescendo, iniciando-se três com Confúcio, depois quatro com Mencius e culminando nas cinco de Dong Zhongshu. Mas antes de revelar a sua filosofia, Cai foi ainda à Grécia antiga consultar os pensamentos de Platão e Aristóteles:

> (…) entendo que a nossa cidade, se foi corretamente fundada, é completamente boa (…) então, ela é sábia, corajosa, temperada e justa (…) a sabedoria de uma cidade fundada em princípios naturais depende inteiramente do seu grupo e elemento mais pequenos - o elemento líder e governante - e do conhecimento

---

[275] "知、仁、勇三者，天下之达德也". Zi Si, *中庸.大学* Editado por Li Lulu e Li liwei (Zhengzhou: 中州古籍出版社, 2016), 34.

[276] "君子道者三，我无能焉：仁者不忧，知者不惑，勇者不惧". Confucius, *论语新解*, 403.

[277] "仁之实，事亲是也；义之实，从兄是也；智之实，知斯二者弗去是也；礼之实，节文斯二者是也". Meng Ke, *孟子译注*, 694.

[278] "夫仁谊礼知信五常之道". Ban Gu, *汉书* (Pequim: 中华书局, 1964), 1899.

> que esse elemento possui (…) a coragem é a preservação, em todas as situações, da crença correta e legal do que deve ser temido ou não (…) a temperança é a arte de moderação dos prazeres e desejos, e uma pessoa é descrita como sendo de uma forma ou de outra, senhor de si mesmo (…) justiça é a ordem perfeita em cada natureza e classes exercem os seus ofícios.[279]

Por último, dos filósofos mencionados por Cai Yuanpei relativamente às virtudes, Aristóteles, efetivamente não defendia exatamente a existência de apenas duas virtudes, mas sim, dois grupos distintos de origem de virtudes: "A virtude também é distinguida em tipos de acordo com essa diferença; pois dizemos que algumas virtudes são intelectuais e outras morais"[280]. É digno de nota as diversas argumentações que cada filósofo elaborou para expor o seu pensamento, assim como o facto de Cai Yuanpei as ter considerado todas. Na sua obra, contudo, evidencia a que melhor se coaduna com a sua própria filosofia, a saber, a proposta das três virtudes de Confúcio:

> (…) a minha opinião é que devemos considerar as categorias da virtude a partir de duas perspetivas distintas: a interna e a externa. Quando se considera a essência das ações no âmbito interno, as três virtudes mencionadas por Confúcio, ou seja, sabedoria, benevolência e coragem, representam de maneira mais inclusiva a aplicação das três funções internas da consciência: inteligência, emoção e vontade. A sua explicação é, portanto, bastante abrangente. Ao analisarmos as ações externas, essas virtudes tornam-se virtudes autênticas, aplicáveis tanto ao cultivo pessoal quanto à ética familiar, social, nacional e humana. Desta forma, constituem o esboço fundamental das obrigações primárias da vida humana e representam o ápice das práticas éticas.[281]

Ao expor a sua própria filosofia, Cai enfatiza a proposta de Confúcio das três virtudes como a mais consonante com a sua visão, desenvolvendo uma reflexão aprofundada acerca da abrangência destas virtudes, que se manifesta tanto na dimensão interna, associada à consciência, como na dimensão externa, na aplicação ética em variados contextos da vida humana. No que concerne à aplicação da função da consciência à ética, Cai, num texto dialógico em formato de perguntas e respostas, reflete sobre a inter-

---

[279] Plato, *The Republic* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 121, 122, 124, 149.

[280] Roger Crisp, ed. *Aristotle: nicomachean ethics* (Cambridge: Cambridge University Press, 2014), 22.

[281] "吾侪之意见, 当以内外两方面别类之。自其作用之本于内者而言, 则孔子所举智、仁、勇三德, 即智、情、意三作用之成绩, 其说最为圆融. 自其行为之形于外者而言, 则当为自修之德,对于家族之德,对于社会之德,对于国家之德,对于人类之德.凡人生本务之大纲,即德行之最目焉". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 253.

relação entre o conceito de dever e a consciência. Ao analisar a capacidade da consciência moral de orientar as ações dos indivíduos, Cai Yuanpei afirma que esta desempenha um papel crucial na definição das escolhas éticas, conduzindo os sujeitos a agir corretamente e a evitar o mal, pois "agir de acordo com os ideais do comportamento humano e aproximar-se dos objetivos da vida humana é considerado bom, enquanto o oposto é considerado mau"[282]. Questionado sobre o que determina o que é bom e mau de acordo com esses ideais, a resposta é que a consciência moral desempenha esse papel crucial, pois serve como guia ético, que influencia as noções de moralidade e ética. "Aqueles que seguem a consciência moral recebem aprovação, enquanto aqueles que a desobedecem são repreendidos por ela"[283], o que implica que a consciência moral desempenha um papel fundamental na avaliação ética das ações humanas. Esta argumentação de Cai sobre a capacidade da consciência mediar os comportamentos humanos baseada nos objetivos da vida humana, como se de uma capacidade inata se tratasse, vai muito ao encontro da teoria de Mencius sobre a natureza humana 性 (*xìng*). Na sua teoria, Mencius defendia que a natureza humana era boa de forma inata, como já foi discutido anteriormente em diálogo também com Rousseau:

> Quanto à sua natureza inata, pode-se afirmar que é boa e designa-se por bondade. No caso daqueles que praticam o mal, a culpa não reside na sua capacidade inata. O sentimento de compaixão é comum a todos os seres humanos; o sentimento de vergonha e repúdio pelo mal é comum a todos; o sentimento de respeito é comum a todos; o sentimento de discernir o certo e o errado é comum a todos. O sentimento de compaixão corresponde à benevolência; o sentimento de vergonha e repúdio pelo mal corresponde à retidão; o sentimento de respeito corresponde à cortesia; o sentimento de discernir o certo e o errado corresponde à sabedoria. A benevolência, a retidão, a cortesia e a sabedoria não são qualidades que nos sejam impostas externamente; são inerentes à nossa natureza. Apenas não as cultivamos através da reflexão.[284]

---

[282] "合于人之行为之理想,而近于人生之鹄者为善,否则为恶". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 240.

[283] "从良心之命者,良心赞美之;悖其命者,良心呵责之". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 241.

[284] "乃若其情，则可以为善矣，乃所谓善也。若夫为不善，非才之罪也。恻隐之心，人皆有之；羞恶之心，人皆有之；恭敬之心，人皆有之；是非之心，人皆有之。恻隐之心，仁也；羞恶之心，义也；恭敬之心，礼也；是非之心，智也。仁义礼智，非由外铄我也，我固有之也，弗思耳矣". Meng Ke, *孟子译注*, 967-968.

Enquanto Cai enfatiza a consciência como guia para escolhas éticas, Mencius vai além, afirmando que as virtudes éticas já estão presentes desde o início. Essa interseção proporciona uma compreensão da relação entre a consciência moral, a natureza humana e a procura por padrões éticos universais. Cai e Mencius não concordam apenas na inclinação naturalmente boa da consciência e da natureza humana, uma vez que Mencius também defendia a necessidade de cultivar a natureza para esta não se conspurcar, e assim se manter virtuosa:

> Expandir completamente o coração benevolente é compreender a natureza humana. Ao compreender a natureza humana, compreende-se o destino. Manter o coração humano e cultivar a natureza humana é o nosso destino. Seja uma vida curta ou longa, apenas cultivo o corpo e a mente enquanto aguardo o destino, sem qualquer hesitação. É desta forma que se deve viver (…) A melhor maneira de cultivar a natureza do coração é reduzir os desejos materiais. Se alguém tem poucos desejos, mesmo que haja alguma perda na bondade inata, essa perda será mínima. Se alguém tem muitos desejos, mesmo que haja algo preservado na bondade inata, será muito pouco.[285]

Esta abordagem ressalta a relação íntima entre o estado interno do coração e a expressão externa da virtude. A moderação nos desejos é apresentada como um componente vital para preservar e fortalecer a bondade inata, contribuindo assim para a construção de uma vida virtuosa.

Para Cai, "o caminho para cultivar a virtude, começa pela nutrição da consciência"[286], pois existe uma necessidade de a treinar e enriquecer com conhecimentos e experiências positivas, de modo a que ela não se vá corrompendo. A prática de boas ações entra num ciclo autossustentável, a que levam por si a mais boas ações. Além disso, Cai enfatiza a importância de ter coragem para abandonar maus hábitos ao aspirar ao caminho da virtude: "a superação do mal é um desafio constante, pois o vício persiste, dificultando o fortalecimento do bem"[287]. Contudo, Cai alerta que, mesmo os que se dedicam ao bem podem cometer erros, sendo crucial corrigir esses equívocos desde o

---

[285] "尽其心者，知其性也。知其性，则知天矣。存其心，养其性，所以事天也。夭寿不贰，修身以俟之，所以立命也 (…) 养心莫善于寡欲。其为人也寡欲，虽有不存焉者，寡矣；其为人也多欲，虽有存焉者，寡矣". Meng Ke, *孟子译注*, 1116, 1262.

[286] "修德之道,先养良心". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 253.

[287] "去恶不尽,而欲滋其善,至难也". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 254.

início, uma vez que se podem tornar hábitos persistentes que afetam a personalidade, ou seja, "a oportunidade de arrependimento e compreensão é como um fio ténue, já que se deve ter cautela para não deixar essa oportunidade escapar"[288]. Por outras palavras, não basta resistir a influências externas, corrigir erros assim que possível e aprender com cada experiência são também, passos essenciais para o aprimoramento moral.

Para além de Mencius, é possível estabelecer uma ligação entre Cai Yuanpei e Immanuel Kant, na sua ética deontológica, a qual se baseia na ideia de que as ações devem ser realizadas por dever e de acordo com princípios morais universais, uma vez que a ênfase de Cai na noção de dever e na importância de agir corretamente está alinhada com a abordagem kantiana da ética. Kant defendia o conceito de imperativo categórico, um princípio moral absoluto que exige que as pessoas ajam de acordo com aquilo que poderia ser universalizado sem contradição[289]. Destaca ainda, a importância do dever e da boa vontade ao tomar decisões éticas, e que a consciência desempenha um papel vital ao orientar as pessoas a agirem de acordo com seus deveres morais:

> Uma vontade em que as suas máximas necessariamente se harmonizem com as regras de autonomia é uma vontade pura e absolutamente boa. A dependência no princípio de autonomia de uma vontade que não seja completamente boa (necessidade moral) é uma obrigação (…) a necessidade objetiva de uma ação que parta de uma obrigação é um dever.[290]

O pensamento de Kant aborda uma perspetiva ética centrada na autonomia da vontade, apresentando uma análise das relações entre a moralidade, a bondade e os deveres morais, onde destaca a exigência de que as máximas da vontade estejam em consonância estrita com as regras da autonomia para que essa vontade seja considerada pura e, por conseguinte, absolutamente boa. Existe assim, a necessidade moral como um fator determinante na avaliação da qualidade moral de uma vontade, apontando para a obrigação inerente à dependência do princípio de autonomia. A ligação entre uma vontade completamente boa e a autonomia destaca a importância de agir de acordo com princípios éticos incondicionalmente vinculados à razão prática. Além disso, a introdução do conceito

---

[288] "悔悟之机,其慎勿纵之乎". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 254.

[289] Immanuel Kant, *Cambridge Texts in the History of Philosophy: Kant: Groundwork of the Metaphysics of Morals* (Cambridge: Cambridge University Press, 2012), 32.

[290] Kant, *Groundwork of the Metaphysics of Morals,* 46.

de dever a partir da necessidade objetiva de uma ação imposta por uma obrigação destaca a dimensão normativa intrínseca à ética proposta. Desta forma, Kant sugere uma abordagem rigorosa na avaliação da moralidade das ações, associando diretamente a pureza da vontade à adesão inabalável aos princípios de autonomia, e, por conseguinte, à emergência do dever moral.

Para além de Kant, interessa referir também Schopenhauer como filósofo que teve grande impacto no pensamento de Cai particularmente a sua ênfase na compaixão como a mais elevada virtude moral, uma vez que acreditava que oferecia uma forma de transcender o egoísmo da vontade e de aliviar o sofrimento:

> Ele percebe que a distinção entre si e os outros, que para o homem malévolo é um abismo intransponível, pertence apenas a um fenómeno fugaz e ilusório. Reconhece imediatamente, sem necessidade de razões ou argumentos, que o em-si do seu próprio fenómeno é também o dos outros, ou seja, a vontade de viver que constitui a natureza íntima de tudo e habita em todos. Na verdade, ele reconhece que isto se estende até aos animais e a toda a natureza; por isso, não causará sofrimento nem mesmo a um animal.[291]

Desta forma, a ética de Schopenhauer apresenta alguma semelhança com a ética das virtudes confucionista, que enfatiza o cultivo da benevolência e a importância da empatia nas relações humanas, já que "uma pessoa sem benevolência não pode suportar a adversidade por muito tempo, nem desfrutar do prazer por muito tempo"[292]. A ética da compaixão de Schopenhauer contrasta radicalmente com a ética deontológica de Kant, que se centra no dever e em leis morais universais, em vez de respostas emocionais ou empáticas ao sofrimento alheio. Na visão de Schopenhauer, a ação moral surge não da adesão a princípios abstratos, mas da experiência direta do sofrimento do outro e do desejo de o aliviar, como expõe na sua crítica a Kant: "a regra pedante de que (...) um ato deve ser realizado simples e unicamente por respeito à lei conhecida e ao conceito de dever (...), não por qualquer inclinação ou benevolência para com os outros"[293]. Esta ênfase na compaixão como fundamento da ética ressoa com as ideias confucionistas sobre benevolência e humanidade, que ensinam que o comportamento virtuoso está fundamentado na empatia

---

[291] Arthur Schopenhauer, *The World as Will and Representation, Vol. I* (E. Payne, Trans.) (New York Dover Publications, Inc., 1958), 372.

[292] "不仁者不可以久处约，不可以长处乐". Confucius, *论语新解*, 88.

[293] Schopenhauer, *The World as Will and Representation Vol.I*, 526.

que se sente pelos outros e que o desenvolvimento moral envolve cultivar essa benevolência em si mesmo.

Cai Yuanpei, na sua síntese das éticas ocidental e chinesa, pode ter considerado a ética da compaixão de Schopenhauer particularmente atraente como ponte entre o humanismo confucionista e a filosofia moral ocidental. Cai terá reconhecido o valor da compaixão para mitigar a rigidez da ética formalista e centrada no dever de Kant, ao mesmo tempo que apreciava a perspetiva de Schopenhauer sobre o papel do sofrimento na vida humana. No entanto, Cai rejeitou a solução ascética de Schopenhauer, optando antes pelo ideal confucionista de ação benevolente no mundo, que procura equilibrar os desejos individuais com as necessidades da comunidade. A noção de resignação de Schopenhauer face ao sofrimento contrasta fortemente com o ativismo confucionista e a autonomia moral kantiana. Para Cai Yuanpei, a solução para o sofrimento causado pelos desejos humanos não passa por se retirar do mundo, mas por nele se envolver, procurando um equilíbrio entre autodisciplina e responsabilidade social.

2.2.2. Ser Homem para Antunes

A reflexão antropológica de Cai Yuanpei revela uma visão profundamente moldada pelo diálogo entre a tradição confucionista e os ideais modernos ocidentais, ao destacar a educação e a autoformação como caminhos para a realização plena da humanidade. Ao passar para Manuel Antunes, encontramos outra abordagem singular, fundamentada na tradição ocidental e cristã, mas igualmente comprometida com uma compreensão holística da condição humana. Assim, a transição de um pensador para o outro permite explorar como ambos, apesar das diferenças culturais e históricas, convergem na valorização do ser humano como centro e propósito das suas reflexões. Para iniciar a exposição sobre o que significa ser Homem para Antunes, é essencial a analisar a seguinte reflexão:

> Que é o homem? Não uma alma *num* corpo (continente e conteúdo, recipiente e receptáculo), nem sequer, propriamente, uma alma *e* um corpo, mas uma alma *informando* um corpo, um espírito incarnado.[294]

[294] Antunes, "Filosofia e Estética" (1955), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 33.

A passagem acima de Manuel Antunes reflete uma visão profundamente integrada e relacional sobre a pessoa humana, que rejeita a ideia dualista de que o homem é uma alma contida num corpo, como se fossem duas realidades independentes, uma externa à outra. Tampouco adere à noção reducionista de que o ser humano é meramente um corpo com funções biológicas, e ignorar a sua dimensão espiritual e transcendente. Esta perspetiva filosófica oriunda da tradição aristotélico-tomista, que entende a alma como a forma substancial do corpo, onde o ser humano não é uma justaposição de partes ou substâncias separadas, mas um único ser composto de matéria (o corpo) e forma (a alma). A alma, ao "informar" o corpo, é aquilo que lhe dá vida, sentido e unidade, isto é, não é apenas um elemento que habita o corpo de modo transitório, mas uma realidade que se expressa e se realiza na corporeidade. Por outro lado, sem o corpo, a alma não teria meios de manifestação no mundo físico, e assim, a corporeidade é parte essencial da existência humana, e não algo secundário ou acessório.

Esta visão aproxima-se de correntes fenomenológicas e existenciais - como as de Gabriel Marcel, que Antunes entra em diálogo - que valorizam a corporeidade como condição para a experiência do mundo e como meio de expressão da pessoa, onde "a existência é o existente (…) é este homem inserido no mundo e na história, como vida, como consciência primeira, como reflexão segunda, como opção e como decisão"[295]. Assim, o corpo longe de ser um obstáculo, ou um simples recipiente, é o lugar onde o espírito humano se manifesta e se realiza, e torna-se um intermediário das suas relações com o mundo e com os outros.

A expressão "espírito incarnado" sublinha a dimensão transcendente da pessoa humana. Para Antunes, o ser humano não se esgota na sua materialidade ou nas dimensões visíveis da sua existência; ele é uma abertura para o infinito, um ser à procura de sentido, da verdade e de comunhão. Essa perspetiva metafísica aproxima-se do pensamento de personalistas cristãos, como Bernard Lonergan, que enfatizam a vocação da pessoa para transcender a si mesma no encontro com o outro e com Deus, pois "sempre que o ser humano experimenta o mundo que o rodeia, se esforça por compreendê-lo, formula juízos

[295] Antunes, "Gabriel Marcel Crítico do nosso tempo" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 452.

de valor e toma decisões morais está a abrir caminho no seu interior à questão de Deus"[296]. Ao reconhecer essa dimensão transcendente, Antunes convida a contemplar o ser humano como um mistério que reúne, de forma paradoxal, elementos aparentemente contraditórios: finitude e infinitude, materialidade e espiritualidade, temporalidade e eternidade. Desta forma, a metafísica da pessoa apresentada por Manuel Antunes transcende tanto o dualismo cartesiano quanto o materialismo contemporâneo, propondo uma síntese que destaca a unidade substancial entre corpo e alma e a profundidade relacional e transcendente da existência humana. O ser humano, nessa visão, é um espírito incarnado, cuja plenitude reside na integração dinâmica entre a alma que anima e o corpo que se oferece como a sua expressão no mundo.

Manuel Antunes apresenta uma reflexão que exige um mergulho profundo na natureza do tempo, da realidade e dos valores fundamentais que sustentam a existência humana, onde começa por afirmar, de forma provocadora, que o transitório, em rigor, não existe:

> Em rigor de termos, o transitório não existe. Por definição, não existe. Como, em última análise, não existe o tempo. O tempo não passa de abstracção designativa da mobilidade do real que se move, na medida em que ele se move. Mas, no fundo, o que conta ou, pelo menos, aquilo que mais conta, é o real. Por isso, encontrar um ponto de apoio para o homem e para os valores constitui hoje a questão nevrálgica, a questão da qual depende, em boa parte, a sobrevivência da civilização e da própria humanidade.[297]

O pensamento de Antunes aqui dialoga com a conceção clássica de Heraclito e Parménides. Por um lado, Heraclito descreve o fluxo incessante da realidade como fundamental, onde "subsiste a imagem da impossibilidade de nos banharmos duas vezes nas águas do mesmo rio"[298]. Por outro, Parménides afirma a imutabilidade do ser verdadeiro, negando o movimento e a mudança como ilusórios, que procura "indicar que ele (o ser) é inengendrado e imperecível; de estrutura compacta, inquebrantável e sem fim; imóvel e indivisível; limitado, esférico e perfeito; uno e sempre idêntico a si mesmo; nada tolerando a seu lado ou fora de si; que não foi nem será porque eternamente é num agora indestrutível"[299]. Antunes parece posicionar-se num ponto de síntese, reconhecendo que o

---

[296] Ângelo Cardita, "A Teologia e o Método da Autenticidade" in *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada* (Lisboa: Universidade Católica Editora, 2014), 102.

[297] Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 125.

[298] Antunes, "Heraclito de Éfeso" (1977), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 212.

[299] Antunes, "Parménides" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 214-215.

movimento e a mobilidade são aspetos percetíveis do real, mas que não constituem o núcleo da realidade. O tempo, portanto, seria apenas um artifício intelectual, uma forma de designar as alterações que observamos, mas não uma entidade ontológica. Nesta perspetiva, Antunes rejeita qualquer absolutização do transitório ou do efémero, alertando que, para encontrar um fundamento para a existência humana e os valores que a sustentam, é preciso ir além das aparências mutáveis e encontrar o que é essencial e duradouro. Num mundo marcado por mudanças constantes, pela dissolução de certezas e pela relativização dos valores, encontrar um "ponto de apoio" para a existência torna-se uma tarefa crucial, que se relaciona com a ideia de que o homem precisa de algo estável e transcendente para guiar a sua vida e para dar sentido à sua existência.

Claro que, a procura por aquilo que é essencial e duradouro no ser humano remete para a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o que permanece e o que se transforma. Se, por um lado, Antunes aborda a questão do real como fundamento para superar a ilusão do transitório, por outro, essa reflexão não está ostracizada das dimensões mais dinâmicas da existência. É neste contexto que emerge a importância de conceções que integram o movimento, a ação e o projeto como parte da experiência humana, e neste ponto, o pensamento de Antunes pode ser enriquecido pelo diálogo com outros autores cuja visão da vida como um processo dinâmico ressalta o caráter ativo e construtivo da existência, sem, no entanto, excluir a necessidade de um sentido mais profundo que orienta essa ação.

Manuel Antunes entra em diálogo com Ortega y Gasset, reconhecendo a riqueza da conceção de vida como ação e projeto, citando-o: "el hombre no es cosa ninguna, sino un drama"[300]; o que implica que a vida é uma luta e construção, um processo dinâmico em que se enfrenta as condições do mundo e as limitações do nosso próprio caráter para se ser quem verdadeiramente se é. No entanto, pode-se levantar uma questão importante: será a ação, por si só, suficiente para compreender a plenitude da existência humana? Antunes poderia argumentar que, embora a ação seja central para a realização do ser, a contemplação também desempenha um papel essencial, é necessário um espaço de interioridade, onde o ser humano reflete sobre si mesmo e se relaciona com valores

[300] Antunes, "Ortega y Gasset" (1960), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 436-437.

transcendentes. A contemplação, nesse sentido, não nega a ação, mas ilumina-a, ao oferecer direção e propósito ao "drama" da vida.

Para Ortega, o conceito de *circunstância* é central: "Yo soy yo y mi circunstancia", afirma, sublinhando que a vida humana é indissociável do contexto em que ocorre, isto é, a circunstância não é algo externo ou acessório, mas parte constitutiva do ser humano, que se define pela interação contínua entre o seu projeto de vida e as condições concretas em que esse projeto se desenrola[301]. A vida é, neste sentido, um ato radical e irrepetível de existência, uma atualidade absoluta, sem abstrações. Para Antunes, esta visão é inovadora e profundamente fecunda, na medida em que sublinha a historicidade e o dinamismo da condição humana, mas também apresenta limitações significativas: ao concentrar-se exclusivamente no vitalismo e na circunstância, falha em transcender essas dimensões para alcançar uma ontologia mais ampla, que questione os fins e os começos, os últimos "comos" e "porquês"[302]. Para Antunes, a filosofia de Ortega, com o seu foco no presente e nas realidades imediatas, é uma fenomenologia rica, mas carece de uma investigação mais profunda sobre o transcendente e o fundamento último da existência.

No entanto, a filosofia de Ortega não procura oferecer respostas definitivas sobre a ontologia ou os mistérios do transcendente, mas sim iluminar a experiência concreta da vida humana. Ou seja, a sua preocupação está em compreender como o indivíduo se posiciona frente ao mundo e constrói o seu destino a partir das condições que lhe são dadas. A força do seu pensamento, está precisamente em não abstrair a vida do seu contexto, mas em integrá-la nas suas circunstâncias. Para Antunes, é necessário que a experiência concreta e histórica seja iluminada por uma visão que vá além dela, que procure compreender o sentido último da existência, para que a vida não se perca no relativismo ou no imediato, mas se oriente por valores mais universais e atemporais. Desta forma, enquanto Ortega enfatiza o dinamismo vital e a historicidade da existência, Antunes convida a uma reflexão que, sem negar essas dimensões, as complemente com uma abertura ao transcendente e ao universal.

Edgar Morin, na sua proposta de uma ética complexa, insiste na necessidade de integrar diferentes níveis de realidade – o indivíduo, a sociedade, a noosfera (conceito cunhado por Teilhard de Chardin, que se refere à camada consciente que recobre a

---

[301] Antunes, "Ortega y Gasset" (1960), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 440.

[302] Antunes, "Ortega y Gasset" (1960), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 441.

biosfera, que se formou com a aparição do homem, o ser-pensante[303]) e o planeta. Antunes poderia encontrar em Morin um aliado ao questionar os limites do vitalismo de Ortega, e considerar as interações mais amplas que transcendem o momento presente, ao sugerir que o ser humano não apenas responde às circunstâncias, mas também as transforma e é transformado por elas num ciclo contínuo:

> As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos. No entanto, os indivíduos podem, reciprocamente, domesticar as suas ideias, assim como podem controlar a sociedade que os controla. No jogo complexo (complementar-antagónico-incerto) de servidão mútua, exploração e parasitismo entre as três instâncias (indivíduo ± sociedade - noosfera), pode haver espaço para procurar uma simbiose. O que não significa fazer da redução das ideias a instrumentos puros um ideal.[304]

Antunes defende que o homem é no mundo, um espírito encarnado, e que tal como Morin defende, o homem não é unilateralmente modificado pelo mundo, mas também o modifica: "no exercício dessa assimilação surpreende-se na tensão dialética de tendências opostas: centrípeta e centrífuga"[305]. Esta dinâmica, ao mesmo tempo centrípeta e centrífuga, demonstra que a relação entre indivíduo e o que o rodeia não é de submissão unilateral, mas de cocriação, onde se procura uma simbiose equilibrada. É neste horizonte ético que se reconhece tanto a complexidade das influências quanto a capacidade humana de ação transformadora, e oferece uma base sólida para pensar uma existência responsável, consciente e criativa no mundo contemporâneo.

2.2.3. Transcendental em diálogo com Kant

Ao refletir sobre o conceito de "ser Homem" em Manuel Antunes, emerge uma dimensão que ultrapassa o humano enquanto finito e contingente, apontando para uma abertura ao transcendente, o que encontra um rico terreno de diálogo na filosofia kantiana, especialmente na sua abordagem do transcendental, que problematiza as condições de possibilidade do conhecimento, da ética e da liberdade.

---

[303] Pierre Teilhard de Chardin*, The Phenomenon of Man* (New York: Harper Perennial, 2008), 181-182.

[304] Edgar Morin, *Seven complex lessons in education for the future* (Paris: UNESCO publishing, 1999), 10.

[305] Antunes, "Filosofia e Estética" (1955), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 33.

A influência de Kant, "figura cimeira da filosofia na acme dos tempos modernos"[306], sobre Manuel Antunes é inegável, em certos pontos em relação à metafísica. Ambos reconheciam a importância da razão na compreensão do mundo. Kant, com a sua distinção entre o fenómeno (o que é percebido) e o númeno (o que está além da experiência), e Antunes, ao considerar a racionalidade como parte integrante da relação entre filosofia e ciência. E também reconheciam a importância do diálogo entre a filosofia e as ciências naturais.

Mas mais importante, Antunes admirava a persistência de Kant em validar a metafísica como uma ciência, quando afirma que "dar à Metafísica a universalidade e a necessidade das ciências físico-matemáticas foi a grande aspiração de Kant[307]". Kant pretendia estabelecer a Metafísica como uma ciência sólida, o que implicava uma revolução na maneira como essa disciplina era concebida, pois observou que a matemática e as ciências naturais passaram por uma revolução que mudou radicalmente a maneira como se pensa sobre elas. Para ilustrar essa ideia, fez uma comparação com Copérnico, que desafiou a visão tradicional do cosmos ao sugerir que a Terra não era o centro do universo, mas que girava em torno do Sol. Kant discute então a relação entre a intuição e os objetos, ao levantar a questão de se a intuição deve-se adaptar aos objetos ou se os objetos devem-se adaptar à nossa capacidade de intuição:

> Agora, na metafísica, podemos tentar de maneira semelhante em relação à intuição dos objetos. Se a intuição deve se conformar com a constituição dos objetos, então não vejo como podemos conhecer algo deles *a priori*; mas se o objeto (como um objeto dos sentidos) se conforma à constituição de nossa faculdade de intuição, então posso muito bem representar essa possibilidade para mim mesmo. Esta experiência tem sucesso quanto poderíamos desejar, e promete à metafísica o curso seguro de uma ciência na sua primeira parte, onde se preocupa com conceitos *a priori* aos quais os objetos correspondentes a eles podem ser dados na experiência[308].

Essa mudança de perspetiva na metafísica, seguindo o exemplo da revolução na matemática e nas ciências naturais, é o objetivo principal da crítica apresentada no texto.

---

[306] Antunes, "Cinco Revoluções do Idealismo" (1977), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 130.

[307] Antunes, "Cinco Revoluções do Idealismo"(1977), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 125.

[308] Immanuel Kant, *Critique of Pure Reason*, (Cambridge: University Press eBooks, 1998), 110-113.

Essa crítica não é um sistema completo de pensamento, mas sim um tratado sobre o método, que procura transformar a maneira como a metafísica é tradicionalmente abordada, seguindo o exemplo das disciplinas geométricas e científico-naturais, ao delinear os limites e a estrutura interna da metafísica, construindo uma abordagem mais sistemática e científica. Manuel Antunes partilha a urgência de Kant em elevar o papel da metafísica nas ciências humanas:

> (…) dar à Metafísica a universalidade e a necessidade das ciências físico-matemáticas foi a grande aspiração de Kant. Fundando-a assim como ciência, do mesmo passo – cogitava ele – estabeleceria a crença em bases mais firmes. Para tanto importava realizar uma autêntica «revolução copernicana» (…) Algo de semelhante tinha de acontecer com a Metafísica para ela ser, na verdade, fundada em razão. Era a Natureza que tinha de girar em torno do Espírito e não vice-versa. Eram as coisas que deviam ser medidas pelo entendimento não o entendimento pelas coisas. Só assim a Metafísica apareceria dotada de leis universais e necessárias. Só assim a Metafísica progrediria como as grandes ciências progrediam[309].

Só ao estabelecer este tipo de abordagem, a metafísica poderá avançar como as ciências físicas e matemáticas, adotando leis universais e necessárias, proporcionando assim um progresso mais sólido e fiável na compreensão das questões fundamentais da existência. Esta mudança de perspetiva visava conferir à metafísica um estatuto mais científico, baseado na razão e no ser humano.

Contudo, é preciso compreender que Kant rejeita a ideia de que a metafísica deva adotar métodos matemáticos, realçando diferenças fundamentais entre as duas disciplinas. Kant afirma que a filosofia, ao contrário da matemática, não é euclidiana, ou seja, a metafísica requer um processo dedutivo para os seus conceitos básicos e proposições fundamentais, operando numa direção analítica distinta da matemática[310]. Por outras palavras, afirma que a matemática opera com conceitos construídos, enquanto a metafísica lida com conceitos dados. Além disso, enquanto a matemática se concentra em aspetos concretos para abordar conceitos gerais, a metafísica trata desses conceitos de forma mais abstrata. Kant realça essa diferença para destacar a ausência de intuição *a priori* na

[309] Antunes, "Cinco Revoluções do Idealismo" (1977), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 125-126.

[310] Willem R. De Jong, "How is metaphysics as a science possible? Kant on the distinction between philosophical and mathematical method", *The Review of Metaphysics* (1995): 272-273.

metafísica, contrastando-a com a matemática. Esta distinção entre conhecimento intuitivo e discursivo tem um grande impacto nas definições, princípios e métodos de prova, influenciando a perceção da metafísica e da matemática como ciências. Enquanto a matemática lida com objetos que podem ser intuídos *a priori*, os conceitos e ideias metafísicas não podem ser objetivamente representados dessa mesma maneira[311].

Kant teve como pedra basilar da sua obra a dualidade de fenómeno e númeno, onde o fenómeno se refere à realidade como ela nos aparece, ou seja, como é percebida e compreendida pela mente humana através das formas *a priori* da sensibilidade (espaço e tempo) e as categorias do entendimento (como causa e efeito, unidade, pluralidade, etc.). O fenómeno é o objeto de estudo da ciência empírica e está sujeito às condições estruturais da mente humana. Por outro lado, o númeno representa a realidade como ela é em si mesma, independente da nossa capacidade de percebê-la ou de compreendê-la. Kant argumenta que não podemos ter conhecimento direto do númeno, pois a nossa experiência é sempre mediada pelas estruturas cognitivas que moldam a nossa perceção, assim, o númeno é "uma coisa que não é para ser pensada como um objeto dos sentidos, mas antes uma coisa em si mesma (apenas através da compreensão pura)"[312]. Essa distinção entre fenómeno e númeno é crucial para Kant porque ele tentou reconciliar as visões racionalistas e empiristas do conhecimento. Enquanto os racionalistas argumentavam que o conhecimento poderia ser obtido através da razão pura, independentemente da experiência sensorial, os empiristas defendiam que todo o conhecimento se originava da experiência sensorial. Kant propôs assim, que o conhecimento é uma interação entre a experiência sensorial e as estruturas *a priori* da mente humana, o que significa que as nossas representações do mundo são construídas a partir da realidade externa e das condições da mente humana.

A abordagem de Kant sobre a dualidade entre fenómeno e númeno é interpretada frequentemente como uma posição agnóstica, no entanto, é importante ressaltar que esta distinção não implica necessariamente uma negação completa da possibilidade de conhecimento sobre o númeno. Por outras palavras, enquanto o agnosticismo

---

[311] De Jong, "How is metaphysics as a science possible? Kant on the distinction between philosophical and mathematical method": 273.

[312] Immanuel Kant, *Critique of Pure Reason*, 350.

tradicionalmente refere-se à crença de que certos aspetos da realidade, especialmente os relacionados ao divino ou transcendental, estão além da capacidade humana de compreensão ou conhecimento, Kant não nega a possibilidade de um número existir, mas afirma simplesmente que não se pode conhecê-lo diretamente através da experiência sensorial ou da razão pura, devido às limitações da estrutura cognitiva. No que diz respeito ao agnosticismo, que literalmente significa "ignorante", pois vem da palavra grega "*Agnostos*", que é o oposto da palavra "*Gnosis*" (conhecimento), é muito possível que Kant não vinculasse a sua posição filosófica a isso. Até porque como ele afirma que "o primeiro e principal erro teológico é o ateísmo, que tem duas vertentes, a impiedade e a negação de Deus; a impiedade consiste em não saber da existência de Deus; a negação de Deus consiste em afirmar dogmaticamente que Deus não existe"[313]. No fundo, Kant apenas procurou provar os limites da racionalidade, mas não discordou de conceitos como o céu, o inferno ou punição divina, pois acreditava que uma vida após a morte deve existir dentro do escopo do conhecimento limitado, algo que se pode comprovar na sua obra, por exemplo em:

> Nenhum homem pode exigir que Deus o recompense e o faça feliz. Ele pode esperar uma recompensa do Ser Supremo, pode esperar que Deus cuide para que ele não sofra pelas suas boas ações, mas a recompensa não deve ser a base impulsiva da sua ação.[314]

A passagem acima é um bom exemplo de como Kant procurou estabelecer uma base moral independente de incentivos religiosos, enquanto deixou alguma margem para a possibilidade de uma ordem divina transcendente. Tendo Kant baseado a moralidade diretamente com a existência de Deus, evitou assim, segundo Manuel Antunes, cair no agnosticismo que implica "construir uma ética da vida mas sem Deus"[315]. E aqui é outro ponto convergente entre as filosofias de Kant e Manuel Antunes, a necessidade da crença em Deus pela humanidade. Antunes defende a necessidade religiosa inerente do homem, pois "a história mostra-nos que o homem é um ser religioso (…) um ser incompleto que tem necessidade de um Absoluto – alguma coisa ou alguém que o ultrapasse, o justifique,

---

[313] Immanuel Kant, *Lectures on ethics* Vol. 2, (Cambridge University Press, 2001), 86.

[314] Immanuel Kant, *Lectures on ethics* Vol. 2, (Cambridge University Press, 2001), 53.

[315] Manuel Antunes, "Mentalidade Humana e Problema de Deus" (1967), in *Obra Completa Tomo IV*, 71.

lhe cumule o vazio radical da sua finitude"[316]. Portanto, tanto Kant quanto Antunes veem na crença em Deus uma resposta à incompletude humana e uma base indispensável para a moralidade, assim a sua concordância reside na afirmação de que a ética e a religiosidade são interdependentes. Por outras palavras, a crença em Deus, então, não é apenas um complemento da moralidade, mas um fundamento essencial para a sua coerência e universalidade.

Antunes era um jesuíta e teólogo que, embora reconhecesse as limitações do conhecimento humano, não descartava a possibilidade de reflexão sobre questões metafísicas, especialmente dentro de uma perspetiva teológica. A interseção entre teologia e filosofia tem sido um terreno fértil para a investigação das questões mais profundas da existência humana. A metafísica é movida pela necessidade intelectual de compreender "como as coisas realmente são", ou seja, é um campo que procura estabelecer critérios racionais e universais para avaliar todas as reivindicações sobre a realidade e a verdade, frequentemente utilizando metáforas impessoais como "ser", "natureza" ou "processo"[317]. Essas metáforas procuram descrever o que é considerado real de uma maneira abrangente e impessoal, tentando abarcar a totalidade da experiência e da existência. Por outro lado, a teologia provém da necessidade religiosa de orientar a vida humana em direção a uma realidade última, frequentemente conceptualizada como "Deus", e aborda as questões últimas a partir de uma perspetiva que enfatiza a devoção, a fé e a experiência religiosa[318]. Nesta disciplina, o ponto de referência último é entendido em termos de implicações agenciais e propositivas, ou seja, um ser supremo com intenções e propósitos que moldam a vida e a existência humana. Para continuar adequadamente esta discussão, é imprescindível clarificar os sentidos de metafísica e teologia, considerando as suas origens e interseções ao longo da história do pensamento.

A metafísica, tal como formulada por Aristóteles no livro que mais tarde recebeu este título, refere-se ao estudo do "ser enquanto ser"[319], investigando os princípios e causas fundamentais da realidade. Este campo abrangente é tradicionalmente subdividido em áreas específicas: a ontologia, que se dedica ao estudo da essência e do ser; a gnosiologia,

---

[316] Manuel Antunes, "O Homem e a necessidade do Absoluto" (1956), in *Obra Completa Tomo IV*, 18-19.
[317] Kaufman, Gordon D., "Metaphysics and theology", *CrossCurrents*, v. 28, n. 3, (1978): 327.
[318] Kaufman, Gordon D., "Metaphysics and theology", *CrossCurrents*, v. 28, n. 3, (1978): 325.
[319] Jorge Coutinho*, Filosofia do Conhecimento* (Lisboa: Universidade Católica Editora, 2003), 184.

que examina as condições e limites do conhecimento humano; e a teologia filosófica, que aborda de forma racional o ser supremo com base exclusivamente em princípios naturais, sem recorrer à revelação divina. Entretanto, se por um lado Santo Agostinho foi o principal responsável por trazer a filosofia ao cristianismo no início da era medieval, a sua abordagem platónica defendia a razão como subordinada à fé, e o conhecimento verdadeiro dependia de uma iluminação divina, como Samuel Dimas sublinha: a "relação de cumplicidade entre o crer e o conhecer"[320]. No entanto, foi com Tomás de Aquino, que a abordagem metafísica foi profundamente integrada com o pensamento cristão, ao ampliar a teologia filosófica aristotélica ao interpretá-la sob a luz da fé cristã, sem abdicar do uso rigoroso da razão. Assim "pela primeira vez, na história do Cristianismo, sem subterfúgios, sem reservas, sem tergiversações, a filosofia instala-se em pleno campo da Revelação" [321]. Esta perspetiva permitiu a coexistência de uma teologia racional dentro do plano da metafísica, enquanto reservava para a teologia revelada o domínio da fé e das escrituras sagradas.

A distinção que se pretende aqui está inserida neste segundo modo, ou seja, a teologia revelada, que se distancia da metafísica ao ancorar-se num ponto de partida que transcende a razão natural. A metafísica, ao procurar uma explicação racional da realidade última, dirige-se a um público universal, ao passo que a teologia revelada é destinada à comunidade da fé e depende de pressupostos teológicos específicos, como a existência de um Deus que se revela ativamente. É crucial observar, também, que esta distinção não implica oposição entre metafísica e teologia, mas sim uma diferença metodológica e epistemológica. Enquanto a metafísica tem a realidade sensível e inteligível como ponto de partida, a teologia revelada considera a revelação divina como a sua fonte primária de conhecimento, ao oferecer respostas às questões existenciais e espirituais dos seres humanos. O pensamento teológico de Manuel Antunes revela uma convergência conceptual e uma influência recíproca entre a metafísica e a teologia revelada, orientadas por uma procura de uma forma de compreensão integradora e ontologicamente fundamentada. Como assinala a sua obra, tal síntese articula-se através de um "apelo continuado a uma nova metafísica", que encontra formulação definitiva num "pensamento

---

[320] Samuel Dimas, "A teologia filosófica de Eduardo Abranches Soveral" *in Eduardo Abranches de Soveral O Pensador, o Filósofo, o Humanista*, Coord. Maria Celeste Natário, António Braz Teixeira e Renato Epifânio (Sintra: Zéfiro, 2009), 131.

[321] Antunes, "A metafísica tomista em perspectiva" (1962), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 283.

cristocêntrico", traço que o aproxima de correntes teológicas contemporâneas, em diálogo com propostas já desenvolvidas por outros autores no plano teológico-sistemático[322]. Assim, pode-se compreender que para Antunes, a teologia se configurava não como um domínio restrito ao dogmatismo ou à mera transmissão doutrinária, mas como um espaço hermenêutico vital para a reflexão sobre as questões fundamentais da existência humana e da espiritualidade. Neste sentido, a teologia assumia, no seu horizonte, uma dimensão dinâmica e dialógica, mediando fé e razão enquanto vias complementares para desvelar a profundidade da experiência religiosa e da relação entre o divino e o humano. Tal abordagem, baseada numa antropologia filosófica aberta ao transcendente, visava ultrapassar dicotomias, promovendo uma epistemologia capaz de harmonizar a metafísica com os dados da revelação, sem relegar a crítica racional ou a complexidade do mistério.

Na sua obra, Manuel Antunes apresenta uma falha na teoria de Kant: "falta-lhe uma condição absolutamente indispensável: a intuição ou a experiência."[323] Nesta crítica, é defendido que, embora se possa analisar e sintetizar conceitos, a compreensão é limitada pela ausência de experiência direta com o mundo. De forma a superar esta limitação, é introduzida a ideia da imaginação transcendental, que é apresentada como uma ponte entre a compreensão e a sensibilidade, ajudando a tornar a experiência sensorial mais sólida e real. A imaginação transcendental desempenha um papel crucial a estabelecer ligações entre a compreensão e a experiência sensorial, facilitando assim um conhecimento mais completo e profundo do mundo ao nosso redor. Contudo, Antunes argumenta ainda que o idealismo kantiano demonstra que as ideias de "Eu", "Mundo" e "Deus" carecem de fundamentação lógica e objetiva, sendo apenas princípios reguladores sem conteúdo empírico, "daí os «paralogismos» e as «antinomias» a que cada uma delas está sujeita"[324]. Assim, diante das limitações da razão pura, Kant procurou através da razão prática uma maneira de reconstruir a metafísica, restaurar aspetos importantes do conhecimento metafísico, como a existência de Deus, a imortalidade da alma e a liberdade. Na sua obra *Crítica da Razão Prática* em 1788, Kant afirmou que "é moralmente necessário assumir a

---

[322] José Acácio Castro, *Interpelações à Teologia Na Obra Do Padre Manuel Antunes*, (DOAJ: Directory of Open Access Journals, 2021),131.

[323] Manuel , "Cinco revoluções do Idealismo" (1977), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 127.

[324] Antunes, "Cinco Revoluções do Idealismo" (1977), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 128.

existência de Deus"[325], o que foi um passo necessário para um caminho que já tinha iniciado com a sua obra em 1781, a *Crítica da Razão Pura,* onde afirmou que a Fé e o conhecimento eram antagónicos, pois exclusivamente através da razão não é possível justificar Deus[326]. Esta evolução da filosofia de Kant é importante porque mostra a sua tentativa de reconciliar a fé religiosa com a razão, reconhecendo a importância da moralidade na vida humana e a necessidade de fundamentar a moralidade em princípios universais. Embora Kant tenha colocado a crença religiosa fora do domínio do que pode ser conhecido pela razão pura, não defendia que a fé estivesse completamente separada da razão ou que fosse independente dela. Em vez disso, argumentava que a crença em Deus, liberdade e imortalidade da alma era uma exigência da razão prática, que está fundamentada na moralidade. Alguns autores associam essa assunção quase dogmática da existência de Deus como fideísmo ou até mesmo pietismo, contudo, não se tratará nem de um, nem de outro. O fideísmo defende a existência dogmática de Deus, algo que não vai ao encontro da filosofia de Kant. O fideísmo, na sua essência, enfatiza a primazia da fé sobre a razão, o que significa que os fideístas argumentam que a crença em Deus e em questões religiosas não precisa de ser fundamentada ou justificada pela razão; pelo contrário, a fé é vista como independente da capacidade humana de raciocínio lógico. Para os fideístas, a verdade religiosa é alcançada através de uma entrega incondicional à fé, sem a necessidade de evidências racionais ou argumentos filosóficos. Kant abominava dogmas, e a sua defesa da existência de Deus baseava-se em ser "moralmente necessário assumir a existência de Deus"[327] de modo a ser possível a existência do *summum bonum* (o Bem-Maior), que motivava a moralidade e a felicidade das pessoas. Portanto, apesar de não poder ser comprovado pela razão pura, Deus pode ser comprovado pela razão crítica, e assim contorna a questão de se tornar um dogma. Pela mesma lógica, Kant afastou-se da sua formação pietista, pois "abominava absolutamente a servidão das formas rígidas e dogmáticas do pietismo"[328]. O pietismo foi um movimento dentro do protestantismo que enfatizava a piedade pessoal, a experiência espiritual direta e uma vida religiosa fervorosa. Surgiu como uma reação ao formalismo e à frieza espiritual, e enfatizava a necessidade de

---

[325] Immanuel Kant *et al.*, *Critique of Practical Reason*, (Nova Iorque: Liberal Arts Press, 1956), 130.

[326] Immanuel Kant, *Critique of Pure Reason*, (Cambridge: University Press eBooks, 1998), 117.

[327] Immanuel Kant, *Critique of Pratical Reason*, 129.

[328] A. M. Van Kooten, "Kant's Critical Philosphy in Relation to the Pietism of his Youth" (Edinburgh: University of Edinburgh, 2019): 10.

uma fé viva e ativa, em contraste com uma mera adesão intelectual a doutrinas religiosas. Kant, por outro lado, é frequentemente associado a uma abordagem mais racionalista e crítica em relação à religião, pois enquanto reconheceu a importância da religião na sua filosofia moral, a sua abordagem foi fundamentada na razão e na ética autónoma, em oposição à experiência religiosa direta ou à devoção emocional característica do pietismo. Não obstante, não se procura afirmar que apesar da sua formação, está completamente ausente da sua obra qualquer vestígio de influências pietistas. Como Jonathan Head afirma, é possível encontrar "influência pietista positiva sobre o pensamento religioso posterior de Kant"[329]. Assim, Kant afastou-se da ideia de uma experiência religiosa direta ou emocional como base para sua filosofia moral, e de uma forma geral, a sua abordagem à religião e à moralidade representa uma rutura significativa com as características distintivas do pietismo. Algo que se pode verificar em afirmações como a seguinte:

> Erros teológicos devem ser evitados tanto quanto possível. Como é que isso tem que ser feito? Basicamente ao deixar os julgamentos dogmáticos completamente de lado. Se nos abstivermos de julgar dogmaticamente, não cairemos em erro.[330]

Manuel Antunes, por seu lado, estava inclinado a integrar a razão e a fé, ao argumentar que a filosofia e a teologia poderiam enriquecer-se mutuamente, e resume de forma sucinta três aspetos importantes na vida humana e na descoberta pela compreensão do mundo e do ser humano: "fé na Ciência; confiança na Imaginação; abertura à Transcendência"[331]. Ao enfatizar a fé na ciência como uma fonte de compreensão do mundo natural, destaca a importância da metodologia científica para adquirir conhecimento sobre os fenómenos naturais e para compreender as leis que regem o universo. Tal visão reflete uma confiança na capacidade da ciência de fornecer respostas verificáveis para questões sobre o mundo material, "o Cristianismo nada nega, tudo assume no homem (…) para afirmar a Eternidade, não é preciso negar o tempo"[332]. E também para Manuel Antunes, a Fé apesar de ter uma componente espiritual, ela não pode subsistir na ausência de recursos corpóreos nesse mesmo mundo material:

---

[329] Jonathan Head, "Scripture and Moral Examples in Pietism and Kant's Religion", *Irish Theological Quarterly* 83.3 (2018): 233.

[330] Immanuel Kant, *Lectures on ethics* Vol. 2 (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 85.

[331] Manuel Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 132.

[332] Manuel Antunes, "Humanismo e Esperança Cristã" (1952), in *Obra Completa Tomo IV*, 16.

> Nem digamos que a Fé é espiritual e que não precisa de meios humanos. Sem dúvida a Fé é espiritual mas ela vem até nós, espíritos que existimos numa condição corpórea, seres que não somos só nós, mas nós e o nosso mundo, a Fé vem, de ordinário, até nós, pelos sentidos, a Fé aguenta-se em estruturas cristãs, desaparece ou tende a desaparecer em contextos sociais, anticristãos, pagãos ou ateus.[333]

Por outro lado, Immanuel Kant, na sua filosofia da razão prática, argumentou que certas crenças transcendem o domínio da razão pura e são postulados da razão prática, o que inclui crenças como a existência de Deus, a liberdade e a imortalidade da alma. Uma vez que defendia que essas crenças eram necessárias para a moralidade e a ação ética, embora não pudessem ser provadas pela razão pura, situava essas crenças dentro do âmbito da razão prática, que guia a ação moral, em vez de serem objetos de conhecimento científico.

Por fim, é necessário compreender que os dois pensadores se enquadram em eras históricas bastante diferentes. Por um lado, Kant durante o Iluminismo a forma como abordou a relação entre religião e moralidade ao defender que Deus é um postulado da razão prática, ou seja, uma pressuposição necessária para fundamentar a moralidade e o ideal de justiça no mundo, sem ser um objeto de demonstração racional ou empírica. Por outro lado, no século XX, citando Karl Rahner Deus é "o Mistério Sagrado que é a base de tudo e Ele próprio incompreensível"[334], ou seja, não pode ser provada através da razão pura. Ciente disto, Manuel Antunes proferiu as palavras: "Decerto, a Deus nunca o poderemos exprimir como Ele é. Ou Deus deixaria de ser Deus ou nós deixaríamos de ser homens"[335]. Ao analisar o próprio significado de Mistério, que Manuel Antunes define-o como:

> (…) é algo que está, não frente a mim, mas em mim, é algo em que o meu próprio ser mergulha como numa atmosfera, insondável nos seus limites, algo que transcende todas as medidas e todas as técnicas da conceptualização, algo que não é lacuna mas plenitude, algo que não nega o conhecimento, dada a opacidade do seu objecto, mas solicita conhecimento "como o sol permite o crescimento duma árvore e o desabrochar duma flor.[336]

---

[333] Manuel Antunes, "A Igreja e o mundo de hoje" (1958), in *Obra Completa Tomo IV*, 36.

[334] Karl Rahner, *Encyclopedia of Theology: A Concise Sacramentum Mundi* (Londres: A&C Black, 1975), 197.

[335] Antunes, «Deus morreu… e depois?» in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes SJ. Tomo IV Religião, Teologia e Espiritualidade*, 85.

[336] Manuel Antunes, *História da Cultura Clássica – Aulas Teóricas* in *Tomo I Volume II*, 34-35.

O Mistério, segundo Manuel Antunes, apresenta um conceito que dialoga profundamente com a ideia kantiana de númeno, pois é algo que transcende a racionalidade e a experiência sensível, sendo ao mesmo tempo envolvente; uma realidade que inspira o conhecimento sem jamais se deixar esgotar por ele. De modo análogo, o númeno em Kant representa a "coisa em si", inacessível aos sentidos e ao entendimento, mas fundamental como limite e estímulo para a razão. Enquanto o Mistério, para Antunes, é fonte de maravilha e abertura para o transcendente, o númeno kantiano aponta para o que está além da experiência fenomenal, e funciona como um horizonte último que delimita e orienta o pensamento humano.

Na comparação entre as duas perspetivas, ambos reconhecem a importância de diferentes formas de conhecimento e de abordagens para compreender a realidade, mas diferem nas suas ênfases e nos domínios em que situam a validade de certas crenças. Kant via a ciência e a religião difíceis de conciliar; Antunes não sentiu a necessidade de emular Kant ao "negar o conhecimento para acomodar a Fé"[337]. É aqui que se torna necessário compreender que a influência do pensamento kantiano na obra de Antunes, vasta como tenha sido, não foi absoluta; o que se verifica na sua afirmação de que "as suas esferas [fé e ciência] são distintas, embora não separadas"[338], refletindo uma visão onde se reconhece as autonomias relativas de cada esfera enquanto se situam num horizonte de implicação mútua. Ao criticar a "acrobacia interminável de uma especulação sem freio" e ao rejeitar "um deísmo vago" ou "panteísmo imanentista", Manuel Antunes reflete um esforço para evitar reduções filosóficas ou dogmáticas do cristianismo, que, para ele, é antes de tudo "uma vida infinita a viver, um mistério eterno e temporal, uma Pessoa histórica e mística a imitar e atualizar"[339]. Abordagem esta que destaca a dimensão existencial e hermenêutica da sua teologia. Como Kant propôs uma centralidade da experiência moral na compreensão da religião, Manuel Antunes parece privilegiar uma vivência cristã concreta, ligada à pessoa de Cristo e não apenas a abstrações filosóficas. A sua teologia, assim, configura-se

---

[337] Immanuel Kant *et al.*, *Critique of Pure Reason*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 117.

[338] Antunes, «Fé e Teologia» in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes SJ. Tomo IV Religião, Teologia e Espiritualidade*, 76.

[339] Antunes, «Fé e Teologia» in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes SJ. Tomo IV Religião, Teologia e Espiritualidade*, 81.

menos como um sistema fechado e mais como um convite ao diálogo e à atualização contínua. Para Kant, a ciência trata dos fenómenos, enquanto a fé aborda o âmbito do númeno ou a dimensão prática da razão; para Antunes, ambos os campos coincidem na sua vocação comum: promover a dignidade humana e procurar o transcendente, mesmo que de formas distintas.

Ao colocar o divino no domínio numenal—inalcançável por meio do conhecimento empírico ou racional— Kant reformula as alegações metafísicas sobre Deus, transferindo-as para o âmbito da razão prática, isto é, não reduz a metafísica a uma teologia da revelação, mas redefine-a como um sistema no qual Deus é um postulado indispensável da moralidade, com um papel de "remunerador ou dador da felicidade em razão da ordem moral cumprida"[340]. A teologia filosófica, para Kant, continua a ser possível ao considerar Deus como uma ideia reguladora e fundamento ético, em vez de o considerar um objeto de demonstração especulativa. Manuel Antunes, porém, tenta transcender essa barreira ao integrar a metafísica na reflexão teológica, e assim conceitos metafísicos como "ser" e "realidade última" oferecem ferramentas para a compreensão das verdades divinas, e o divino não pode ser inteiramente relegado a um domínio numenal inacessível. A sua teologia, portanto, abre um espaço para uma metafísica informada pela fé, capaz de lidar com questões que Kant deixou em aberto.

2.3. Influências e Teorias Políticas

2.3.1. Considerações sobre o Marxismo

O marxismo, enquanto corrente de pensamento que influenciou profundamente o século XX, oferece uma análise crítica das estruturas económicas, sociais e políticas que moldam a vida humana. Mais do que um sistema teórico, o marxismo apresenta-se como uma filosofia prática, cuja ambição é transformar o mundo a partir da compreensão das

[340] Jorge Coutinho, *Caminhos da razão no horizonte de Deus - sobre as razões de crer* (Coimbra: Tenacitas, 2010), 182.

dinâmicas históricas e materiais que determinam as relações humanas. Este capítulo dedica-se a explorar as considerações de Cai e Antunes sobre o marxismo no âmbito da presente tese, ao investigar as suas contribuições para o pensamento crítico e as suas tensões com outras perspetivas filosóficas e antropológicas. Trata-se de compreender como os conceitos centrais do marxismo – como alienação, luta de classes e materialismo histórico – são vistos por ambos os pensadores e de que forma influenciaram os seus pensamentos de forma direta, ou indireta.

A entrada do marxismo na China foi dinamizada por um conjunto de fatores históricos, sociais e intelectuais que culminaram num período de recetividade crescente às ideias marxistas. Figuras proeminentes como Liang Qichao, Ma Junwu 马君武 (*mǎ jūnwǔ*) ou Yan Fu 严复 (*yánfù*) desempenharam papéis preponderantes na introdução e disseminação do pensamento ocidental na China, incluindo as obras de Karl Marx e Friedrich Engels. Estes intelectuais chineses traduziram e difundiram variadíssimas obras ocidentais, expondo os leitores chineses, entre outras, às teorias marxistas sobre economia, sociedade e política. No entanto, é importante notar que o impacto inicial do marxismo na China foi limitado devido à resistência das autoridades imperiais e à fragmentação política do país. A Dinastia Qing via as ideias marxistas como uma ameaça ao seu poder e à ordem social existente, e muitas vezes reprimia atividades intelectuais e políticas consideradas subversivas.

Mesmo mais tarde, com a fragmentação política do país durante a Revolução de 1911 e o subsequente período de guerra civil, tornou-se difícil para as ideias marxistas ganharem uma base sólida na sociedade chinesa. No entanto, mesmo com essas dificuldades iniciais, o marxismo gradualmente ganhou influência na China, especialmente entre intelectuais, estudantes e ativistas que procuravam uma alternativa ao sistema político e económico existente. Figuras como Chen Duxiu 陈独秀 (*chén dúxiù*) (1879 – 1942) e Li Dazhao 李大钊 (*lǐ dàzhāo*) (1889 – 1927) desempenharam papéis importantes na promoção do marxismo na China, especialmente através da fundação do PCC em 1921. O PCC tornar-se-ia posteriormente o principal veículo para a disseminação e implementação do marxismo na China, liderando a luta contra o governo nacionalista e estabelecendo um estado socialista após a vitória na Guerra Civil Chinesa em 1949.

Em termos de influência e de impacto mais amplo, Cai Yuanpei desempenhou um papel significativo na entrada do marxismo na China, uma vez que como presidente da Universidade de Pequim e figura proeminente no mundo académico chinês, foi um defensor da reforma educacional e do pensamento progressista. Embora Cai Yuanpei não tenha sido um comunista, reconheceu a importância do marxismo como uma ferramenta para analisar e transformar a sociedade chinesa. A sua influência ajudou a legitimar o estudo do marxismo nas Universidades chinesas e a abrir espaço para discussões sobre as ideias socialistas entre os intelectuais chineses. Além disso, Cai Yuanpei foi um defensor da liberdade académica e do livre pensamento, o que permitiu que as ideias marxistas florescessem num ambiente intelectual e recetivo na China. Portanto, enquanto figuras como Li Dazhao e Chen Duxiu desempenharam papéis mais diretos na organização e mobilização do movimento comunista na China, Cai Yuanpei desempenhou um papel importante ao criar um ambiente intelectual favorável à disseminação das ideias marxistas e ao incentivar o estudo crítico do marxismo nas Universidades chinesas.

Como referido anteriormente, Cai Yuanpei não era um adepto do comunismo, por vários motivos. O primeiro é que Cai Yuanpei era um erudito confucionista fundamentado na tradição cultural e filosófica chinesa. Enquanto o comunismo é uma ideologia ocidental que se baseia em princípios materialistas e históricos, a perspetiva confucionista enfatiza a moralidade, a harmonia social e a ética pessoal. Cai Yuanpei também tinha diferenças políticas e ideológicas com os princípios do comunismo, especialmente no que diz respeito à abordagem revolucionária de Marx. Cai era mais inclinado para uma abordagem gradual e reformista, onde procurava mudanças sociais por meio da educação e da reforma institucional. Desta forma, enquanto os comunistas defendiam uma revolução proletária como meio de derrubar o sistema capitalista, Cai Yuanpei via isso como uma abordagem radical e potencialmente disruptiva para a estabilidade social e política da China. Por último, Cai Yuanpei viveu numa época conturbada na China, marcada por guerras, revoluções e transformações políticas. As suas experiências pessoais e a sua observação dos eventos da época podem tê-lo levado a desconfiar das abordagens radicais como o comunismo. Muita da sua visão para a aplicabilidade do comunismo na China pode ser revista na seguinte passagem:

> (…) o estilo de vida dos ricos não é muito diferente do dos pobres. Portanto, na China, a diferença entre ricos e pobres não é tão grande, mesmo quando as

> novas organizações empresariais são introduzidas na China. O que acontece é que, ao mesmo tempo que são adotadas todas as boas práticas para beneficiar os trabalhadores, por outro lado, as ações das empresas não estão concentradas apenas em alguns, evitando assim a criação de capitalistas à maneira europeia. Quando chegar o momento em que a teoria da produção igualitária puder ser implementada em todo o mundo, a China poderá avançar pacificamente, sem a necessidade do materialismo histórico de Marx e sem preocupações com a comunização.[341]

Cai Yuanpei aborda diferentes perspetivas sobre o comunismo, especialmente em relação à sua aplicabilidade na China e na Rússia, e começa por destacar os princípios fundamentais do comunismo, ao enfatizar a igualdade na vida e na educação como elementos essenciais para criar um mundo mais justo e pacífico. No entanto, Cai Yuanpei reconhece que há divergências sobre como alcançar esses objetivos, ao comparar duas abordagens principais: a teoria da cooperação de Kropotkin e a teoria da luta de classes de Marx. Na sua opinião, a teoria do mutualismo de Kropotkin "é a abordagem mais eficaz"[342], pois enquanto Kropotkin propõe uma abordagem mais gradual e colaborativa, Marx enfatiza a luta entre classes sociais como motor da mudança revolucionária, mas "a teoria da luta de classes de Marx procura resultados muito rápidos"[343].

Cai Yuanpei, ao discutir as teorias de cooperação de Kropotkin e a luta de classes de Marx, proporciona uma visão complexa das ideias socialistas e comunistas. Se por um lado, Kropotkin defendia a cooperação voluntária e a solidariedade como catalisadores para a mudança social, Marx via a luta entre classes como o motor da revolução proletária. Essas abordagens refletem diferentes perspetivas sobre como alcançar igualdade e justiça social. Por oposição à teoria de cooperação de Kropotkin, que enfatiza a capacidade das pessoas de trabalharem juntas de forma harmoniosa, evitando a necessidade de confronto violento, a teoria da luta de classes de Marx postula que o conflito entre o proletariado e a burguesia é inevitável e necessário para a transformação da sociedade:

---

[341] "则富人生活,与贫人之单简几相等.所以中国的贫富阶级,相去终不很远,就是新式的大公司组织输入中国,一方面一切优待工人的善法同时输入,中国人尽量采用.一方面公司股票并不集中于少数人,不能产生欧洲式资本家.若将来平均产业的理论,全世界都能实行的时候,中国自可很和平的行起来,决用不着马克思的阶级战争主义,决没有赤化的疑虑". Cai Yuanpei, "中国的文艺中兴 - 在比利时沙洛王劳工大学演说词" (1923), in *全集 第四卷*, 345.

[342] "实为最好之方法". Cai Yuanpei, "与«国闻周报» 记者的谈话" (1926), in *全集 第五卷*, 59.

[343] "若夫马克思所持之阶级争斗论,求效过速". Cai Yuanpei, "与«国闻周报» 记者的谈话" (1926), in *全集 第五卷*, 60.

> (…) a atual situação global não permite que os países se isolem completamente, pois o risco de invasão económica por países capitalistas é real. A nova política económica da Rússia é uma resposta a esta situação. A China, com os seus vizinhos poderosos e a inundação de produtos estrangeiros, não se pode dar ao luxo de seguir um caminho semelhante. Portanto, a luta de classes de Marx não é adequada para a China.[344]

Manuel Antunes, por seu lado, também escreveu bastante sobre o marxismo, em que para ele "o Marxismo não é apenas uma teoria económica da igual distribuição das riquezas, mas, sobretudo, interpretação total da vida e método de transformar o homem"[345]. Nos seus escritos, apontou que o Marxismo incluía as três leis fundamentais descritas por Engels na sua obra *Dialética da Natureza*: a lei da passagem da quantidade à qualidade, a lei da coincidência dos contrários e a lei da negação da negação[346]. Estas leis, aplicáveis tanto à dialética da história e das sociedades humanas como ao movimento interno da Natureza, são fundamentadas na conceção de uma única realidade: a Matéria. A primeira lei sugere que as mudanças qualitativas surgem da intensificação de processos quantitativos; a segunda lei aponta para a contradição como uma regularidade que rege o movimento da Natureza; e a terceira lei reflete o esquema hegeliano de tese, antítese e síntese, aplicado ao desenvolvimento da matéria, vida, sensação e consciência[347].

Manuel Antunes argumenta ainda que Marx, inspirado por economistas, socialistas e materialistas, concebe o homem como um ser essencialmente histórico e social, cuja essência é moldada pela luta de classes num contexto de alienação social, política, ideológica e económica[348]. O homem na sociedade capitalista encontra-se desapossado não apenas do fruto do seu trabalho, mas também de sua própria essência, objetivado e desrealizado, algo que afeta tanto os ricos, pelo espírito de acumulação, como os pobres, pelo espírito de poupança[349]. A solução proposta é a transformação

---

[344] "今日之世,国际关系,未能完全脱离,非共产国家之经济侵略,环伺其旁,结果不免于失败.俄国之行新经济政策,亦即基于此种理由.夫以俄国处境,尚不克闭关自守,况以中国之强邻四逼,外货充斥,将步俄国之后尘而不可得.故马克思所主张阶级争斗,绝不适宜于中国也." Cai Yuanpei, "与«国闻周报» 记者的谈话" (1926), in *全集第五卷*, 60.

[345] Manuel Antunes, "Prometeísmo super-realista" in *Obra Completa Tomo I Volume 4*, 190.

[346] Friedrich Engels, "Dialectics" in *Dialectics of nature* (Nova Iorque: Wellred Books, 1960).

[347] Manuel Antunes, "Cultura" *in Obra Completa Tomo I Volume 2 Parte I*, 47.

[348] Manuel Antunes, "Cultura" *in Obra Completa Tomo I Volume 2 Parte I*, 48.

[349] Manuel Antunes, "Alienação" (1968), in *Obra Completa Tomo II*, 28.

revolucionária desse estado de coisas pelo proletariado, que instituiria condições para a total reintegração do homem consigo mesmo. Desta forma, Manuel Antunes conclui que "a conceção marxiana da Alienação, onde, apesar do materialismo e do hedonismo que a animam, há elementos secundários de verdade, tem provocado análises da essência e da condição do homem tendentes a responder ao desafio por ela lançado à consciência moderna."[350] Assim, Marx argumenta que a verdadeira cultura requer o reconhecimento da natureza social do homem, visando a sua desalienação e reconciliação consigo mesmo e com a totalidade da realidade natural.

Manuel Antunes acreditava que Marx, influenciado por uma ampla gama de pensadores e filósofos, incluindo os gregos, iluministas materialistas franceses, Kant, economistas ingleses e socialistas utópicos, desenvolveu uma abordagem racional e científica para entender a sociedade, uma vez que a sua formação universitária e o seu interesse em formular leis históricas e sociológicas o levaram a enfatizar a importância da análise crítica e da experimentação na aplicação das suas teorias[351]. Desta forma, Marx permaneceu um democrata e humanista, preocupado com a liberdade e a emancipação humana, enquanto os líderes comunistas do século XX, valorizavam a ação e o voluntarismo sobre a análise e a reflexão. Afinal, considerava o marxismo uma forma de humanismo, mesmo que "substancialmente errado mas com largas manchas de verdade e acerto"[352]. Antunes defendia que eles desejavam o poder absoluto e totalitário, utilizando o Partido como instrumento para alcançar e manter o controlo sobre o Estado e a sociedade, e tal desejo pelo poder muitas vezes resultava em abusos e autoritarismo, com o Estado e o Partido tornarem-se ferramentas de reificação e opressão do homem, ao invés de instrumentos de libertação [353] . Por outras palavras, enquanto Marx previu o desaparecimento gradual do Estado após a ditadura do proletariado, os líderes comunistas da altura trabalharam para fortalecer e manter o Estado, perpetuando assim a sua própria autoridade e controlo. Esta obsessão pelo poder absoluto levou a manipulações, purgas internas, culto da personalidade do líder e ações irracionais que resultaram em sofrimento

---

[350] Manuel Antunes, "Alienação" (1968), in *Obra Completa Tomo II*, 28.

[351] Manuel Antunes, "Passado, presente e futuro do comunismo" (1967), in *Obra Completa Tomo III Parte 1*, 387.

[352] Manuel Antunes, "Tomismo e marxismo" (1957), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 192.

[353] Manuel Antunes, "Passado, presente e futuro do comunismo" (1967), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 389-391.

humano e repressão generalizada. Esta perspetiva condensa-se nas seguintes palavras de Manuel Antunes:

> O pior mal que aconteceu ao marxismo foi tornar-se poder. Como o pior mal que aconteceu ao cristianismo foi tornar-se Igreja de Estado. Instrumento admirável de análise social e de crítica política, o marxismo, uma vez de posse dos meios da produção integral, tornou-se cratodiceia: tornou-se justificação do poder em todas as suas esferas de acção e de influência, em todos os seus mecanismos e ressortes. Corrompeu-se. De crítica passou a dogma intangível. De análise passou a síntese. De dinâmica da história passou a estática da mesma história.[354]

No entanto, Manuel Antunes também reconhece que na sua contemporaneidade, havia mudanças significativas em relação ao tempo de Marx e Engels, isto é, as condições do capitalismo, a evolução da sociedade ocidental, o imperialismo e até mesmo a revolução russa foram transformados por novos desenvolvimentos históricos e tecnológicos. Tais mudanças levaram a novas formas de injustiça e desigualdade, desafiando algumas das premissas originais do marxismo, e diante desse cenário, os intelectuais soviéticos viram-se diante de escolhas: ignorar os novos factos, negar as teorias existentes ou adaptar-se a eles dentro do quadro do materialismo histórico e dialético[355]. Essas escolhas foram influenciadas tanto pelas necessidades do momento quanto pela vontade dos líderes políticos dominantes.

Com as diferentes circunstâncias de cada sociedade e época, surgiram também as diferentes correntes do marxismo pós-Marx, como o revisionismo reformista, o leninismo, a teoria da revolução permanente de Trotsky e outras, que representam tentativas de estabelecer a verdadeira interpretação do marxismo, muitas vezes em oposição umas às outras, disputas essas que refletem a procura por uma norma ou critério que determine o que é considerado autêntico dentro do marxismo[356]. A questão central é, portanto, encontrar essa norma suprema que orientaria a interpretação e aplicação do marxismo. Manuel Antunes explora várias possibilidades, incluindo a adesão estrita aos textos de Marx e Engels, a elevação do proletariado como a classe normativa, e a atribuição desse

[354] Manuel Antunes, "Que futuro nos espera?" (1973), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 405.
[355] Manuel Antunes, "Marxismo Ortodoxo" (1963), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 192.
[356] Manuel Antunes, "Marxismo ortodoxo" (1963), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 190-195.

papel ao partido comunista. No entanto, conclui que nenhuma dessas opções é completamente satisfatória, dada a complexidade e a evolução das condições sociais e políticas, definindo assim o comunismo soviético como "ortodoxia móvel num mundo em movimento"[357]. Assim, Antunes sugere que, na prática, a ortodoxia no marxismo tende a ser determinada pelo poder e pela liderança dos partidos comunistas, cujos líderes e membros têm o poder de definir a linha ideológica e a interpretação dita correta das ideias de Marx. Esta dinâmica tem levado a diferentes interpretações e divisões dentro do próprio movimento marxista, com algumas correntes sendo rotuladas como heterodoxas em relação à interpretação dominante.

Não obstante da sua perspetiva, Manuel Antunes mantém a teoria da inevitabilidade histórica do socialismo como substituto do capitalismo, porque "vendo as coisas num plano meramente lógico, embora de uma certa lógica, própria da história, não faltam motivos para dar razão a K. Marx"[358]. Para fundamentar este cenário, Antunes reconhece quatro racionalidades que apoiam essa possibilidade: económica, social, ecológica e internacional. No entanto, ressalta que a racionalidade histórica nunca é pura e está sempre acompanhada por zonas de irracionalidade ativas e poderosas, ou seja, embora o socialismo possa ser considerado como uma teoria política legítima, uma aspiração piedosa ou uma presunção, não pode ser considerado uma lei científica. Além disso, Manuel Antunes observa que o capitalismo demonstrou ser habilidoso ao incorporar muitos dos desafios e críticas lançados pelo socialismo, dando origem à social-democracia[359]. No entanto, ele sugere que, embora o socialismo possa ser o futuro do mundo, é improvável que isso aconteça nas formas específicas que já tinham sido implementadas, pois falharam em aspetos cruciais, como economia e liberdade, o que as impede de "poder candidatar-se a movimento que encarne e assuma o sentido da história ou o futuro do Mundo"[360]. Por conseguinte, Antunes aponta para a complexidade da interação entre ideologia política e a realidade concreta, destacando a importância de uma abordagem crítica ao analisar teorias políticas e as suas implicações na sociedade, pois a

---

[357] Antunes, "Marxismo ortodoxo" (1963), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 197.
[358] Antunes, "Que futuro nos espera?" (1973), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 406.
[359] Antunes, "Que futuro nos espera?" (1973), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 407.
[360] Antunes, "Que futuro nos espera?" (1973), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 407.

discrepância entre as previsões de Marx e a realidade política observada no Leste Europeu eram notáveis:

> Anunciou Marx o desaparecimento da religião e do Estado. Os políticos do Leste acreditam no primeiro mas tomam todas as precauções para que o segundo se não dê, antes trabalham por que sejam reforçadas as estruturas da única realidade em que, de facto, acreditam: o futuro se encarregará de demonstrar que nem eles nem Marx têm razão.[361]

Um outro ponto de grande divergência entre o pensamento de Manuel Antunes e o marxismo é o no que diz respeito à metafísica, onde se procura legitimar um sistema de governo, o marxismo apoiava-se na escatologia, que previa a instauração do comunismo como um desdobramento histórico inevitável[362]; e apoia-se ainda num materialismo ateísta, onde a sua dialética da violência e a maneira como absorve a liberdade individual na coletividade, enquanto nega qualquer transcendência ao homem e à sua história pessoal e coletiva[363]. Ao apoiar-se num materialismo ateísta, o marxismo nega qualquer forma de transcendência ou dimensão espiritual, o que contrasta com a visão mais abrangente e espiritualizada que muitas vezes é defendida pelo pensamento de cariz religioso de Antunes. Enquanto o marxismo tende a absorver a liberdade individual na coletividade, o que pode resultar na negação da particularidade e da espiritualidade inerentes a cada ser humano, o pensamento de Manuel Antunes enfatiza a importância da liberdade individual como um aspeto fundamental da condição humana, ligada ao livre arbítrio e responsabilidade pessoal perante uma entidade transcendental. Além disso, a dialética da violência presente no marxismo pode ser vista como uma consequência da sua visão materialista e determinista da história, na qual as contradições sociais são resolvidas através de conflitos e revoluções, enquanto para Antunes as mesmas contradições possam ser ultrapassadas através de abordagens pacíficas e reconciliadoras, inspirada por valores como tolerância e justiça social através do diálogo e da cooperação. Antunes vê o marxismo como uma ideologia "construída por um revolucionário, a síntese marxista é sobretudo *antítese, negação;* negação de Deus e de Cristo, negação *deste* mundo e *deste*

---

[361] Antunes, "A santa-fé e os países socialistas" (1974), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 235.

[362] Antunes, "Política" (1973), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 478.

[363] Manuel Antunes, "Carta pastoral do episcopado português «O contributo dos cristãos para a vida social e política" (1974), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo VI Correspondência e outros textos* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010), 280.

homem para que da destruição de ambos possam nascer o mundo futuro e o homem futuro"[364]. Portanto, a análise de Antunes sobre o marxismo vai além de uma mera crítica ideológica; ela reflete uma profunda diferença de visão de mundo, onde questões metafísicas, espirituais e éticas desempenham um papel fundamental na formação da sua perspetiva sobre a sociedade e o indivíduo.

No entanto, Manuel Antunes aponta uma contradição dentro do próprio marxismo: enquanto inicialmente rejeitava o mistério em nome da ciência, acabou por aceitar o mito em nome dessa mesma ciência[365]. A sociedade comunista idealizada pelo marxismo é descrita como uma projeção messiânica, uma aspiração justificada pela necessidade humana de transcendência. A história e a ciência, que são fundamentais para o marxismo, não podem garantir essa sociedade utópica, pois não podem converter-se em profecias infalíveis, nem negar a liberdade humana de explorar a realidade de forma aberta e livre. Assim, a tendência do marxismo de recorrer ao mito é atribuída à necessidade humana de procurar algo além do imediato e da felicidade egoísta, uma procura por uma transcendência utópica na horizontal da história.

Como forma de comparar o valor do marxismo na sua época, Manuel Antunes fez uma análise comparativa entre duas épocas distintas: a Idade Média, caracterizada pela influência do Perípato, a escolástica aristotélica, e os tempos modernos, marcados pela disseminação das ideias de Marx. Desta forma, sugere que, assim como o Perípato influenciou profundamente o desenvolvimento da ciência e da cultura medieval, o pensamento marxista também exerceu uma influência significativa e disseminada na sociedade do seu tempo[366]. Antunes destaca que, embora Marx tenha contribuído com conceitos científicos e sugestões heurísticas, a sua influência generalizada também apresenta graves inconvenientes, ou seja, à semelhança de como a escolástica aristotélica foi criticada por atrasar o progresso científico em certos aspetos durante a Idade Média, o pensamento marxista pode ter tido efeitos semelhantes na sociedade moderna.

Manuel Antunes sugere que na sua altura ainda não era possível medir completamente os benefícios e inconvenientes do pensamento marxista, pois ainda se

---

[364] Manuel Antunes, "Tomismo e marxismo" (1957), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 181.
[365] Manuel Antunes, "Tomismo e marxismo" (1957), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 191.
[366] Manuel Antunes, "A escolástica marxista" (1971), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 56-57.

encontrava imerso nos acontecimentos e na complexidade da história. No entanto, argumentava que era importante começar a refletir sobre essa questão para desenvolver uma perspetiva mais clara e distante sobre as dimensões da consciência histórica. Também estava ciente das limitações do marxismo como uma visão de mundo abrangente, ao criticar o determinismo económico e a visão materialista da história, argumentando que o marxismo muitas vezes reduzia a complexidade da experiência humana a fatores económicos e sociais. Como um teólogo católico, enfatizava a importância da dimensão espiritual e moral da existência humana, que via como negligenciada pelo marxismo. No entanto, apesar das suas críticas, Manuel Antunes reconheceu que o marxismo continha conceitos peculiares sobre a natureza da sociedade e as dinâmicas de poder, pois via o marxismo não como uma doutrina a ser aceite ou rejeitada integralmente, mas como um conjunto de ideias que poderiam ser usadas de forma crítica e seletiva para melhorar a dinâmica social. Contudo, Antunes estava preocupado com o impacto prático do marxismo na sociedade e na vida das pessoas, pois reconhecia que, em muitos contextos, o marxismo tinha sido usado para justificar regimes autoritários e violações dos direitos humanos. A sua crítica não era apenas teórica, mas também moral e política, destacando as consequências reais das ideias marxistas quando aplicadas de maneira dogmática e inflexível. O ponto onde Manuel Antunes e Cai Yuanpei se encontram, apesar de separados pelo tempo, um prevê, o outro revê, é que o marxismo na sua aplicação na China, não foi da forma que se esperaria:

> Marx previu o advento do socialismo pelo desenvolvimento ou como fruto natural do desenvolvimento do capitalismo. Ora o que sucede na generalidade dos países em que o marxismo se tornou poder ou sistema? Sucede que esses países são, na sua quase totalidade, países subdesenvolvidos, feudais, muito atrasados, que mediante uma revolução provocada por uma pequena minoria, implantam regimes autoritários e totalitários. É o caso da própria Rússia que era um país, em 1917, não propriamente desenvolvido. Tinha alguns – poucos – pólos de desenvolvimento, nada mais. Era um país, na sua generalidade, atrasado. Pois é lá que se implanta pela primeira vez o marxismo como sistema. Na China, de igual modo.[367]

As perspetivas de Cai Yuanpei e Manuel Antunes sobre o marxismo revelam tanto convergências como divergências significativas, refletindo as suas próprias visões do

[367] Manuel Antunes, "Pensamento e debate nos anos 70" (1980), in *Obra Completa Tomo VI*, 184.

mundo, filosofias e contextos culturais. Ambos os pensadores reconhecem a importância do marxismo como uma ferramenta de análise crítica da sociedade. Cai Yuanpei reconhece a sua relevância na compreensão e transformação da sociedade chinesa, enquanto Manuel Antunes reconhece as suas contribuições para a análise das dinâmicas de poder e da injustiça social. No entanto, as suas perspetivas divergem em certos aspetos, uma vez que por um lado, Cai Yuanpei adota uma abordagem mais pragmática e concentra-se nas implicações sociais e políticas do marxismo, por outro lado, Manuel Antunes enfatiza a importância da dimensão espiritual e moral da existência humana, e critica o materialismo ateísta do marxismo e destaca a necessidade de considerar a liberdade individual e a transcendência espiritual na análise da sociedade.

Para além do acima referido, enquanto Cai Yuanpei parece mais aberto à possibilidade de aplicar o marxismo na China, pois reconhece a sua utilidade como uma ferramenta analítica e de transformação social. Já Antunes questiona mais profundamente a validade das previsões de Marx em contextos específicos, ao destacar as limitações e os desafios da implementação prática do marxismo em sociedades do mundo real. Em suma, embora ambos os pensadores partilhem uma apreciação pela análise crítica oferecida pelo marxismo, as suas divergências refletem diferentes ênfases filosóficas e preocupações éticas. Cai Yuanpei estava mais focado nas implicações políticas e sociais do marxismo, enquanto que Manuel Antunes enfatizou a dimensão metafísica e espiritual, e questionou a sua aplicabilidade e validade em contextos concretos.

2.3.2. O Anarquismo em Cai Yuanpei

As considerações sobre o marxismo destacam uma abordagem crítica e sistemática das estruturas sociais e políticas, que enfatizam a luta por justiça e igualdade. No entanto, dentro do amplo espectro de correntes de pensamento que desafiam as estruturas tradicionais de poder, o anarquismo emerge como uma proposta que privilegia a autonomia individual e coletiva, ao afastar-se das hierarquias centralizadas. Ao transitar para o anarquismo em Cai Yuanpei, observa-se uma ênfase no papel da liberdade como fundamento para a organização social e educativa, o que o permite explorar como Cai integrou ideias anarquistas no seu pensamento, especialmente no que diz respeito à

promoção da liberdade de pensamento e o questionar das estruturas autoritárias, propondo um modelo alternativo de educação e sociedade.

Na sua época, Cai identificou um padrão recorrente de polarização entre individualismo e coletivismo, uma dicotomia que, na sua opinião, minava a possibilidade de harmonia social. Essa tensão pode ser exemplificada pelo "libertarianismo extremo de Rousseau ou o intervencionismo extremo de Hobbes"[368]. Rousseau, uma das figuras mais influentes do Iluminismo, é conhecido pela sua defesa radical da liberdade individual e pela sua crítica à sociedade moderna, ao argumentar que os seres humanos nascem naturalmente bons, mas são corrompidos pelas instituições sociais, particularmente pela propriedade privada. Para Rousseau, a sociedade ideal é aquela em que os indivíduos são livres para seguir as suas inclinações naturais sem a interferência do governo ou das normas sociais, pois ele acreditava que "o que emergisse de todas as pequenas vontades particulares seria sempre a vontade geral, e a decisão seria sempre boa"[369]. Essa visão de libertarianismo extremo colocou Rousseau num extremo do espectro político, onde a autonomia individual era valorizada acima de tudo. Isso não significa que Cai considerasse Rousseau um anarquista ou defensor de uma sociedade sem leis, já que o próprio Rousseau acreditava que "os indivíduos veem o bem que rejeitam; o público deseja o bem que não vê [e, portanto,] ambos precisam de orientação. Os indivíduos devem ser levados a alinhar as suas vontades com a razão; o povo deve ser ensinado a saber o que deseja" [370] . Simplesmente, Rousseau defendia um ideal que, na opinião de Cai, representava um caso extremo de libertarianismo.

No extremo oposto do espectro estava Hobbes, cujo *Leviatã* apresenta uma visão de sociedade em que a liberdade individual deve ser sacrificada em prol da ordem e da segurança. Em contraste com a visão otimista de Rousseau sobre a natureza humana, Hobbes acreditava que os seres humanos são inerentemente egoístas e violentos, movidos pelo desejo de poder e sobrevivência. Na ausência de uma autoridade centralizada e forte, argumentava Hobbes, a sociedade mergulharia no caos e na violência — um Estado que ele

---

[368] "卢梭的极端放任论(…) 霍布斯的极端干涉论" Cai Yuanpei, "中华民族与中庸之道 - 在亚洲学会演说词" (1930), in *蔡元培全集 第五卷*, 487.

[369] Jean-Jacques Rousseau, *The Social Contract* (Jonathan Bennett trad.) (Oxford: Early Modern Texts, 2017), 14.

[370] Rosseau, *The Social Contract*, 19.

descreveu de forma famosa como "solitário, pobre, desagradável, brutal e curto"[371]. Para Hobbes, a solução para esse problema era um soberano poderoso que pudesse impor a ordem através de leis rigorosas e da ameaça de força.

Cai Yuanpei via ambas as posições como extremas e, no fundo, insustentáveis. Por um lado, a ênfase de Rousseau no individualismo radical ignorava a necessidade de coesão social e responsabilidade coletiva. Por outro lado, a visão de Hobbes de controlo totalitário sacrificava a liberdade individual em nome da segurança, levando à própria opressão que Confúcio procurava evitar. Na visão de Cai, a sociedade ideal é aquela em que os indivíduos são livres para perseguir os seus próprios interesses, mas apenas na medida em que esses interesses não prejudiquem o bem comum. Esse equilíbrio, ele acreditava, era a chave para alcançar a harmonia social. Embora Cai Yuanpei não se tenha identificado explicitamente como anarquista, as suas ideias e ações refletiam muitos dos princípios e valores centrais desse movimento político. As influências anarquistas podem ser encontradas nas suas experiências e interações durante os seus estudos no exterior, particularmente na Alemanha, no início do século XX. Durante esse período, o movimento anarquista estava em ascensão em muitas partes do mundo, e Cai Yuanpei, ao entrar em contato com os ideais e as ideias desse movimento, foi profundamente influenciado pelas suas visões anti-autoritárias e anti-hierárquicas.

Mas o que defende de facto, o anarquismo? E porque é que atraia tanto Cai Yuanpei? O anarquismo é uma ideologia política que defende a abolição de todas as formas de governo e autoridade coerciva, promovendo em vez disso a autogestão, a cooperação voluntária e a igualdade social. Na verdade, o princípio do anarquismo é bastante humanista, tal como defende Kropotkin:

> Hoje vivemos lado a lado sem nos conhecermos. Reunimo-nos em comícios no dia das eleições: ouvimos as profissões de fé mentirosas ou fantasiosas de um candidato e regressamos a casa. O Estado tem a seu cargo todas as questões de interesse público; só o Estado tem a função de zelar para que não prejudiquemos os interesses do nosso próximo e, se falhar nisso, de nos punir para reparar o mal.
>
> O nosso vizinho pode morrer de fome ou matar os seus filhos — não é da nossa conta; é assunto da polícia. Mal se conhecem, nada vos une, tudo tende a afastar-vos uns dos outros e, não encontrando melhor solução, pedis ao

[371] Thomas Hobbes, *Leviathan* (London: Printed for Andrew Crooke, 1651), 78.

> Omnipotente (antes era um Deus, agora é o Estado) que faça tudo o que estiver ao seu alcance para impedir que as paixões anti-sociais atinjam o seu clímax máximo.[372]

Esses princípios ressoaram com Cai Yuanpei, que era crítico do autoritarismo e da opressão que caracterizavam o regime imperial chinês e, posteriormente, o governo republicano, bem como a tendência materialista que se manifestava na sociedade. De tal modo, que Cai achou que haveria vantagens em diminuir a gestão estatal em certas áreas do domínio público. Uma dessas áreas era a educação. Cai acreditava firmemente na importância da educação para capacitar os indivíduos e promover uma sociedade mais justa e igualitária. Inspirado pelos anarquistas russos Peter Kropotkin, Leo Tolstoy e outros pensadores anarquistas, Cai Yuanpei defendia não só um sistema educacional que enfatizasse a liberdade de pensamento, a criatividade e a autonomia do aluno, em oposição a um modelo autoritário e rígido de ensino; mas também um sistema educacional independente do poder central estatal. Além disso, Cai Yuanpei estava comprometido com a promoção dos direitos humanos e da justiça social, princípios fundamentais do anarquismo, de modo que lutou contra a discriminação, a opressão e as desigualdades sociais, tentando criar uma sociedade onde todos os indivíduos tivessem igualdade de oportunidades e liberdade para seguir a sua própria realização.

Esta visão de Cai alinhava-se com as ideias radicais do pensador anarquista Piotr Kropotkin, cujo pensamento promoveu uma reavaliação crítica do papel do Estado na sociedade. Kropotkin argumentou que o Estado centralizado era opressivo por natureza e que a autoridade coerciva do governo deveria ser substituída por formas mais igualitárias e descentralizadas de organização social:

> As autonomias governamental e legislativa tanto das guildas quanto da cidade foram abolidas (…) as propriedades das guildas foram confiscadas da mesma forma que as terras das comunidades rurais; e a organização interna e técnica de cada ofício foi assumida pelo Estado (…) no entanto, o que antes era a força vital da vida e da indústria medieval desapareceu há muito sob o peso esmagador do Estado centralizado.[373]

---

[372] Piotr Kropotkin, *Anarchism; Its Philosophy and Ideal* (San Francisco: Free Society, 1898), 31.

[373] Piotr Kropotkin, *Mutual Aid: A Factor of Evolution (*DigiCat, 2022), 128.

Cai Yuanpei enfatizou a importância de comunidades autónomas e da cooperação voluntária entre os indivíduos, pois "a vida nas sociedades seria totalmente impossível sem um correspondente desenvolvimento de sentimentos sociais e, especialmente, de um certo espírito coletivo de justiça crescente até se tornar um hábito"[374]. Cai Yuanpei abraçou essa visão num contexto chinês no qual o governo imperial Qing estava em declínio e a autoridade central estava enfraquecida, pois acreditava que o autoritarismo do governo imperial era uma das principais causas dos problemas da China, incluindo a corrupção, a pobreza e a falta de liberdade individual. Assim, Cai viu no anarquismo de Kropotkin uma alternativa que poderia ajudar a superar esses desafios.

Cai Yuanpei argumentava que a descentralização do poder permitiria que as comunidades locais tomassem decisões que melhor atendessem às suas necessidades e interesses, em vez de serem governadas de forma autoritária por um governo centralista, tal como defendeu no seu sistema de organização universitária. Cai via a cooperação como uma força que poderia impulsionar o desenvolvimento social e económico, permitindo que as pessoas se unissem para enfrentar desafios comuns, em vez de dependerem de um governo central para impor soluções. Kropotkin enfatizava a importância da cooperação, solidariedade e igualdade na construção de uma sociedade mais justa, baseada na compaixão, que é "o primeiro passo para o desenvolvimento de sentimentos morais mais elevados (…) um fator poderoso de uma evolução contínua"[375]. Por seu lado, Cai Yuanpei estava interessado em promover uma sociedade onde as pessoas trabalhassem juntas de forma cooperativa, em vez de competirem umas com as outras, e onde a igualdade de oportunidades fosse fundamental. Numa coletânea de palestras escritas por si em 1916 para a disciplina de "auto-cultivo" para a escola Huagong 华工学校 (*huágōng xuéxiào*), existem trinta artigos sobre educação moral, sendo os dois primeiros artigos *Gregariedade* e *Abnegação pelo Grupo*. Nestes textos é possível encontrar a seguinte passagem:

> As pessoas juntam-se para formar um grupo. O grupo existe para planear o benefício comum dos indivíduos que o constituem. Mesmo que signifique arriscar a própria vida em prol do grupo, os seus membros não podem hesitar

[374] Piotr Kropotkin, *Mutual Aid*, 35.

[375] Piotr Kropotkin, *Mutual Aid*, 36.

> em sacrificar as próprias vidas para proteger os restantes. Quando o grupo se encontra ameaçado, torna-se uma obrigação sacrificar-se a si mesmo por ele.[376]

Cai acreditava que os indivíduos deveriam estar dispostos a abrir mão dos seus interesses pessoais e desejos em favor do bem-estar coletivo e da ordem social, e via o Bem-Maior como o objetivo supremo, e que estava intrinsecamente ligado à harmonia e ao equilíbrio na sociedade. Essa abordagem enfatiza a importância da cooperação, do respeito às hierarquias sociais e das responsabilidades individuais na manutenção da ordem e da prosperidade para todos. No pensamento confucionista, a harmonia social também é um valor fundamental. Confúcio ensinou que a sociedade funcionava melhor quando as pessoas respeitavam os princípios éticos, as normas e as relações sociais adequadas, o que incluía a reverência às autoridades, o respeito aos mais velhos e a promoção da virtude pessoal para contribuir para a estabilidade social. Desta forma, Cai relacionou os princípios de entreajuda com direitos e obrigações:

> A essência da ajuda mútua é a seguinte: as obrigações de uma pessoa (A) são os direitos da outra pessoa (B), e, simultaneamente, as obrigações de B são os direitos de A. Estes elementos anulam-se mutuamente, proporcionando benefícios mútuos. Quando aplicamos este princípio a uma estrutura de trabalho mais complexa, as necessidades de uma pessoa geralmente são atendidas pela ação coletiva da maioria, e, da mesma forma, a contribuição de uma pessoa beneficia a maioria. Este é um exemplo de ajuda mútua de natureza mais complexa. Por outro lado, a dependência ocorre quando alguém não cumpre as suas obrigações e apenas considera os deveres alheios como os seus próprios direitos.[377]

Num ensaio de Cai Yuanpei, *世界观与人生观* (Visão do mundo e visão da vida), é lançado um olhar crítico sobre a evolução da sociedade humana, delineando uma progressão histórica desde formas primitivas de organização social até estruturas cada vez mais complexas. Assim, Cai destaca a tendência inerente à cooperação e à unificação, ao

---

[376] "积人而成群。群者，所以谋各人公共之利益也。然使群而危险，非群中之人，出万死不顾一生之计，以保群。而群将亡，则不得已而有舍己为群之义务焉". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集 第二卷*, 421.

[377] "互助之义如此。甲之义务，即乙之权利，而同时乙之义务，亦即甲之权利：互相消，即互相益也。推之而分工之制，一人之所需，恒出于多数人之所为，而此一人之所为，亦还以供多数人之所需。是亦一种复杂之互助云尔。若乃不尽义务，而唯攫他人义务之产业为己权利，是谓倚赖". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集 第二卷*, 443.

evidenciar o papel crucial da interdependência entre os indivíduos e as comunidades humanas na construção do tecido social.

Cai Yuanpei propõe ainda, uma profunda reflexão sobre a interligação ontológica entre a existência humana e o vasto tecido do universo, delineando uma visão que transcende as fronteiras da efemeridade individual em relação à eternidade do cosmos. Numa análise introspetiva sua, destaca a magnitude infinita e a perenidade insondável do mundo em comparação com a breve existência humana, argumentando que, apesar dessa disparidade, os seres humanos são inextricavelmente ligados ao tecido cósmico, ocupando uma posição ínfima, porém significativa, na vastidão do universo:

> (…) toda a parte tem a natureza do todo; e uma vez que somos partes, adquirimos várias características dependendo do momento e do lugar em que nos encontramos. Se retirarmos as características individuais das partes e encontrarmos uma característica comum, teremos a natureza do todo. Como partes do mundo, tudo com o que a nossa consciência pode contactar são partes do mundo.[378]

Cai Yuanpei avança para além dessa conceção inicial ao explorar a natureza intrínseca da consciência humana, articulando a ideia de que, embora os indivíduos sejam meras partes de um todo cósmico, as suas mentes são capazes de transcendência, alcançando uma compreensão dos aspetos universais e essenciais do mundo. Neste sentido, Cai sugere que a vontade emerge como um atributo comum a todas as manifestações do universo, constituindo, portanto, a essência primordial que permeia e unifica toda a existência, uma vez que "as vontades individuais do mundo fenoménico convergem para a vontade do todo como último objetivo"[379]. Por outras palavras, Cai enfatiza a importância da compreensão do objetivo final como uma orientação para a ação humana, argumentando que a harmonização das ações individuais com esse propósito supremo conduz à realização genuína e ao cumprimento do potencial humano. Cai justifica assim, a progressão da

---

[378] "凡分子必具有全体之本性;而既为分子,则因其所值之时地而发生种种特性;排去各分子之特性,而得一通性,则即全体之本性矣.吾人为世界一分子,凡吾人意识所能接触者,无一非世界之分子". Cai Yuanpei, "世界观与人生观" (1912), in *全集 第二卷*, 288.

[379] "现象世界各各之意志,则以回向本体为最后之大鹄的". Cai Yuanpei, "世界观与人生观" (1912), in *全集 第二卷,* 288.

sociedade desde formas simples de organização até estruturas mais complexas, enfatizando a tendência para a cooperação e a unificação.

Kropotkin, por seu lado, argumentou que o sucesso das comunidades depende da sua "possibilidade de chegar a uma idade avançada e com acumulação de experiência, um maior desenvolvimento intelectual e hábitos sociais, garantir a manutenção da espécie, a sua extensão e a sua posterior evolução progressiva"[380]. Esta ideia reforça a importância das gerações mais jovens como fonte de progresso da comunidade. Apesar de destacar a dependência como algo pejorativo, Cai teve em atenção ao papel das crianças como o futuro, e a necessidade de serem protegidas e como responsáveis para que os elementos da sociedade tenham maior capacidade evolutiva:

> Na infância, é inevitável dependermos dos outros para sobreviver, mas, se dedicarmos tempo ao estudo e ao trabalho árduo quando adultos, poderemos compensar as dependências anteriores e até mesmo ficar em melhor situação. Ao sermos frugais no nosso dia a dia, poupando recursos quando possível, estaremos preparados para necessidades futuras. Mesmo quando envelhecermos ou enfrentarmos doenças, ainda teremos a capacidade de nos sustentar, sem nos tornarmos um fardo para os outros. Este é outro exemplo de autoajuda que não entra em conflito com o princípio da ajuda mútua.[381]

Cai Yuanpei assumiu um papel de dinamizador da comunidade chinesa no território francês, onde as correntes anarquistas influenciaram não apenas a sua visão epistemológica, mas também a sua *práxis* no âmbito do Movimento Trabalho-Estudo chinês. Além disso, a experiência galo-chinesa de Cai Yuanpei permitiu-lhe tecer uma rede de contactos com a *intelligentsia* e a elite política francesa, elemento axial para a consolidação do esquema trabalho-estudo. A sua visão pedagógica, síntese dialética entre *praxis* laboral e *theoria* académica, visava oferecer aos estudantes uma imersão empírica nas condições materiais da classe trabalhadora, transcendendo a abstração intelectual[382]. Este desiderato espelhava os axiomas anarquistas de solidariedade orgânica e equidade radical, defendendo uma educação universal, desvinculada de hierarquias sociais.

---

[380] Piotr Kropotkin, *Mutual Aid*, 142.

[381] "幼稚之年，不能不倚人以生，然苟能勤于学业，则壮岁之所致力，足偿宿负而有余。平日勤工节用，蓄其所余，以备不时之需，则虽衰老疾病之时，其力尚足自给，而不至累人，此又自助之义，不背于互助者也". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集 第二卷*, 444.

[382] Yotam Ronen, "When intellectuals educate: history and geography in the educational project for Chinese workers in France during World War One, 1916–1918", *Paedagogica Historica* 60.6 (2024): 1016.

Cai Yuanpei, convidado a proferir conferências na Escola dos Trabalhadores Chineses em França (*huágōng xuéxiào* 华工学校), redigiu um manual civilizatório, isto é, uma compilação de textos pedagógicos e filosóficos visando a elevação moral e intelectual dos trabalhadores chineses. Esta obra, síntese entre a ética confucionista e ideais iluministas, materializava o seu projeto de pedagogia emancipatória, com o objetivo de não apenas instruir, mas transformar os indivíduos em agentes de uma modernidade harmoniosa, capaz de conciliar tradição chinesa e progresso ocidental[383]. Cai escreveu sobre diversos temas sobre a vida em comunidade como *己所不欲，勿施于人* (Não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a si), *尽力于公益* (Lutar pelo bem comum), *责己重而责任轻* (Ser rigoroso consigo mesmo e indulgente com os outros), *爱护弱者* (Cuidar dos fracos), *爱物* (Amor por todas as formas de vida), *文明与奢侈* (Cultivar a civilização e evitar a extravagância) e *热心与野心* (Zelo versus ambição), entre outros.

É importante notar que Cai Yuanpei era um pensador eclético, pois não adotou cegamente o anarquismo de Kropotkin, até porque Cai "também precisava de uma fundação metafísica para o seu pensamento"[384], mas incorporou uma variedade de influências na sua filosofia e prática educacional. Isto é, Cai estudou extensivamente a literatura e as ideias ocidentais, incluindo o pensamento de Kropotkin, mas adaptou essas ideias à realidade chinesa e à sua visão de um sistema educacional mais aberto e moderno. Em resumo, Cai Yuanpei foi influenciado pelo anarquismo de Piotr Kropotkin em relação a questões de descentralização do poder, igualdade, cooperação e reforma educacional, no fundo, Cai "escolheu um conceito ocidental que coincidia em muitos aspetos com o humanismo confucionista da sua própria formação, deixando espaço para um casamento entre ética e ciência moderna, e um profundo otimismo sobre o futuro da humanidade"[385].

---

[383] Paul Bailey, "The Chinese Work—Study Movement in France", *The China Quarterly* 115 (1988): 448-449.

[384] William J. Duiker, "Ts'ai Yuan-p'ei and the Confucian Heritage", *Modern Asian Studies* 5, no. 3 (May 1, 1971): 215-216.

[385] William J. Duiker, "Ts'ai Yuan-p'ei and the Confucian Heritage", *Modern Asian Studies* 5, no. 3 (1971): 215.

2.4. Diálogos com Nietzsche

Friedrich Nietzsche, com a sua crítica à metafísica tradicional, ao moralismo e à cultura ocidental, oferece um terreno fértil para reflexões filosóficas que desafiam paradigmas estabelecidos. Tanto Cai Yuanpei quanto Manuel Antunes, nas suas trajetórias distintas, encontraram no pensamento nietzschiano provocações capazes de enriquecer as suas próprias reflexões sobre o ser humano, a educação e a cultura. Nesta secção explora-se as maneiras pelas quais os dois pensadores dialogaram, direta ou indiretamente, com as ideias nietzschianas. O objetivo é mostrar como este diálogo transcende o mero confronto teórico, apontando para uma abertura à transformação filosófica e prática.

2.4.1. Cai Yuanpei em relação a Nietzsche

A interpretação de Cai Yuanpei da Doutrina do Meio foi moldada pelo seu desejo de navegar as tensões entre tradição e modernidade, Oriente e Ocidente, e individualismo e coletivismo. Cai Yuanpei via esta doutrina não apenas como um guia moral para o comportamento individual, mas também como um quadro filosófico que poderia ser aplicado na reforma política e social na China moderna. Para Cai, a Doutrina do Meio representava um princípio universal que transcendia fronteiras culturais e temporais, oferecendo uma forma de reconciliar forças aparentemente opostas. Num dos seus discursos, Cai Yuanpei destaca a centralidade do equilíbrio tanto nos sistemas naturais quanto nos humanos:

> O mundo em que vivemos é relativo, e nós, seres humanos, estamos sempre à procura dos seus pontos de equilíbrio. Por exemplo, na fisiologia, o sistema circulatório tem artérias e veias, que são opostos, com o coração como centro. Nos conceitos mentais, nomeadamente nos espaciais, existe a esquerda e a direita, frente e trás, cima e baixo, e nós, como indivíduos estamos no centro. Em termos de tempo, existe o passado e o futuro, e nós estamos no presente como centro. Tudo isto é natural e inevitável, e não há como contrariar.[386]

---

[386] "我等所生活的世界,是相对的,而我人恒取其平衡点.例如在生理上,循环系动脉与静脉相对而以心脏为中点;消化系吸收与排泄相对而以胃为中点.在心理概念上,就空间言,有左即有右,有前即有后,有上即有下,而我等个人即为其中心.以时间言,有过去即有将来,而我人即以现在为中点.这都是自然而然,谁也不能反对的." Cai Yuanpei, "中华民族与中庸之道 - 在亚洲学会演说词" (1930), *in 蔡元培全集 第五卷*, 486-487.

Cai Yuanpei observou que as tradições filosóficas ocidentais, após Aristóteles, frequentemente desviavam-se desse equilíbrio. Num dos seus discursos, Cai comentou que "à exceção de Aristóteles, que defendeu a Doutrina do Meio (como a coragem sendo o equilíbrio entre a covardia e a temeridade, e a temperança como o equilíbrio entre a avareza e o desperdício), poucos filósofos ocidentais prestaram atenção a esta questão"[387]. Para Cai, essa falta de atenção à moderação era clara nas posições extremas adotadas por pensadores ocidentais posteriores.

Um dos primeiros exemplos de moderação no pensamento ocidental aparece na *Ética a Nicómaco*, onde Aristóteles apresenta o conceito de virtude como um meio-termo entre dois extremos: "assim, um mestre de qualquer arte evita o excesso e a escassez, mas concentra-se no meio – o meio não no objeto, mas em relação a nós"[388]. Por exemplo, a coragem é o meio-termo entre a covardia e a temeridade, enquanto a temperança é o meio-termo entre a indulgência e a insensibilidade. Tal como Confúcio, Aristóteles acreditava que a vida moral ideal envolve encontrar o equilíbrio certo entre a deficiência e o excesso. Nesse sentido, ambas as tradições partilham um reconhecimento comum dos perigos do extremismo e do valor da moderação, pois "um meio-termo entre dois vícios, aquele que depende do excesso e aquele que depende da deficiência, e, novamente, é um meio-termo porque os vícios, respetivamente, ficam aquém ou excedem o que é certo tanto nas paixões quanto nas ações, enquanto a virtude encontra e escolhe o que é intermediário"[389].

A interpretação de Losin sobre a doutrina do meio-termo de Aristóteles destaca um aspeto importante da ética aristotélica: em vez de ver a ação virtuosa como algo que visa atingir um ponto específico e singular (como acertar no centro de um alvo), Aristóteles enfatiza que se trata mais de navegar e evitar os diversos erros em que se pode cair numa situação complexa [390] . Enquanto Aristóteles aplicou o meio-termo principalmente à ética individual, a Doutrina do Meio de Confúcio integrou a harmonia

---

[387] "除雅里士多德曾提倡中庸之道外(如勇敢为怯懦与卤莽的折中,节制为吝啬与浪费的折中等),鲜有注意及此的" Cai Yuanpei, "中华民族与中庸之道 - 在亚洲学会演说词" (1930), in *蔡元培全集 第五卷*, 487.

[388] Aristotle, *Nicoachean Ethics* (W.D. Ross trad.) (Ontario: Batoche Books, 1999), 27.

[389] Aristotle, *Nicoachean Ethics*, 28.

[390] Peter Losin, "Aristotle's Doctrine of the Mean", *History of Philosophy quarterly* 4.3 (1987), 340.

pessoal, social e cósmica, o que Cai considerou particularmente adequado para abordar as tensões complexas entre tradição e modernidade na China. Essa aplicação mais ampla do equilíbrio era, para Cai, essencial para uma sociedade que lidava com as influências concorrentes do nacionalismo, do globalismo e da teoria educacional moderna.

É aqui que entra Nietzsche, uma figura de grande influência, mas também fonte de controvérsia para Cai. Reconhecendo o talento literário de Nietzsche, referindo-se ao mesmo como um "grande escritor"[391], a apreciação de Cai pela habilidade literária de Nietzsche pode ser atribuída à sua capacidade única de expressar ideias de forma poética e desconcertante. No entanto, a relação de Cai Yuanpei com Nietzsche torna-se complexa quando se trata da ideologia do filósofo alemão. Cai expressou uma visão crítica em relação à ideologia de Nietzsche, rotulando-a como "autoritarismo extremista"[392]. Esta avaliação pode ser relacionada com a ênfase de Nietzsche na vontade de poder, na sobre-humanidade e na crítica às estruturas tradicionais morais e sociais.

O "autoritarismo extremista" que Cai atribui a Nietzsche pode ser interpretado como uma rejeição da abordagem nietzschiana em relação à moralidade convencional e à autoridade estabelecida. Cai Yuanpei, na sua posição como reformador educacional e intelectual na China, estava comprometido com a promoção de valores como a igualdade e a justiça social, e, portanto, pode ter percebido elementos na filosofia de Nietzsche como potencialmente prejudiciais para esses objetivos. Um dos melhores exemplos para a posição de Cai encontra-se neste excerto, em que atribui à filosofia de Nietzsche algum peso na direção da política internacional alemã previamente à 2ª Grande Guerra:

> A guerra atual na Europa é uma guerra entre nações. Cada nação tem a sua política específica, e com ela, filosofias relacionadas de forma particular. Vou mencionar três filosofias como representantes e relacioná-las com três políticas diferentes.
> A primeira é o autoritarismo de Nietzsche, que sustenta a política alemã. A segunda é a não-resistência de Tolstói, em que se baseiam as políticas dos radicais russos. A terceira é o mutualismo de Kropotkin, que fundamenta as políticas dos Países Aliados. As filosofias de Nietzsche, Tolstói e Kropotkin são todas filosofias anarquistas, mas agora estão a ser utilizadas por governos de diferentes países. Isto é um fenómeno de uma era de transição![393].

---

[391] "德国大文学家尼采". Cai Yuanpei, "我之欧战观" (1917), in *全集 第三卷*, 4.

[392] "尼采的极端强权主义", Cai Yuanpei, "中华民族与中庸之道 -在亚洲学会演说词" (1930), in *全集 第五卷*, 487.

[393] "现今欧战是国与国的战争. 每一国有他特别的政策, 便有他特别相关的学说. 我今举三种学说作代表, 并且用三方面的政策来证明他. 第一是尼采 (Nietzsche)的强权主义,用德国的政策证明他.第二是

A relação estabelecida entre o autoritarismo de Nietzsche e a política alemã na narrativa proposta sugere uma interpretação peculiar da filosofia nietzschiana no contexto da guerra europeia. Nietzsche é conhecido por desafiar as convenções morais tradicionais, onde defende ideias como "o direito do altruísmo não pode ser derivado da fisiologia; nem pode o direito à ajuda e à igualdade de lotes: estes são prémios para os degenerados e desfavorecidos"[394], e por enfatizar a "vontade de poder"[395] como uma força vital. A aplicação dessa perspetiva à política alemã na narrativa implica que, segundo Cai, o governo alemão adotou uma abordagem que valorizava a autoridade centralizada e a assertividade no exercício do poder.

Nietzsche, nas suas obras, questionou a moralidade convencional, argumentando que a vontade de poder era fundamental para a afirmação da vida. A sua visão do super-homem, onde "o objetivo não é «humanidade» mas sim o super-homem"[396], como alguém capaz de transcender as normas morais existentes pode ser interpretada como uma justificação para a procura ativa de poder e liderança. Na política alemã, isso poderia manifestar-se como uma abordagem que prioriza a força e uma liderança central forte para alcançar os objetivos nacionais.

A controvérsia mencionada na perceção de Cai Yuanpei, em que reconhece Nietzsche como um "grande escritor" enquanto critica a sua ideologia como "autoritarismo extremista", pode ser entendida à luz da aplicação da filosofia nietzschiana pelo governo alemão. Cai, como reformador educacional chinês, possivelmente via elementos do autoritarismo nietzschiano como potencialmente prejudiciais para a promoção de valores igualitários e justiça social no seu próprio contexto. Cai interpreta e argumenta a obra de Nietzsche da seguinte forma:

> Ele dividiu o comportamento humano em duas categorias: tudo o que é delicado e passivo, como humildade e compaixão, denominou de moral dos escravos; já

托尔斯泰 (Tolstoy)的无抵抗主义, 用俄国过激派政策证明他. 第三是克罗巴金(Kropotkin)的互助主义, 用协商国政策证明他.考尼氏、托氏、克氏的学说,都是无政府主义, 现在却为各国政府所利用. 这是过渡时代的现象呵!". Cai Yuanpei, "欧战与哲学 - 在北大"国际研究"演讲会上的演说词" (1918), in *全集 第三卷*, 200.

[394] Friedrich Wilhelm Nietzsche, et al, *The Will to Power (*Nova Iorque: Vintage Books, 1968), 32.

[395] Friedrich Wilhelm Nietzsche and Thomas Common. *Thus Spake Zarathustra (*Nova Iorque: Modern Library, 1900), 123.

[396] Friedrich Wilhelm Nietzsche, et al, *The Will to Power (*Nova Iorque: Vintage Books, 1968), 519.

> o que é corajoso e nobre, como bravura, dignidade e vivacidade, ele denominou de moral dos mestres. Ao que ele mais se opunha era a compaixão pelos fracos, dizendo que "a compaixão é uma grande tolice"[397] e que "Deus está morto porque ele tinha compaixão pelas pessoas"[398]. A sua teoria sugere que, no processo de evolução, os fracos são eliminados para que os fortes sejam preservados. Se os fortes protegem os fracos, isso retira a vitalidade dos fortes, tornando-os fracos. Quanto mais fracos existem, menos fortes haverá, levando ao declínio gradual.[399]

A teoria de Nietzsche sugere que, se os fortes protegerem os fracos, retirar-lhes-á a sua própria vitalidade, enfraquecendo-os também. O aumento geral dos fracos leva a uma diminuição gradual da força da humanidade, resultando num declínio geral. Esta interpretação de Nietzsche por Cai Yuanpei reflete a sua preocupação com a possível incompatibilidade da filosofia nietzschiana com os ideais de igualdade e justiça social que procurava promover na China como reformador educacional. Ao continuar a sua análise sobre a aplicação prática da filosofia de Nietzsche no contexto alemão, destaca aspetos específicos desta filosofia que foram adotados pelo governo alemão da época:

> [Nietzsche] propôs o conceito de "super-homem" (…) afirmou que tais super-homens surgiriam nas nações pertencentes à raça ariana. Sendo os super-homens os mais fortes entre os fortes, Nietzsche defendia a competição (…) a sua visão do mundo era completamente focada numa vontade em direção ao poder (…) a sua filosofia era aristocrática, não era para o povo comum. Por isso, foi usada pelo governo aristocrático alemão, promovendo o militarismo (…) Invadiram a Bélgica, extorquiram grandes quantias, mataram mulheres para impedir a reprodução, cortaram as mãos esquerdas dos homens para que não pudessem empunhar armas e, na retirada, destruíram vilas, dificultando a sua recuperação. Isto é uma filosofia desprovida de compaixão. Tratados são considerados papéis sem valor, é uma filosofia sem Lei. Ao observar as políticas alemãs durante a era da guerra, quase não há discordância com a teoria de Nietzsche. A única diferença é que Nietzsche não acreditava em Deus, enquanto o imperador alemão frequentemente dizia "Deus está connosco" e afirmava que "Deus deveria punir a Inglaterra". Uma diferença mínima.[400]

---

[397] Friedrich Wilhelm Nietzsche, et al, *The Will to Power (*Nova Iorque: Vintage Books, 1968), 199.

[398] Friedrich Wilhelm Nietzsche and Thomas Common, *Thus Spake Zarathustra (*Nova Iorque, Modern Library, 1900), 96.

[399] "他把人类行为分作两类:凡阴柔的,如谦逊、怜爱等,都叫作奴隶的道德;凡阳刚的,如勇敢、矜贵、活泼等,都叫作主人的道德.彼所最反对的是怜爱小弱,所以说:"怜爱是大愚","上帝死了,因为他怜爱人, 所以死了".他的理论,以为进化的例,在乎汰弱留强.强的中间有更强的,也被淘汰.逐层淘汰,便进步.若强的要保护弱的,弱的就分了强的生活力,强的便变了弱的.弱的愈多,强的愈少,便渐渐的退化了". Cai Yuanpei, "欧战与哲学 - 在北大"国际研究"演讲会上的演说词" (1918), in *全集 第三卷*, 201.

[400] "所以他提出 "超人"的名目(…) 他又说:此等超人,必在主人的民族中发生,这是属于亚利安人种的.他所说的超人,既然是强中的强,所以主张奋斗 (…) 他的世界观,所以完全是个意志,又完全是个向着威权 的 意 志 (…) 他的主义是贵族的,不是平民的,所以为德国贵族的政府所利用,实行军国主义 (…) 侵 略 比 利 时,勒 索 巨 款;杀 戮 妇 女,防 他生育;断男儿的左手,防他执军器;于退兵时拔尽地力,焚毁

Os super-homens, segundo Nietzsche, eram os mais fortes entre os fortes, e a sua visão de mundo era movida pela vontade de poder. Essa doutrina, como aponta Cai, era aristocrática e não destinada ao povo comum, ao argumentar que o governo aristocrático alemão utilizou essa filosofia para promover o militarismo, resultando em ações agressivas durante a guerra.

Cai relaciona a filosofia de Nietzsche com a falta de compaixão, destacando exemplos específicos das políticas alemãs durante a era da guerra, mencionando invasões, extorsões, violência contra mulheres para impedir a sua reprodução, mutilação de homens e destruição de vilas na retirada. Essas ações, segundo Cai, refletem a ausência de compaixão, uma característica fundamental da doutrina nietzschiana. Além disso, Cai observa uma consonância notável entre as políticas alemãs da época e a teoria de Nietzsche, ao reconhecer que a única diferença significativa reside no facto de Nietzsche não acreditar em Deus, enquanto o imperador alemão frequentemente invocava a divindade para justificar as suas ações. Essas diferenças são descritas por Cai como sendo relativamente pequenas, sugerindo uma afinidade ideológica substancial entre a teoria nietzschiana e as práticas do governo alemão da época.

2.4.2. Nietzsche segundo Manuel Antunes

Nietzsche admirava a filosofia pré-socrática pelo seu afirmativo acolhimento do caos, do devir e das forças brutas que moldam a existência, rejeitando o foco posterior socrático na racionalidade e no idealismo moral. Via na filosofia pré-socrática o reconhecimento da realidade fundamental das dinâmicas de poder, onde a força e a vitalidade determinam o destino de cada um. Esta visão relaciona-se com a célebre afirmação de Tucídides no *Diálogo dos Melianos*: "o direito, no mundo como ele é, só está em questão entre iguais em poder, enquanto os fortes fazem o que podem e os fracos

---

村落, 叫他不易恢复.就是不怜爱的主义. 条约就是废纸,便是没有法律的主义.统观战争时代的德国政策, 几没有不与尼氏学说相应的. 不过尼氏不信 上 帝,德 皇 乃 常 常 说 "上 帝 在 我 们". 又 说 "上 帝 应 罚 英国" .小小的不同罢了". Cai Yuanpei, "欧战与哲学 - 在北大"国际研究"演讲会上的演说词" (1918), in *全集 第三卷*, 201-202.

sofrem o que devem"[401]. Neste diálogo, os atenienses afirmam de forma direta que é o poder, e não a moralidade, que rege os assuntos humanos. Para Nietzsche, tanto Tucídides quanto a sociedade pré-socrática compreenderam que a vida é impulsionada pela vontade de poder, onde a luta, o conflito e a dominação são intrínsecos à existência, em vez de serem governados por ideais abstratos de justiça ou igualdade. Não poderia ser mais diferente do pensamento de Manuel Antunes.

Não obstante, Antunes reconhece Nietzsche como um dos grandes profetas da modernidade, ao lado de Marx e Freud, observando que os três são os "mestres da suspeita e demolidoras figuras de mitos e valores tradicionais, considerando Nietzsche como o mais enigmático e contraditório do trio: a obra nietzschiana é marcada por contradições fundamentais: celebrante da vida e dos instintos, mas disciplinado na sua vida pessoal; crítico implacável do cristianismo, mas secretamente fascinado pela figura de Cristo"[402].

Manuel Antunes explora o pensamento de Nietzsche sobre o niilismo a partir de uma perspetiva ampla e crítica, ao destacar a sua relevância tanto como diagnóstico da crise cultural do século XIX quanto como antecipação de desafios contemporâneos. Para Antunes, o niilismo é a absolutização do nada, que frequentemente emerge em períodos de crise quando "formas e valores de longa e sólida vigência naufragam, e não surgiram ainda outras formas e outros valores capazes da sua autêntica substituição"[403]. Manuel Antunes aborda o niilismo no pensamento ocidental como um fenómeno que atinge a sua culminação com Nietzsche, especialmente na radicalidade da sua proclamação da morte de Deus, o que não é apenas uma metáfora religiosa, mas uma rutura histórica e cultural de profundidade inigualável, indicando o colapso das bases tradicionais que sustentaram a civilização ocidental durante séculos. A morte de Deus, para Nietzsche, representa o desvanecer do horizonte metafísico e teológico que fornecia sentido e valor à vida humana, e assim, o homem moderno é lançado num abismo de incertezas, forçado a confrontar o vazio deixado pela ausência de absolutos transcendentais.

O niilismo nietzschiano, contudo, é mais do que uma denúncia passiva ou resignada; é um movimento ativo que expõe a fragilidade de uma cultura que, segundo

---

[401] Thucydides, *History of the Peloponnesian War* (Book 5, Chapters 84-116) (R. Crawley Trad.) (London: Spottiswoode and Co., 1874).

[402] Antunes, "Nietzsche e o nosso tempo" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 355 – 356.

[403] Antunes, "Niilismo" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 78.

Nietzsche, estava "acorrentada a falsos valores e a palavras ridículas"[404]. Desta forma, Antunes vê em Nietzsche a coragem de encarar esse abismo, mas também a perceção de que tal confronto exige uma reorientação radical dos sentidos da vida e da história. Mas Nietzsche não se limita a descrever o niilismo; ele procura transcendê-lo, propondo uma "transvaloração de todos os valores" que permita ao homem moderno superar o vazio e reencontrar um fundamento ético e existencial que não dependa de verdades absolutas ou eternas. Essa transvaloração é inseparável da morte de Deus, que Nietzsche apresenta não apenas como uma constatação trágica, mas como uma oportunidade para que a humanidade se liberte e explore novas formas de criação de sentido. Filosoficamente, Antunes destaca a ambiguidade desse movimento: por um lado, reconhece em Nietzsche uma extraordinária capacidade de diagnóstico, ao expor a falência de sistemas metafísicos que já não eram capazes de sustentar a vida moderna; por outro, questiona a sustentabilidade das soluções nietzschianas, como o eterno retorno e o super-homem, que, na visão de Antunes, carecem de bases sólidas e arriscam perpetuar o próprio niilismo que Nietzsche procurava superar.

O eterno retorno, um conceito metafísico e cosmológico que sugere a repetição infinita de todos os eventos da existência, é visto por Nietzsche como uma afirmação radical da vida, exigindo que o homem aceite a sua condição com *amor fati* (amor ao destino)[405]. Antunes, no entanto, critica essa ideia porque "não está demonstrada nem parece demonstrável", pois apesar de ser uma poderosa metáfora para a aceitação plena do devir e da transitoriedade da existência, não se sustenta como uma verdade universal ou uma base para consolação existencial[406]. Sem uma fundamentação sólida, permanece no campo da intuição filosófica, incapaz de oferecer uma terapêutica prática que responda às inquietações mais profundas do ser humano.

Por outro lado, o conceito do super-homem é igualmente problemático, embora carregue um apelo simbólico que se ramifica em diversos contextos culturais e filosóficos. O super-homem, tal como delineado em *Thus Spake Zarathustra*, é aquele que transcende os valores tradicionais e cria novos, uma figura que simboliza a emancipação do homem

---

[404] Nietzsche, *Thus Spake Zarathustra*, 97.

[405] Friedrich Nietzsche, *The Gay Science*, Edited by Bernard Williams, Translated by Josefine Nauckhoff and Adrian Del Caro (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 161-162.

[406] Antunes, "Nietzsche e o nosso tempo" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 361.

em relação à moralidade herdada e à metafísica transcendente. No entanto, Antunes destaca a ambiguidade fundamental deste conceito: o super-homem não é claramente definido como indivíduo ou como ideal de espécie, deixando em aberto tanto a sua possibilidade de realização como o impacto que poderia ter sobre a humanidade.

Estas contradições na filosofia de Nietzsche são exploradas por Martin Heidegger, que defende que o niilismo não é um fenómeno contingente ou um acidente cultural, mas uma etapa inevitável na trajetória histórica da metafísica ocidental. Heidegger interpreta o niilismo como o destino intrínseco do pensamento ocidental, que, desde Platão, procurou o fundamento último das coisas numa esfera suprassensível, numa metafísica transcendental; procura essa que culmina, paradoxalmente, na perda dos próprios valores que pretendeu fundamentar [407]. O niilismo, assim, é o resultado do esquecimento progressivo do ser enquanto ser, substituído pela obsessão com a essência. O "niilismo consumado", segundo Heidegger, emerge quando todos os valores supremos – Deus, Verdade, Bem – perdem a sua força normativa e colapsam, deixando apenas a vontade de poder como princípio regente[408]. No entanto, para Heidegger, essa vontade de poder é, em si mesma, parte do niilismo, pois perpetua a lógica metafísica ao revalorizar o mundo na base de outro absoluto, mesmo que imanente:

> (…) enquanto o niilismo for entendido apenas como a desvalorização dos valores mais elevados, e a vontade de poder como o princípio da revalorização de todos os valores, for pensado por uma reposição dos valores mais elevados, a metafísica da vontade de poder é, de facto, uma superação do niilismo. Mas, nessa superação do niilismo, o pensamento baseado em valores é elevado a um princípio. [409]

Assim, Nietzsche, embora tente superar o niilismo por meio de uma revalorização criativa, mas ao fazê-lo, ainda opera dentro da lógica da metafísica. Ao reforçar a centralidade de valores como princípio absoluto, acaba por permanecer preso à sua teia histórica. A influência de Nietzsche, segundo Antunes, é, portanto, ambivalente: enquanto fornece uma nova perspetiva para compreender as crises da era moderna ao questionar sistemas de pensamento convencionais; por outro lado, a sua obra "torna-se

---

[407] Martin Heidegger, "The Word of Nietzche: "God is Dead", *The Question Concerning Technology and Other Essays* (1977): 61

[408] Heidegger, "The Word of Nietzche: "God is Dead", *The Question Concerning Technology and Other Essays*: 69-70.

[409] Heidegger, "The Word of Nietzche: "God is Dead", *The Question Concerning Technology and Other Essays*: 70.

perigosamente explosiva quando lida sem crítica e sem critério"[410]. Antunes identifica um risco inerente na leitura nietzschiana na possibilidade de que as suas ideias sejam mal compreendidas ou distorcidas para justificar formas de niilismo destrutivo ou práticas políticas autoritárias, tal como Cai Yuanpei apontou em relação à mentalidade do governo alemão.

2.4.3. Reflexões de Padre Manuel Antunes sobre o poder político

A reflexão de Manuel Antunes sobre Nietzsche demonstra o seu interesse em compreender os desafios e possibilidades de uma reconfiguração de valores em tempos de crise. Essa análise, centrada na dimensão filosófica e ética, abre espaço para uma questão igualmente crucial: o papel do poder político na organização da sociedade e na promoção do bem comum. Manuel Antunes disseca a amplitude semântica do termo poder, abrangendo diversas esferas como poder da Natureza, poder militar, poder económico, entre outros. Essa enumeração diversificada serve como premissa para a pergunta central: em que consiste o poder político? A resposta à questão é situada num contexto mais amplo que envolve perguntas fundamentais sobre o mundo, o homem e a história. Antunes salienta que diferentes filosofias oferecem respostas distintas para estas questões essenciais, o que, por sua vez, influencia a compreensão do poder político:

> Em que consiste o poder político? Consiste, em primeiro lugar, em que é poder. Quer dizer: não apenas domínio, força, coação, violência, prestígio, mandato, autoridade, influência; mas, mais radicalmente: capacidade ativa de estabelecer relações de ordenação e de sentido, de orientação e direção, de organização e significação.
>
> Nestas determinações, poder é ser. Ser de uma certa maneira, ser com uma certa conotação, ser com um plus-de-ser. Ser que se reúne e unifica, ser que dura e perdura, ser que irradia e que quer, ser que constrói e se constrói.[411]

Manuel Antunes destaca que o poder político vai além do simples domínio e autoridade, sendo caracterizado como uma capacidade ativa de estabelecer relações de

---

[410] Antunes, "Friedrich Wilhelm Nietzsche" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 365.

[411] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 80.

ordenação e sentido. Nessa perspetiva, o poder não é apenas coercivo, mas também construtivo, pois organiza e confere significado à sociedade e ao Estado.

A capacidade ativa do poder político manifesta-se na sociedade e no Estado, criando ou influenciando campos específicos. Manuel Antunes enfatiza a interligação entre o poder político, a sociedade e o Estado nas suas diversas formas, salientando que o poder político não existe de forma isolada. Além disso, introduz conceitos adicionais como autoridade, liberdade e responsabilidade, sugerindo que esses elementos estão intrinsecamente ligados ao poder político. O equacionamento adequado desses conceitos é considerado crucial, uma vez que a "realidade humana se põe no caminho da sua realização própria ou estagna, se constrói ou se destrói"[412].

Manuel Antunes, alerta ainda para a ambivalência do poder político, explorando diversas facetas dessa dualidade. Uma primeira ambiguidade aponta para a coexistência de racionalidade e irracionalidade no espaço do poder. A racionalidade manifesta-se na tentativa de se estabelecer e promover a ordem, legalidade, justiça e paz, enquanto a irracionalidade se revela em diversas formas contraproducentes, como autoritarismo, opressão e totalitarismo, "tentações fatais a que tantas vezes o poder político miseravelmente se verga"[413]. Outras ambiguidades residem na capacidade do poder político em revelar e desmistificar situações, mas também de mentir e criar ilusões, muitas vezes sob o véu de ideologias; a força do poder político "quer para libertar quer para escravizar povos e até mesmo continentes"[414]; o papel do Estado na relação com as classes sociais; e por último, a decisão e aplicação do poder são exploradas como outra fonte de ambiguidade, onde Antunes sugere que "não se mostrará o poder tanto mais violento quando menos forte é na realidade?"[415].

Regressando à ambiguidade da relação entre o Estado e as classes sociais, Antunes, em diálogo com Marx, recusa parcialmente a sugestão de que "o poder político, propriamente dito, é apenas o poder organizado de uma classe para oprimir outra (…) [e que] a aglomeração da produção e concentração de propriedade em poucas mãos, [tem]

---

[412] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 81.
[413] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 81.
[414] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 82.
[415] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 83.

como consequência necessária, a centralização política"[416]. Esta análise indica que o Estado, enquanto instrumento do poder político, enfrenta um desafio significativo ao lidar com as classes sociais, pois a ambivalência do Estado como árbitro ou opressor destaca a tensão subjacente na distribuição de poder e recursos na sociedade, ponto de vista crítico que contribui para uma compreensão das dinâmicas entre o poder político e as classes sociais, reconhecendo a multiplicidade de fatores que influenciam essa relação complexa.

O exercício de poder pode ocorrer por formas violentas, "e há muitas formas de violência: a violência por comissão e a violência por omissão, a violência do fazer e a violência do deixar-fazer, a violência da destruição e a violência da mistificação"[417], a violência do fazer e a violência do deixar-fazer são contrapostas, apontando para a complexidade das ações e inações que podem ser peripteradas pelo poder político. Além disso, a violência da destruição e da mistificação são mencionadas, ressaltando que a violência pode se manifestar de maneiras distintas e até mesmo paradoxais. A reflexão sobre a violência por omissão é particularmente interessante, pois sugere que a inação do poder político pode ser tão prejudicial como as suas ações diretas, o que destaca a responsabilidade do poder político não apenas nas suas decisões ativas, mas também na sua capacidade de abordar questões importantes que exigem intervenção.

Segundo Antunes, a motivação para alcançar o poder político é apresentada como uma dinâmica complexa que envolve riscos significativos, incluindo "o ridículo, a reputação e até mesmo a vida"[418], chega mesmo a destacar a dualidade desse processo, considerando tanto os candidatos ao poder quanto aqueles que os elegem. Antunes infere que compreender as motivações por trás do desejo de poder é crucial para ambas as partes envolvidas nesse jogo político, pois de "«criadores» passam a «criaturas», de «soberanos» passam a «súbditos», de «sujeito» passam a «objeto»"[419]. Ao considerar toda a conjetura que revolve em torno do indivíduo em que se concentra o poder, "deriva a ideia, por alguns preconizada, de que todo o candidato ao poder, designadamente nas suas instâncias mais elevadas, deveria ser psicanalisado" [420]. Com esta afirmação ressalta-se assim, a

[416] Karl Marx *et al.*, *The Communist Manifesto* (Nova Iorque: Appleton-century-crofts Inc., 1955), 14,32.
[417] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 83.
[418] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 84.
[419] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 84.
[420] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 84.

importância de examinar tendências e impulsos que podem ter consequências graves na história.

Em relação às sociedades ocidentais, Manuel Antunes propõe uma enumeração dos motivos que levam certos homens a ansiar pelo poder político, e apresenta uma perspetiva crítica sobre a natureza complexa e multifacetada das motivações por trás do desejo de poder na esfera política. Para argumentar o seu ponto de vista, Antunes usa o exemplo de figuras históricas tais como César ou Alexandre para justificar uma consciência de uma missão ou destino transcendente, e também faz referência à vontade de poder de Nietzsche. Nietzsche, por seu lado, também usou figuras históricas para representar a sua filosofia da vontade de poder:

> A vontade de poder é tão odiada nas eras democráticas que todas as suas psicologias parecem voltadas para a menosprezar e a difamar. O tipo de grande homem ambicioso que tem sede de honra deveria ser Napoleão! E César! E Alexandre! - Como se estes não eram precisamente os grandes desprezadores da honra!
>
> E Helvetius demonstra-nos que os homens lutam pelo poder para possuir os prazeres disponíveis aos poderosos: ele entende esta ânsia pelo poder como vontade de desfrutar![421]

Para além da vontade de poder, o desejo de glória e imortalidade surge como um motivo, sugerindo que alguns veem na política uma maneira de entrar para a história e garantir sua presença na memória coletiva, pois "sobreviver na memória dos homens funciona para eles como substituto da imortalidade verdadeira ou como seu complemento no desenrolar dos séculos sucessivos"[422]. Manuel Antunes refere ainda Thomas Hobbes para ilustrar como o poder pode oferecer uma sensação de companhia e segurança, contrapondo-se à solidão e incertezas inerentes à condição humana, pois "o poder de um homem, para considerá-lo universalmente, é o seu meio atual de obter algum futuro aparentemente bom" [423] . Outras motivações incluem a necessidade de emprego, compensação para fracassos e frustrações o desejo de se realizar assumindo riscos e

---

[421] Friedrich Wilhelm Nietzsche, et al, *The Will to Power (*Nova Iorque: Vintage Books, 1968), 397.

[422] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 85.

[423] Thomas Hobbes, *Leviathan* (Londres: Printed for A. Crooke, 1651), 53.

responsabilidades, a procura pela dimensão lúdica na política e o desejo desinteressado de servir a comunidade.

Manuel Antunes reconhece a complexidade dessas motivações, e destaca que muitas vezes se misturam, resultando numa variedade de comportamentos políticos, desde astúcia até heroísmo saudável. Destaca ainda, a existência de "sãos do poder"[424], aqueles que assumem o poder como um serviço à comunidade, reconhecendo as suas limitações e agindo de acordo com o princípio da subsidiariedade. Esta noção de poder político vai ao encontro da representação de Platão em que "ninguém em posição de autoridade, na medida em que tem autoridade, considera ou ordena o que convém a si mesmo, mas sim o que convém ao sujeito à sua autoridade e à sua arte; e tudo quanto faz ou diz tem unicamente esse objetivo"[425].

Contudo, obter poder simplesmente não é suficiente, pois Manuel Antunes argumenta que "um poder que, de uma forma ou doutra, não consegue legitimar-se na consciência daqueles sobre os quais se exerce, é poder condenado"[426]. A legitimidade, como conceito, pertence ao consenso das sociedades humanas, e o processo de legitimação é um problema constante, e o cerne da questão é essencialmente a sua origem. De onde vem o poder político: "da boca das urnas ou da boca das espingardas? Da boca das fábricas e das minas ou da boca da Transcendência Absoluta? Da boca de pais a filhos ou da boca das multidões que aclamam o vencedor recente?"[427]. As respostas variam de sociedade para sociedade, de tempos para tempos "e ainda hoje o problema está longe da sua solução pacífica"[428]. Manuel Antunes, claramente favorece a eleição democrática, reconhecendo-lhes as virtudes, e os defeitos, não aclamando sendo um método perfeito:

> De facto, com todas as imperfeições, que as possui sobretudo no domínio da eficácia, com todos os riscos da manipulação «inocente» e do cisionismo cíclico ou até radical, com todos os custos económicos que ele comporta, o modo democrático de legitimação é ainda de todos o mais digno dos seres humanos, racionais e livres, o mais corrigível nos seus abusos, ao mesmo tempo que o mais estável nas suas estruturas de fundo.

---

[424] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 86.
[425] Plato, *The Republic* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 21.
[426] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 86.
[427] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 86-87.
[428] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 87.

> Exige preparação e cultura, cada vez mais preparação e cultura, à medida que as sociedades se vão complexificando, técnica e cientificamente, complexificando? Claro está que sim. Mas pelo facto de «as coisas belas serem difíceis» não se devem deixar de tentar cedendo à inércia do mais cómodo. Porque esta, cedo ou tarde, termina por pagar-se caro. Tanto mais caro quanto maior e mais diuturno tiver sido o seu peso.[429]

Desta forma, Manuel Antunes releva a necessidade de formação, especialmente à medida que as sociedades se tornam mais complexas técnica e cientificamente. Esta perspetiva destaca a importância do esforço contínuo pela legitimidade democrática, mesmo diante de desafios e dificuldades. Em diálogo com Max Weber, o poder político apresenta três formas de legitimação: a "racional" (via legal); a "tradicional" (hereditário); e a "carismática" (heroísmo)[430]. A legitimação do poder político, na ótica weberiana, não está confinado à força bruta; é, antes, um fenómeno que se nutre da crença coletiva na validade da autoridade. Weber, ao cartografar estas formas, revela a fragilidade do político: mesmo o poder mais consolidado depende de uma ficção partilhada. Neste triângulo, o poder mostra-se não como força, mas como palco de significados onde a obediência é, em última instância, um ato de fé secular.

A forma tradicional age como uma memória coletiva petrificada. O poder justifica-se não pelo que é, mas pelo que sempre foi, tal como monarquias hereditárias e privilégios consuetudinários. A tradição, contudo, é uma reinvenção constante: oculta a arbitrariedade sob o véu do sagrado histórico, transmutando violência fundadora em direito natural. Nela, o passado não é facto, mas narrativa que os detentores do poder reescrevem para perpetuar domínios. A defesa de Maquiavel sobre a estabilidade das monarquias hereditárias dialoga diretamente com a noção weberiana de legitimação tradicional. Para Maquiavel, a força da tradição reside não apenas na continuidade da linha, mas na inércia psicológica das massas: um povo acostumado a obedecer a uma linhagem aceita-a como ordem natural, dispensando uma coerção constante. Contudo, Maquiavel revela a fragilidade oculta desta forma: mesmo regimes tradicionais dependem de uma gestão ativa, embora "apenas precise de evitar perturbar a ordem estabelecida pelos seus predecessores,

---

[429] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 88.

[430] Max Weber, *Economy and Society*. Translated by Keith Tribe (London: Harvard University Press, 2019), 341-342.

ajustar as políticas conforme as circunstâncias em tempos de crise"[431]. A tradição, portanto, não é passividade, mas um pacto tácito onde o governante deve manter as aparências de continuidade.

A via do carisma é a negação da estabilidade: nasce da exceção, da figura que encarna heroísmo ou missão transcendente. Mas o carisma, como chama, consome-se a si mesmo, pois a sua força reside em suspender a rotina, prometendo um novo início — seja o revolucionário, o profeta ou o tirano. Porém, ao institucionalizar-se, degenera em rotina ou dogma, traindo a sua natureza disruptiva. Fukuyama amplia esta análise, destacando que a religião, enquanto ferramenta carismática, não apenas unifica grupos dispersos, mas cria mitos fundadores que justificam a centralização do poder[432]. No entanto, a fragilidade do carisma revela-se na sua dependência da figura do líder: após a sua morte, a autoridade tende a fragmentar-se ou a hibridizar-se com formas tradicionais (como clãs ou linhagens), exigindo mecanismos extraordinários (exércitos independentes, burocracias externas) para manter a coesão. Assim, o poder carismático ilustra a tensão entre a força criadora das ideias e a necessidade de estruturas materiais para sustentá-las; um jogo onde a fé no líder abre caminho para o Estado, mas raramente sobrevive à sua ausência.

Por fim, a racionalidade legal assenta na abstração de normas impessoais, como leis, burocracias ou sistemas codificados, deslocando o poder da subjetividade humana para o domínio do técnico. Esta é a ilusão da modernidade: uma ordem que se presume neutra, mas que, ao cristalizar hierarquias, expõe a servidão paradoxal do indivíduo a estruturas que ele próprio ergueu. A legitimidade converte-se aqui num pacto frio, numa fé secularizada na eficiência do procedimento. Hobbes descreve o pacto fundador do Estado como um ato de racionalidade extrema: os indivíduos, ao temer a violência do estado de natureza, "guerra de todos contra todos", conferem as suas liberdades a um soberano absoluto, criando um "poder comum" que os protege de si mesmos[433]. Este pacto, escreve Hobbes, exige que os homens "confiram todo o seu poder e força a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir todas as suas vontades [...] a uma única vontade"[434]. É aqui que Weber entra em diálogo crítico: a modernidade substituiu o

---

[431] Niccolò Machiavelli, *The Prince*. Translated by Tim Parks (London: Penguin Classics, 2009), 7.

[432] Francis Fukuyama, *As origens da ordem política*. (Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2011), 85-86.

[433] Hobbes, *Leviathan*, 84.

[434] Hobbes, *Leviathan*, 106.

Leviatã pessoal por sistemas burocráticos, mas manteve a mesma lógica de servidão racionalizada[435]. Se, para Hobbes, o poder comum era um mal necessário, para Weber tornou-se uma máquina impessoal que reproduz domínio sob o véu da neutralidade técnica. A solução hobbesiana, porém, não é mera ficção teórica: como reitera Manuel Antunes, esta é, possivelmente, ainda a melhor forma de legitimação do poder.

Os textos de Antunes, ao mergulharem na complexidade do poder político, sublinham de forma implícita a relevância da educação em múltiplos âmbitos. A interligação destacada por Antunes sugere que a educação desempenha um papel vital na formação de indivíduos capazes de compreender não apenas as instituições políticas, mas também as complexas relações entre poder, sociedade e governo. Se for possibilitada uma compreensão aprofundada dessas dinâmicas, a educação capacita os cidadãos a participarem ativamente no processo democrático, tornando-se agentes informados e críticos no cenário político. A promoção de uma cidadania informada e de participação ativa refere-se não apenas à aquisição de conhecimentos políticos, mas também à capacidade de analisar, questionar e contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das estruturas políticas existentes. A educação, neste sentido, não é apenas um veículo de transmissão de informações, mas uma ferramenta que capacita os indivíduos a desempenharem um papel ativo na construção e transformação da sociedade.

Além disso, a cidadania informada, fomentada pela educação, implica uma compreensão crítica das implicações éticas e sociais das decisões políticas, ou seja, indivíduos educados são mais propensos a avaliar as políticas governamentais, a exigir transparência e a participar em debates informados sobre questões que afetam a sociedade como um todo[436].

A complexidade do poder político, tal como apresentada por Manuel Antunes, sugere que a educação desempenha um papel vital na mitigação das tendências irracionais que podem se manifestar no exercício do poder. A compreensão crítica e informada fornecida pela educação capacita os cidadãos a discernirem entre práticas políticas racionais e aquelas que podem ser motivadas por impulsos irracionais, como autoritarismo e opressão, e da seguinte forma defende o papel da informação:

---

[435] Webber, *Economy and Society*, 350-351.

[436] Robert L Dudley, and Alan R. Gitelson, "Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization?", *Applied Developmental Science* 6.4 (2002), 178.

> (…) sendo a Informação um serviço público e comunitário, e existindo, hoje, o duplo risco, quer de fazer dela um simples instrumento do poder e/ou do dinheiro quer de a abandonar aos caprichos dos indivíduos e/ou de certos grupos, a autoridade, cuja função é velar pelo bem comum, deve intervir no sentido de, dando à Informação e aos seus órgãos a verdadeira e justa liberdade que eles exigem, por natureza, ir criando, através da educação e dos instrumentos jurídicos adequados, as condições de autêntica responsabilidade no seu exercício[437].

Ao promover valores como ordem, a educação contribui para o desenvolvimento de cidadãos conscientes da importância da estabilidade social e do respeito pelas instituições. Entender a lógica por trás da ordem social é essencial para construir sociedades onde os direitos individuais são preservados e a convivência pacífica é facilitada, pois "foi erro, fraude ou engano da democracia clássica pensar que com as simples estruturas da liberdade geral, atomizada, a sociedade civil iria caminhar pelo melhor no melhor dos mundos". A educação é necessária para acompanhar estas estruturas, pois a simples implementação de instituições que os cidadãos consigam tirar proveito delas, não é suficiente:

> (…) criar uma sociedade pluralista que responda, na ordem das instituições, à realidade das tendências e dos factos sociais não é, decerto, coisa fácil. Isto supõe, por parte da sociedade global, um sentido da maturidade, revelado no respeito pelo outro, na tolerância de outras ideias, na consciência da medida, sentido esse que a «natureza» não dá e que só a educação pode ministrar[438].

Todo este valor atribuído à educação de modo a formar indivíduos prontos a comprometerem-se com a política já vem do pensamento helénico, "o facto fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o «ser do Homem» se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político" [439]. A importância atribuída à educação como um meio de formar cidadãos capazes de contribuir para a política reflete a compreensão de que uma sociedade bem ordenada depende da compreensão coletiva dos princípios que regem a convivência pacífica e o respeito pelas instituições. Essa tradição educacional, enraizada no pensamento helénico, destaca a

---

[437] Manuel Antunes, "Informação" (1970) in *Obra Completa Tomo I Volume IV*, 136.

[438] Manuel Antunes, "Informar e Agir" (1969), in *Obra Completa Tomo I Volume IV*, 138.

[439] Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, Trad. Artur M. Parreira (São Paulo: Martins Fontes, 2001), 17.

necessidade de uma abordagem abrangente para preparar os indivíduos não apenas para exercerem seus direitos, mas também para compreenderem as responsabilidades inerentes à vida política. É este o tipo de lições que Manuel Antunes consegue retirar de civilizações milenares, aplicar na sua contemporaneidade, e ainda serem verdadeiras nos dias de hoje.

Capítulo Terceiro

Religião e Estética

A relação entre religião e estética ocupa um lugar central na reflexão sobre a experiência humana, unindo o sensível ao transcendente e o belo ao sagrado. Este capítulo propõe investigar como esses dois domínios, frequentemente entrelaçados, dialogam na formação cultural e espiritual do indivíduo, revelando novas dimensões da existência e da criação artística. A religião, enquanto desejo pelo absoluto e pela transcendência, encontra na estética um meio privilegiado de expressão e aproximação ao divino. Por sua vez, a estética, ao explorar o belo e o sublime, transcende a esfera do material e do efémero, e convida o ser humano a contemplar e a experienciar algo maior. Esta interseção é analisada como uma força motriz na construção do significado, na educação do espírito e na transformação pessoal e coletiva.

Neste capítulo, serão estudadas as formas de como religião e estética se complementam e se desafiam, tanto no âmbito filosófico quanto nas práticas culturais, destacando o seu impacto na vida e no pensamento dos autores em análise.

3.1. A religião e a teologia de Padre Manuel Antunes

3.1.1. Relação de estética – ética - metafísica

Ao explorar a estética segundo Manuel Antunes, é-se levado a questionar não apenas o que é considerado belo, mas também como essa perceção do belo se entrelaça com as experiências humanas e espirituais. Através das suas obras e reflexões, Antunes desafia a explorar o enigma da arte e da estética de uma maneira que transcende os limites do mero julgamento estético, abrindo portas para uma compreensão mais profunda da complexa relação entre a estética e a condição humana.

A estética, pelos olhos de Manuel Antunes, revela-se não apenas como uma análise de padrões de beleza, mas como uma exploração da essência da experiência humana e da sua ligação com o divino. Seja porque “necessitamos regressar à poesia e ao

poder de humanização que ela contém"[440] ou porque "levar o serial dos monólogos ao necessário contraponto dos diálogos (…) uma das tarefas mais urgentes que se impõem ao homem de hoje (…), um papel de relevo parece destinado à literatura"[441], Manuel Antunes tenta definir o propósito da estética:

> Nada mais instável e mais vário que as teorias estéticas. A razão é simples. Uma disciplina que pretende universalizar aquilo que de mais singular e objetivo existe – a emoção especial sentida diante das coisas que se dizem belas – cairá, quase por necessidade, no parcelar e unilateral. Por isso é tão fácil estabelecer uma ontologia da beleza, objetivamente válida para todos, como difícil criar uma estética que o seja igualmente.[442]

Com esta passagem, Manuel Antunes enfatiza a inconsistência e a variabilidade das teorias estéticas, uma vez que sugere que as teorias estéticas são inerentemente incompletas devido à tentativa de universalizar uma emoção singular e subjetiva - a apreciação da beleza. Este facto pode conduzir a abordagens fragmentadas e unilaterais na tentativa de definição de uma estética objetiva. Por outras palavras, é mais fácil estabelecer uma ontologia da beleza que seja objetivamente válida para todos do que criar uma estética igualmente universal. Apesar disto, Antunes sintetizou a estética como sendo "a parte da filosofia que estuda as condições subjetivo-objetivas, metafísico-transcendentais do belo e do artístico"[443].

De forma a compreender o conceito de estética de Manuel Antunes, "vamos à Grécia"[444], ou seja, a filosofia antiga grega tendo sido um dos principais objetos de estudo, acabou por ter uma grande influência no pensamento desta figura. Neste aspeto específico da estética, Antunes inspira-se na "linha ético-estética Platónica"[445] onde não se separa "os dois domínios da bondade e da beleza":

---

[440] Antunes, "Do valor educativo e actual da poesia" (1955), in *Obra Completa Tomo II*, 137.

[441] Manuel Antunes, "Para que serve a Literatura" (1966), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo V Estética e Crítica Literária Volume I* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009), 45-46.

[442] Manuel Antunes, "Que é a arte?" (1954), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo V Estética e Crítica Literária Volume II* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009), 398-399.

[443] Antunes, "Filosofia e Estética" (1955), in *Obra Completa Tomo I Volume III,* 36.

[444] Antunes, "Do valor educativo e atual da poesia" (1955), in *Obra Completa Tomo II,* 133.

[445] Antunes, "Platão" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III,* 227-229.

> Toda a estética pressupõe uma ética, como toda a ética pressupõe uma metafísica. Fundamentar uma estética será pois, declarar que coisa é o homem e qual a sua posição no universo[446].

A citação afirma que toda estética, ou seja, a procura pela compreensão da beleza e do valor, está intrinsecamente ligada à ética, que se concentra na moralidade e na avaliação do certo e errado. Sugere assim que, as escolhas estéticas podem ter implicações éticas, pois estão relacionadas com a perceção do que é bom, belo e valioso. Além disso, Manuel Antunes indica que a ética é justificada em pressupostos sobre a natureza do universo e da existência humana, de forma que as crenças metafísicas moldam os valores éticos e influenciam as escolhas morais. O cerne da citação está na ideia de que fundamentar uma estética significa declarar o que é o homem e qual é a sua posição no universo, o que implica que qualquer teoria estética deve basear-se numa compreensão da natureza humana e de como os seres humanos se relacionam com o mundo à sua volta. Antunes levanta questões profundas sobre como a filosofia pessoal, as crenças morais e os pressupostos metafísicos influenciam as preferências artísticas:

> (…) é que a moral (…) não era só pensada, era sentida (…) experimentada ao menos como funda aspiração a um ideal de verdade, bondade e beleza"[447]. Ele relembra que a arte não é apenas uma apreciação estética desprovida de significado ético ou metafísico; em vez disso, está entrelaçada com a compreensão mais ampla da vida e do universo, pois questionando o que é que possibilitaria a emoção estética, responde com "o próprio ser do homem e a sua situação no Cosmos[448].

Ao compreender as influências da filosofia da antiga Grécia, bem como o papel da estética naquela altura, fica mais claro porque Manuel Antunes sublinha a importância de reintegrar a arte à vida quotidiana e à prática, uma perspetiva que ecoa as preocupações de John Dewey. Refere que a arte tem o potencial de ser mais do que uma mera contemplação estética, podendo enriquecer as experiências e interações diárias das pessoas, desempenhando um papel vital na compreensão da humanidade e da relação com o mundo que a rodeia:

---

[446]Manuel Antunes, "Para que serve a Literatura" (1966), in *Obra Completa Tomo V Volume I*, 50.

[447]Manuel Antunes, "Do valor educativo e atual da poesia" (1955), in *Obra Completa Tomo II,* 135.

[448]Manuel Antunes, "Filosofia e Estética" (1955), in *Obra Completa Tomo I Volume III,* 33.

> A arte divorciou-se da vida, da experiência, do útil. A criação do museu e da galeria, a existência duma arte individualista, requintada, não raro excêntrica, eis as provas desse facto. Ora dentro das civilizações primitivas, como dentro das grandes civilizações do passado – a grega sobretudo –, a conceção tipicamente moderna da arte pela arte seria impensável. Nelas a arte continuava a experiência quotidiana, era uma função da prática, uma sublimação da vida. Quem está na verdade? Os antigos, pensa J. Dewey. De facto, sendo a arte uma experiência, isto é, uma vivência da totalidade sujeito-objeto, ou uma resultante da interação do homem com o ambiente, só logrará realizar-se em plenitude quando, em vez de se isolar, continuar os «processos normais da vida.»[449].

Manuel Antunes destaca a ideia de que a arte moderna, de certa forma, se distanciou da vida quotidiana, da experiência comum e da utilidade prática. Essa desconexão é exemplificada pela criação de museus e galerias que isolam a arte em espaços dedicados, muitas vezes apresentando obras que podem parecer demasiado requintadas e até mesmo excêntricas. Na Grécia antiga, a arte era intrinsecamente ligada à experiência quotidiana e à função prática. Era vista como uma sublimação da vida e uma expressão da totalidade da relação sujeito-objeto, ou seja, a interação do ser humano com o ambiente. Ambos os pensadores sugerem que a arte só pode atingir seu potencial pleno quando não se isola, mas continua a ser parte dos "processos normais da vida". Isto implica que a arte não deve ser vista como algo separado ou elitista, mas sim como uma expressão intrínseca da experiência humana. Dewey não foi o único grande filósofo a pensar desta forma, outras grandes figuras, que foram estudadas por Manuel Antunes como Hegel, Heidegger e Nietzsche também acreditavam que a arte teria perdido muito do seu propósito[450]. Pode-se citar Heidegger, e verificar que, possivelmente este terá servido de inspiração para a consolidação do pensamento de Manuel Antunes:

> Na Grécia, no início do fado do Ocidente, as artes ascenderam ao pico da revelação que lhes foi concedida (…) a obra de arte torna-se objeto de mera experiência subjetiva, e que consequentemente a arte é considerada uma expressão de vida humana[451].

---

[449] Manuel Antunes, "Estética" (1953-1955), in *Obra Completa Tomo V Volume II*, 434-435.

[450] Julian Young, *Heidegger's Philosophy of Art* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 11.

[451] Martin Heidegger, *The Question Concerning Technology* W. Lovitt, trans. (Nova Iorque: Harper and Row, 1977), 34, 116

Considerando que a arte é a expressão do ideal da realidade, Manuel Antunes enfatiza a ideia de que a expressão artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de várias dimensões da experiência humana. A literatura e a poesia oferecem uma plataforma para a criatividade e a imaginação, permitindo explorar e expressar emoções, sonhos e pensamentos mais profundos. As Belas Artes, por sua vez, envolvem diferentes sentidos, remetendo para um reino de beleza visual e estímulo estético que reflete a complexidade da condição humana:

> Literatura e a Poesia para, com as Belas Artes, poder desenvolver a dimensão lúdica e estética do homem, a par da sua necessidade de, conhecendo os outros, se conhecer a si mesmo, ao duplo nível da perceção e da reflexão[452].

Torna-se percetível assim, a importância das artes para Manuel Antunes, pois ao imergir na arte e na cultura de outros, ao conhecer as experiências e perspetivas de diferentes culturas e épocas, amplia-se a própria compreensão. Através da literatura, poesia e Belas Artes, é possível perspetivar mundos distantes e ao mesmo tempo, o indivíduo confrontar-se com os próprios dilemas e inquietações. Ao mergulhar na arte, uma pessoa pode-se conhecer a si mesma mais profundamente e, ao mesmo tempo, relacionar-se de maneira mais significativa com os outros e com a diversidade cultural que enriquece a existência humana.

3.1.2. A teologia

No campo teológico, o pensamento de Manuel Antunes sugere uma convergência de diferentes conceitos filosóficos, não estando limitado a uma escola de pensamento específica, complementada por uma compreensão mais profunda e integrada com a metafísica. Através de um "apelo continuado, na sua obra, a uma nova metafísica encontra formulação definitiva num pensamento cristocêntrico, em consonância com o que já outros autores vinham fazendo, no plano teológico"[453]. Antunes, por um lado, via a teologia como um espaço vital para a reflexão sobre questões fundamentais da existência humana e

[452]Manuel Antunes, "Filosofia, Literatura, História" (1970), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 54.

[453] José Acácio Castro, "Interpelações à Teologia Na Obra Do Padre Manuel Antunes" *(DOAJ: Directory of Open Access Journals,* 2021): 131.

espiritualidade, ou seja, a tarefa da teologia é "tornar inteligível, sob a luz da Revelação, o cosmos, o homem e a história"[454]. A teologia não se limita a um campo meramente dogmático ou doutrinário, mas é uma área dinâmica de diálogo entre fé e razão, capaz de promover uma compreensão mais profunda da experiência religiosa e da relação entre Deus e o ser humano. Por outro lado, Antunes via a teologia como uma ponte entre a fé e o pensamento crítico, um espaço de questionamento e exploração intelectual, pois acreditava que a teologia não se deveria fechar em respostas definitivas, mas sim estimular um constante debate, e procurar compreender a complexidade da experiência religiosa em diálogo com os desafios e questões do mundo contemporâneo. Além disso, reconhecia o papel crucial da teologia na interpretação e no diálogo com as mudanças culturais e sociais, assim a teologia não podia manter-se estática diante dos avanços do conhecimento e das transformações sociais; pelo contrário, deveria adaptar-se e dialogar com as novas realidades para continuar relevante e significativa na vida das pessoas. É precisamente essa importância, na vida quotidiana, que Manuel Antunes mais apela ao papel da teologia:

> (…) o problema do mal e da culpa. Problema angustiante entre todos. Problema que o progresso científico e técnico não consegue dilucidar em suas raízes nem resolver em suas consequências (…) Só, talvez, a disciplina teológica poderá, não justificar o sofrimento mas encontrar-lhe um sentido, não traçar na floresta uma estrada real, completamente iluminada em todo o seu percurso, mas apontar um rumo, uma orientação, uma significação para aquilo que parece sem rumo, sem orientação e sem significação.[455]

Antunes defende que a teologia pode não justificar tudo o que é percecionado, mas pode oferecer um sentido, uma direção para aquilo que parece desprovido de propósito, e enfatiza a capacidade da teologia em oferecer orientação e significado perante a incerteza e o caos, apontando para uma compreensão mais profunda e um caminho de reflexão diante dessas questões cruciais da existência humana. Contudo, é necessário também destacar o papel da metafísica na teologia, pois a compreensão e interpretação dos símbolos religiosos muitas vezes requerem o uso de conceitos metafísicos. Tal como explicita Paul Tillich no mesmo sentido, a teologia, ao lidar com questões sobre a natureza de Deus, a existência, o propósito e a realidade última, inevitavelmente apoia-se em conceitos metafísicos, mesmo que de forma inconsciente ou indireta:

---

[454] Manuel Antunes, "Função da teologia do mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV,* 181.

[455] Manuel Antunes, "Função da teologia do mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV,* 188.

> A metafísica não pode ser evitada em nenhuma teologia. Para interpretar símbolos religiosos, a teologia precisa utilizar conceitos que são ou diretamente retirados de um sistema metafísico ou que já entraram na linguagem geral sem normalmente lembrar-se da sua origem filosófica.[456]

Isto destaca como a filosofia metafísica encerra muitos aspetos do pensamento religioso e como as suas ideias moldam a compreensão teológica, uma vez que tanto o filósofo como o teólogo estão envolvidos na procura de respostas, mas ambos enfrentam limitações e incertezas em relação aos conteúdos das suas crenças e raciocínios. A presença da dúvida e, ao mesmo tempo, a coragem para fazer afirmações caracterizam essa jornada intelectual. A abordagem ressalta que a história do pensamento humano não coloca a filosofia e a teologia como disciplinas isoladas, mas sim como áreas que frequentemente se entrelaçam e dependem uma da outra. É mais uma história de interdependência, onde conceitos e ideias da metafísica frequentemente permeiam tanto a teologia quanto a filosofia, moldando e influenciando os caminhos do pensamento humano:

> Como filósofo, ele assume o risco teórico do erro. Nem o teólogo nem o filósofo possuem certeza incondicional sobre os conteúdos da sua fé ou os resultados do seu raciocínio. Em ambos, dúvida e a coragem da afirmação coexistem. Portanto, a história do pensamento filosófico e teológico é predominantemente uma história de interdependência entre teologia e metafísica, e não de estarem lado a lado sem relação.[457]

É possível que as influências de autores como Kierkegaard tenham motivado Manuel Antunes a procurar uma integração ainda mais profunda da metafísica e da teologia. Kierkegaard, um dos precursores do existencialismo, destacou a importância da subjetividade, da escolha individual e da angústia existencial na procura por significado e na relação com o divino, "que na obra por ele deixada encontramos intuições e análises regionais – sem dúvida alguma, profundas e subtis – mas não uma visão ordenada e sem hiatos, ou uma analítica da existência em totalidade"[458]. O pensamento de Antunes teve assim várias formas de integrar a sua fé com a filosofia, mas sem nunca abdicar da razão através do existencialismo:

---

[456] Paul Tillich, "Relation of Metaphysics and Theology", *The Review of Metaphysics*, vol. 10, no. 1 (1956): 61.

[457] Paul Tillich, "Relation of Metaphysics and Theology", *The Review of Metaphysics*, vol. 10, no. 1 (1956): 62-63.

[458] Manuel Antunes, "Kierkegaard" (1956), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 353.

> (…) duas correntes de pensamento em que o Amor ocupa lugar de relevo crescem: o personalismo e o existencialismo. O primeiro, na linha que vai de Blondel a Mounier, passando por Max Scheler, situa-se numa posição que não está longe da de S. Agostinho. O segundo, na sua orientação cristã, assume uma forma semelhante à do personalismo; na sua orientação ateia, o existencialismo oscila, sem grande rumo, entre o hedonismo e a descrição fenomenológica, o naturalismo e a psicanálise.[459]

De facto, a emergência do existencialismo intensificou este diálogo entre teologia e metafísica, pois ao levantar questões prementes sobre a condição humana, o existencialismo proporcionou um novo terreno para a reflexão, desafiando tanto teólogos como filósofos a repensar as suas abordagens:

> A relação entre teologia e metafísica foi aprofundada pelo surgimento independente da filosofia existencialista (…) o existencialismo auxilia a teologia a formular as perguntas e, ao fazê-lo, exerce uma influência indireta e formal sobre as respostas. Contudo, ele não fornece as respostas. Toda resposta concernente às questões últimas é dada a partir da experiência da auto-manifestação do último. Por outro lado, a teologia abriu esferas de questões com as quais o existencialismo lida e é capaz de fornecer a elas um foco e uma direção definida, mas não cria as questões implícitas na situação humana.[460]

Deste ponto de vista sobressai a relação dinâmica entre o existencialismo, a teologia e a metafísica. O existencialismo, ao concentrar-se nas questões fundamentais da existência humana, desafia a teologia ao apresentar perguntas profundas sobre a natureza da vida, a existência de Deus e o propósito humano. Embora não ofereça respostas definitivas, influencia indiretamente as formulações teológicas ao fornecer um contexto para as perguntas essenciais, ao colocar no centro da sua reflexão a existência concreta do indivíduo, privilegiando a experiência subjetiva, a liberdade radical e a responsabilidade. Como previamente referido através de Antunes, dentro do existencialismo, existem duas principais correntes: o existencialismo ateu e o existencialismo cristão, cuja distinção radica na divergência ontológica quanto à presença ou ausência de um fundamento transcendente.

---

[459] Antunes, "Amor (I)" (1963), in *Obra Completa Tomo I Volume IV*, 29.

[460] Paul Tillich, "Relation of Metaphysics and Theology", *The Review of Metaphysics*, vol. 10, no. 1 (1956): 63.

O existencialismo fundamenta-se no princípio de que a existência precede a essência, isto é, o ser humano não está submetido a uma essência universal ou a uma teleologia transcendente; antes, define-se através dos seus atos e escolhas, num processo contínuo de autoconstrução. Esta orientação, ao enfatizar a contingência da condição humana, desloca a filosofia de abstrações metafísicas para o aspeto imediato da vivência, interrogando-se sobre o absurdo, a angústia, a autenticidade e o dilema da liberdade num universo sem valor intrínseco. A autonomia humana é absoluta, obrigada a inventar-se a si mesmo sem recurso a valores ou essências prévias. Esta liberdade, porém, é acompanhada pelo peso da responsabilidade total, gerando uma angústia que não se resolve em transcendência, mas confronta-se com o absurdo da existência, pois "o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira"[461].

O existencialismo cristão articula a liberdade humana com uma relação paradoxal com o divino. A autenticidade existencial só se realiza no salto da fé, um compromisso subjetivo que transcende a racionalidade objetiva, situando o indivíduo perante um Deus inacessível à mediação institucional ou dogmática. Aqui, a angústia não é mero desespero, mas sinal da possibilidade de transcendência, onde a existência humana, finita e fragmentada, encontra sentido na adesão a um Absoluto que se revela na intimidade do encontro religioso:

> Espírito incarnado, o homem é-o no *mundo.* Existir como ser-no-mundo, eis a consequência da sua condição carnal. Existe, porém, no mundo, não como um ser ao lado de outros, mas como pessoa que se define, opondo-se a outros seres, e como natureza se realiza e completa inserindo-se neles. Nessa inserção, mais ou menos activa, mais ou menos contemplativa, vai ele ganhando consciência – por vezes, será apenas consciência directa – do mundo. Do mundo como conjunto teleologicamente organizado; do mundo como horizonte de abertura, de indefinida e ilimitada ulterioridade.[462]

Por um lado, a metafísica é reconfigurada pelo existencialismo através da primazia conferida ao concreto sobre o abstrato. Se a metafísica clássica procurava princípios universais e estruturas ontológicas estáveis, o existencialismo desloca o foco

---

[461] Jean-Paul Sartre, *O Existencialismo é um Humanismo*. Tradução de Rita Correia Guedes (Paris: Les Éditions Nagel, 1970), 5.

[462] Antunes, "Filosofia e Estética" (1955), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 34.

para a singularidade da existência, onde a liberdade e a temporalidade são irredutíveis a categorias sistemáticas. Esta mudança não implica a rejeição da metafísica, mas a sua reorientação para uma abordagem mais existencial e fenomenológica: em Heidegger, por exemplo, a analítica do *Dasein* que o concebe como "sempre aquilo que ele pode ser e do modo como ele é a sua possibilidade o ser"[463], um projeto em devir que precede qualquer essencialismo. A teologia, por sua vez, apropria-se desta reorientação para explorar, como em Max Scheler, a ideia de Deus como fundamento do ser, não como entidade suprema, mas como resposta à inquietação existencial inerente à condição humana, uma vez que "a vivificação do espírito é a meta e o fim do ser finito e do devir […] o teísmo faz dele, erradamente, o seu ponto de partida"[464]. Esta interação dinâmica destaca como estas disciplinas se complementam: o existencialismo desafia e estimula a teologia, enquanto esta última oferece um terreno fértil para direcionar e contextualizar as questões levantadas pelo existencialismo na procura por respostas sobre as questões fundamentais da existência humana.

Por outro lado, a teologia oferece um horizonte que, como observa Antunes, não elimina os problemas existenciais, mas atenua seu peso de angústia e absurdo ao projetá-los em direção a um "horizonte que tem como limite o próprio Deus"[465]. Na análise de Antunes, a teologia torna-se fundamental para evitar que a crença se transforme em mera adesão subjetiva ou num "grito desesperado na noite"[466], o que a coloca em diálogo com autores como Tomás de Aquino, cujo pensamento é descrito por Antunes como uma síntese do pensamento patrístico, bíblico e racional, articulando a existência num sistema que equilibra fé e razão. Mesmo o próprio pensamento de S. Tomás, tem uma base de S. Agostinho, onde Deus é a causa do ser (*causa essendi*), a razão de compreender (*ratio intelligendi*) e a ordem de viver (*ordo vivendi*)[467]; conceitos estes, que estruturam não apenas a metafísica cristã, mas também a maneira como questões existenciais podem ser integradas ao discurso teológico.

---

[463] Martin Heidegger, *Being and Time*. Translated by John Macquarrie & Edward Robinson (Oxford: Blackwell, 1962), 68.

[464] Max Scheler, *A situação do homem no cosmos* (Lisboa: Texto&Grafia, 2008), 84.

[465] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV*, 196.

[466] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV*, 197.

[467] Antunes, "Tomismo e Marxismo" (1957), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 179.

A visão teológica de Manuel Antunes pode ser enriquecida e dialogada com as reflexões de Béla Weissmahr, que aborda a complexa relação entre Deus e o mundo, ao explorar os conceitos de transcendência, imanência, criação e a natureza do ser. Weissmahr começa por afirmar o seguinte:

> Deus, em virtude do seu caráter incondicionado e da infinita plenitude do ser, é, por um lado, totalmente distinto do mundo, infinitamente superior a ele, total e absolutamente transcendente; e, por outro lado, apesar de tudo isso, ou melhor, em virtude da sua maneira de ser totalmente distinta da do mundo, é omnipresente a esse mundo, regendo-o tudo e estando nele de um modo imanentemente pleno[468].

Esta correlação paradoxal entre transcendência e imanência é central para compreender a relação Deus-mundo, uma vez que para Antunes, esta dualidade não é uma contradição, mas sim uma tensão criativa que reflete a riqueza do mistério divino, pois para Antunes o cristianismo "não é nenhum deísmo vago, de tipo transcendentalista, como não é nenhum panteísmo imanentista que permita identificar, sem mais, Deus e a Vida" [469]. Neste ponto, é importante destacar a crítica de Weissmahr ao panteísmo e ao deísmo, duas visões que, de formas diferentes, distorcem a relação entre Deus e o mundo: o panteísmo, ao identificar Deus com o universo, nega a transcendência divina, enquanto o deísmo, ao afastar Deus do mundo, nega a sua imanência. Weissmahr afirma que "o panteísmo é um erro «mais filosófico», muito acima das conceções vulgares de Deus", mas que, no fundo, significa reduzir de algum modo Deus ao mundo[470]. Antunes, por sua vez, partilha deste ponto de vista, ao insistir na necessidade de uma visão que equilibre a transcendência e a imanência, evitando os extremos de uma divindade distante ou de uma divindade confundida com o mundo, pois afinal "é na sua imanência que a Transcendência irrompe, salvadora e silenciosa, próxima e infinitamente distante." [471] No entanto, essa transcendência não implica distância ou indiferença, mas pelo contrário, Deus é profundamente imanente, presente em todas as coisas como a causa que as sustenta e as faz participar no ser. A criação não é um ato pontual no passado, mas uma contínua doação de ser, um ato de amor que mantém o universo em existência. Neste sentido, Deus está

---

[468] Béla Weissmahr, *Teología Natural* (Barcelona: Editorial Herder, 1986), 135.

[469] Antunes, "Fé e Teologia" (1968), Obra completa Tomo IV, 81.

[470] Weissmahr, *Teología Natural*, 136.

[471] Antunes, "Karl Jaspers" (1969), Obra completa Tomo I Volume III, 410.

presente no mais íntimo de cada criatura, não como uma parte do mundo, mas como a fonte da sua realidade e perfeição, e assim, esta imanência não diminui a transcendência divina; antes, revela que o mesmo Deus que está infinitamente além também está infinitamente próximo. Esta dialética entre transcendência e imanência é central na teologia de Antunes, que evita tanto o deísmo, que afasta Deus do mundo, quanto o panteísmo, que O confunde com a criação. Se Deus é transcendente, o homem é chamado a adorá-Lo como o Mistério insondável; se Deus é imanente, o homem é convidado a encontrá-Lo no quotidiano, na natureza, no próximo e em si mesmo.

Aqui, o conhecimento de Deus através da analogia desempenha um papel crucial. Para Antunes, seguindo a tradição tomista, a analogia é o método que permite falar de Deus de modo verdadeiro, ainda que imperfeito; e para demonstrar esta sua crença, Antunes cita Pascal: "É dom gratuito de Deus ao homem, através do qual o mesmo Deus se dá a conhecer, embora apenas em «espelho e enigma»"[472]. A linguagem humana, limitada e finita, não pode abarcar a infinitude divina, mas pode apontar para ela através de semelhanças proporcionais, pois quando se tenta descrever Deus, não se está a reduzi-Lo a conceitos humanos, mas a reconhecer que essas perfeições existem em Deus de modo infinitamente superior ao que se compreende nas criaturas. A analogia, portanto, preserva a transcendência de Deus enquanto permite um conhecimento real, ainda que limitado, da Sua natureza. Este método evita tanto o agnosticismo, que nega a possibilidade de conhecer Deus, quanto o antropomorfismo, que O reduz a uma projeção humana. Desta forma, a analogia é a ponte que liga a finitude humana à infinitude divina, permitindo um diálogo entre fé e razão.

A compreensão da analogia como ponte entre o finito e o infinito pode ser enriquecida com as reflexões de Joseph De Finance, que explora a ideia de que a analogia do ser não é unívoca nem equívoca, pois a univocidade do ser seria impossível, pois cada ser possui uma existência única e irrepetível, marcada pela sua originalidade; por outro lado, a equivocidade também não é viável, pois isso implicaria que cada ser estaria completamente isolado dos outros, sem qualquer relação ou comunhão[473]. A analogia,

---

[472] Antunes, "Fé e Teologia" (1968), in *Obra Completa Tomo IV*, 76.

[473] Joseph De Finance, *Conocimento del Ser Tratado de Ontología* (Barcelona: Editorial Gredos, 1971), 63-64.

portanto, reconhece a diversidade dos seres enquanto mantém uma unidade fundamental, baseada na participação de todos no ser comum. De Finance destaca que a analogia do ser não é extrínseca, como uma metáfora, mas intrínseca, pois reflete uma correspondência real entre os seres:

> (…) a ideia do ser não é nem um conceito que convém univocamente a seus inferiores, nem uma variedade de conceitos heterogéneos ligados exteriormente por um mesmo sinal verbal. É um conceito análogo, suscetível de adquirir diversos valores significativos — mas não totalmente díspares — segundo os objetos a que se aplica.[474]

Essa analogia intrínseca permite que os seres, apesar das suas diferenças, sejam compreendidos como participantes de uma mesma realidade ontológica, o ser comum, que remete à afirmação radical do ser como totalidade. Este diálogo entre Antunes e De Finance revela que a analogia não é apenas um recurso linguístico, mas uma expressão da estrutura metafísica da realidade. A analogia do ser permite compreender que os seres, embora diversos, estão unidos pela sua participação no ser comum, que, em última instância, remete a Deus. Como De Finance afirma, "a ideia do ser é uma por aquilo que nela vem significar como centro de convergência de todas as significações parciais; já que cada ser particular aparece como uma participação desta totalidade e remete a ela como a seu princípio último de inteligibilidade"[475]. Esta visão reforça a ideia de que a analogia não é apenas uma ferramenta para falar de Deus, mas uma via para compreender a relação profunda entre Deus e a criação.

Esta compreensão da analogia como ponte entre o finito e o infinito ajuda a esclarecer como a unidade e a diversidade coexistem na relação entre Deus e o mundo. Neste ponto, pode-se estabelecer um diálogo entre a visão de Antunes e a análise de Weissmahr sobre a unidade e diversidade entre Deus e o mundo, quando argumenta que "a unidade e a diversidade são elementos ontológicos correlativos que mutuamente se condicionam, diferenciam e correspondem na medida do grau de ser desses entes"[476]. Para Antunes, esta ideia poderia ser traduzida na sua visão de que a criação é um ato de amor divino, no qual Deus, ao mesmo tempo que se mantém distinto, se faz presente na

---

[474] De Finance, *Conocimento del Ser Tratado de Ontología*, 69.
[475] De Finance, *Conocimento del Ser Tratado de Ontología*, 74.
[476] Weissmahr, *Teología Natural*, 143.

diversidade do mundo criado. A criação não é uma emanação necessária de Deus, mas um ato livre que expressa a sua bondade e a sua vontade de partilhar o ser.

Por fim, a reflexão de Weissmahr sobre a identidade e oposição no ser absoluto oferece uma base metafísica para compreender a natureza divina ao afirmar que "no ser absoluto tem que se dar a absoluta identidade do absolutamente oposto, e tem que se dar também a oposição absoluta do idêntico absoluto"[477]. Esta ideia pode ser entendida a partir da visão de Antunes sobre a natureza de Deus, que não é um conceito abstrato, mas uma realidade viva que mostra como a unidade e a diversidade podem coexistir de maneira perfeita; a relação entre Deus e o mundo é marcada por uma tensão criativa, "um paradoxo muito mais profundo e misterioso"[478]. Tanto Antunes quanto Weissmahr partilham a ideia de que esta tensão não é uma contradição, mas uma forma de harmonia que reflete a complexidade e a beleza de Deus, e esta tensão não é um problema a resolver, mas um convite a aprofundar a fé e a razão, num diálogo permanente com a cultura e a filosofia. Como Antunes escreveu, "a Razão supõe a fé na Razão como a Ciência supõe a fé na Ciência"[479].

Falar de teologia na perspetiva de Manuel Antunes implica necessariamente falar sobre o Concílio Vaticano II, que representa, como observa Antunes, uma viragem significativa na história da Igreja e na forma como ela se posiciona diante do mundo contemporâneo, que não foi apenas institucional, mas também profundamente teológica, marcando o fim de uma era e o início de outra. O Vaticano II destacou a importância de um retorno às fontes da Revelação, especialmente as Escrituras, como fundamento da teologia, e Antunes ressalta que essa "pureza" não é um simples retorno dos textos bíblicos, mas uma valorização da palavra de Deus como base para adaptar a mensagem evangélica às necessidades dos novos tempos[480]; abordagem esta, enriquecida pelo progresso nos estudos bíblicos, arqueológicos, históricos e hermenêuticos, que oferecem ferramentas para uma compreensão mais profunda e contextualizada da mensagem cristã.

---

[477] Weissmahr, *Teología Natural*, 151.

[478] Antunes, "Cristianismo e História" (1965), in *Obra Completa Tomo IV*, 58.

[479] Antunes, "O Homem e a necessidade de absoluto" (1956), in *Obra Completa Tomo IV*, 19.

[480] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV*, 190.

Antunes enfatiza que a teologia deve ser fiel a quatro pilares: Deus, o ser humano, a palavra revelada e a tradição do magistério, o que exige um esforço constante para manter a continuidade e a novidade, a identidade e a diferença, características essenciais para que a teologia possa ser ciência e vida[481]. Contudo, a fidelidade não pode ser confundida com imobilismo ou tradicionalismo, pois deve ser dinâmica, dialogando com o pluralismo e as mudanças culturais e sociais, sem perder de vista o essencial da fé. Claro que, para tudo isto é necessário uma abertura pelo lado da Igreja, por sua vez, implica uma atitude de diálogo e recetividade, tanto com as vozes e necessidades do mundo contemporâneo quanto com as correntes filosóficas e teológicas que enriquecem o pensamento cristão. Na visão de Antunes, o progresso da teologia no pós-Concílio também depende de uma valorização da razão hermenêutica e da razão histórica, pois é fundamental para interpretar e comunicar a palavra de Deus de maneira que faça sentido nas condições concretas da existência humana. Inspirado por autores como Paul Ricoeur, Antunes reconhece que a hermenêutica relaciona a teologia com as ciências humanas e com a filosofia, criando um terreno fértil para um diálogo interdisciplinar. A razão histórica, por outro lado, permite à teologia considerar o dado revelado dentro da história da salvação, articulando a mensagem evangélica em relação ao evento único da encarnação de Cristo e das suas manifestações ao longo dos séculos. Para Antunes, esta abordagem histórica é essencial para evitar a entrada "num domínio que uns relegam para o insondável da Transcendência e que outros condenam a um estéril abstracionismo"[482].

Finalmente, Antunes reconhece a complexidade das relações entre centralização e descentralização na Igreja, e identifica um esforço não apenas político ou institucional, mas profundamente filosófico e teológico, ao tentar sintetizar as ideias de Agostinho e Tomás de Aquino, assim como conciliar as tradições antigas com as necessidades da modernidade. Esse esforço, observa Antunes, reflete uma necessidade histórica emergente de integrar as independências culturais e geográficas com a interdependência global, sempre guiado pelo desejo de Cristo de unidade na diversidade – "um só rebanho e um só pastor"[483].

---

[481] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1968), in *Obra Completa Tomo IV*, 192-193.
[482] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1968), in *Obra Completa Tomo IV*, 196.
[483] Antunes, "Paulo VI Linhas-mestras de um pontificado" (1978), in *Obra Completa Tomo IV*, 260.

No campo exegético e hermenêutico, Antunes explora ainda a influência de Rudolf Bultmann e a sua abordagem desmitizadora, que, inspirada em Heidegger, procura reinterpretar a mensagem cristã dentro do contexto da modernidade científica, pois "quanto à razão hermenêutica, ela supõe, como fundamental, o domínio da linguagem e a sua interpretação"[484]. No entanto, Antunes citando Karl Jaspers critica os pressupostos de Bultmann, os que sustentam essa desmitização, ao argumentar que as suas duas colunas – a visão científica moderna e a hermenêutica existencial – são insuficientes para suportar a totalidade da fé cristã: "onde a religião é verdadeira na sua incondicionalidade histórica, a filosofia é-lhe solidária como verdade, mesmo se a religião não é verdade para a filosofia"[485]. Este pensamento de Jaspers reflete a complexa interação entre religião e filosofia, ao sublinhar tanto a tensão como a complementaridade entre estas formas de pensamento: por um lado, a religião é apresentada como verdadeira na sua "incondicionalidade histórica", o que indica que o seu valor e significado transcendem os critérios racionais estritos da filosofia, o que remete para a capacidade da religião oferecer verdades fundamentadas em eventos históricos e narrativas que moldam profundamente a experiência humana; a filosofia, por sua vez, é "solidária" para com essa verdade religiosa porque partilha o objetivo de procurar o significado e os fundamentos da existência, e embora os seus métodos sejam distintos, a filosofia pode reconhecer na religião uma expressão legítima da verdade, ainda que essa verdade se situe num domínio diferente daquele alcançado pelo pensamento filosófico. Esta solidariedade não implica uma adesão filosófica incondicional aos dogmas religiosos, mas sim uma disposição para dialogar e compreender o papel que a religião desempenha na estruturação do ser humano. Esta relação, no entanto, é marcada por uma diferença fundamental: a verdade da religião, para a filosofia, não é necessariamente uma verdade filosófica. A filosofia opera com base na razão, no questionamento crítico e na lógica, enquanto a religião se apoia na revelação, na fé e na tradição. Por isso, a filosofia pode não validar certos aspetos da religião sob os seus critérios de análise racional. Ainda assim, pode reconhecer que a religião detém um tipo de verdade próprio, que atende às necessidades existenciais e transcendentais do ser humano, por outras palavras, a filosofia, mesmo sem se apropriar diretamente da verdade religiosa, pode compreender e valorizar a sua relevância simbólica e prática. Este diálogo entre

[484] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV*, 196.
[485] Antunes, "Karl Jaspers" (1969), in Obra Completa Tomo I Volume III, 414.

religião e filosofia pode ser exemplificado em diferentes tradições de pensamento: Santo Agostinho, por exemplo, utilizou a filosofia platónica para estruturar conceitos fundamentais da teologia cristã, mostrando que a razão pode iluminar a fé sem anulá-la; Tomás de Aquino, por sua vez, articulou uma síntese entre o aristotelismo e o cristianismo, defendendo que fé e razão são complementares, pois ambas apontam para a mesma verdade última[486].

Apesar de Manuel Antunes seguir a tradição neotomista, existe uma grande diferença no pensamento teológico dos dois autores. Tomás de Aquino, inserido no contexto medieval de síntese entre o pensamento aristotélico e a doutrina cristã, defendia que a razão humana, através da observação do mundo natural e do exercício lógico, poderia chegar a verdades fundamentais sobre Deus. As suas famosas "cinco vias de argumentação para provar a existência de Deus", baseadas no movimento, causalidade, efemeridade, graduação e finalidade, partiam do pressuposto de que a natureza, enquanto criação divina, oferecia pistas racionais para compreender o Criador, sugerindo uma teologia natural[487]. Manuel Antunes, por outro lado, situa-se numa tradição que privilegia a Revelação como fonte primordial de conhecimento teológico. A sua teologia, embora dialogando com a filosofia, não parte de princípios racionais universais, mas do evento concreto da autorrevelação divina, centrada em Cristo. Aqui, a teologia revelada não depende de validação externa pela razão, mas afirma-se como um discurso próprio, capaz de responder às questões existenciais mais profundas, como o sentido da vida, o sofrimento ou a transcendência, de modo que a filosofia, sozinha, não consegue esgotar. Assim, a diferença entre Aquino e Antunes reflete uma tensão permanente no cristianismo: entre a tentativa de harmonizar fé e razão e a afirmação da singularidade irrepetível da Revelação. Se Aquino via a filosofia como uma aliada natural da teologia, Antunes enfatiza que a fé revelada introduz uma rutura no pensamento, convocando a razão a um diálogo humilde, onde esta reconhece a sua insuficiência perante o mistério:

> À razão especulativa deve a teologia o seu progresso sistemático, o apuramento dos seus conceitos, o rigor das suas fórmulas, a época do seu máximo esplendor. Mas certo descanso no adquirido, certo tradicionalismo imobilista e certo compendiarismo fizeram recair sobre esta forma de razão enorme descrédito.

---

[486] Antunes, "Marx reinterpretado" (1978), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 150.

[487] Thomas Aquinas, *Summa Theologica,* (Documenta Catholica Omnia, retirado de: www.documentacatholicaomnia.eu), 794-796.

> Ela põe no entanto, sempre candente, o problema das relações entre teologia e filosofia e entre o dado da Revelação, percebido no mistério que, a um tempo, venda e desvenda a Realidade transcendente, e o trabalho da razão que se esforça por tornar coerente, dentro dos seus limites, o discurso dos sinais que visam essa mesma Realidade. É óbvia, porém, a impossibilidade de versar aqui tal problema que só pode ser aludido.[488]

Ambos, porém, concordam num ponto essencial: a religião, mesmo quando não comprovada pela filosofia, permanece uma força cultural e existencial decisiva, não como vestígio de irracionalidade, mas como testemunho da capacidade humana de se abrir ao infinito. Esta perspetiva permite superar falsas oposições entre ciência, filosofia e religião, entendendo-as como dimensões complementares do desejo humano por verdade e significado, um desejo que, no limite, é tanto racional quanto profundamente espiritual. São nestas circunstâncias que Antunes reconhece a importância da hermenêutica contemporânea como um terreno comum onde teologia, filosofia e ciências humanas convergem, e invoca Paul Ricoeur para destacar como a hermenêutica transcende a teologia, ligando-se a tradições filosóficas e a escolas exegéticas contemporâneas:

> [É aí – diz Paul Ricoeur – que se cruzam as investigações de Wittgenstein, a filosofia linguística dos ingleses, a fenomenologia oriunda de Husserl, as pesquisas de Heidegger, os trabalhos da escola bultmanniana e de outras escolas de exegese neotestamentária, os estudos de história comparada das religiões e de antropologia voltados para o mito, o rito e a crença – e, por fim, a psicanálise].[489]

Finalmente, Antunes dedica atenção ao personalismo existencial, um conceito normalmente atribuído autores como Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel ou Paul Ricoeur, mas que Antunes também encontra em Guardini "a visão católica, visão universal em que o homem unifica o mundo e Deus unifica o homem, aparece centrada na pessoa de Cristo (…) personalismo não idealista mas existencial"[490]. Este personalismo, ao qual podemos adicionar o atributo de "cristão", articula a relação entre a liberdade individual e a orientação divina, conferindo um novo vigor à compreensão existencial da condição humana. Por exemplo, Guardini ao descrever as etapas de vida de uma pessoa, considera Deus como um elemento preponderante na formação do seu caráter:

---

[488] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV*, 196.

[489] Antunes, "Função da Teologia no mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV*, 196.

[490] Antunes, "Romano Guardini" (1962), in *Obra Completa Tomo IV*, 284.

> Frequentemente falamos de personalidade, e com esta palavra referimo-nos à maneira característica como uma pessoa é aquilo que é: como na constituição da sua vida corporal, psíquica e espiritual, as diferentes faculdades se unem para formar um todo, e como esses elementos estão determinados a partir daquele ponto central indemonstrável a partir de qualquer outro, ao qual nos referimos quando dizemos: «ele», e nenhum outro. Esta forma da personalidade tem, por assim dizer, um caráter estático. Percebemo-lo quando uma pessoa nos aparece e, na conversa com ela, ao trabalharmos juntos ou ao lutarmos contra ela, damo-nos conta de quem é. Mas essa mesma personalidade tem também uma forma temporal, e esta é a sua trajetória de vida. A primeira forma é como um retrato; a segunda, como uma melodia. Em ambas se expressa como Deus pensou essa pessoa.[491]

Ao vincular Guardini à tradição do personalismo existencial, Antunes sublinha que o paradigma da unificação entre o humano e o divino, que resgata a dimensão dinâmica da personalidade, que, embora radicada num núcleo identitário, vai-se complicando ao longo do tempo como narrativa ético-espiritual, onde a ação divina opera não como determinismo, mas como um convite à coautoria. Desta forma, eleva-se a questão de como poder conciliar intervenção divina e liberdade.

Inácio de Loiola, em particular, com a sua pedagogia espiritual nos *Exercícios Espirituais*, oferece um método para integrar liberdade e transcendência, propondo que o ser humano pode encontrar sentido pleno ao alinhar suas escolhas individuais com o propósito divino: "Pedir a Deus nosso Senhor queira mover a minha vontade e pôr em minha alma o que devo fazer, quanto à coisa proposta, que mais seja para seu louvor e glória; discorrendo bem e fielmente, com o meu entendimento, e escolhendo conforme a sua santíssima e beneplácita vontade"[492]. Romano Guardini, por sua vez, amplia essa visão ao explorar como a liberdade humana se realiza dentro de um contexto de fé e comunhão, sublinhando a interação dinâmica entre a experiência pessoal e os valores universais do cristianismo, "é lá, nesse centro do Universo, que se encontra, misteriosamente, a convergência do Humanismo e da Graça, da Natureza e da Liberdade, da Providência e do Destino"[493]. Por outro lado, Mounier, que segundo Antunes, foi "um grande homem e um grande cristão (…) [não apresenta] nenhum corte, nenhuma ruptura entre o pensamento e a

---

[491] Romano Guardini, "Las etapas de la vida", *Madrid: Palabra* (2015): 105.

[492] Santo Inácio de Loiola, *Exercícios Espirituais*, Tradução por Vital Cordeiro Dias Pereira (Braga: Livraria A.I., 1999), 39.

[493] Antunes, "Romano Guardini" (1962), in *Obra Completa Tomo IV*, 283.

fé, entre estes e a vida", destaca a importância da biologia na liberdade do homem, rejeitando dualismos, opondo-se tanto ao materialismo, como ao espiritualismo:

> (…) a nossa situação biológica e económica comanda massivamente ainda os nossos comportamentos (…) O espiritualismo e o moralismo são impotentes, porque negligenciam as servidões biológicas e económicas. Mas também o materialismo, pela razão inversa.[494]

Mounier não reduz o humano ao determinismo material (como faria o materialismo), mas reconhece que a liberdade só se exerce dentro de condições concretas — económicas, corporais, históricas. Contudo, ao rejeitar igualmente o espiritualismo abstrato, Mounier radicaliza a noção cristã de encarnação: a liberdade não é um salto para fora da materialidade, mas um processo de transcendência dentro dela. Esta perspetiva implica que a biologia não é um obstáculo à liberdade, mas a base de onde ela se pode desenvolver— um paradoxo que Antunes sintetiza ao destacar a ausência de "cortes" entre pensamento, fé e vida no autor francês, pois insiste na mediação corpórea e social da graça, recusando tanto uma espiritualidade desencarnada quanto uma visão reducionista do ser humano. Assim, o personalismo cristão de Mounier, ao vincular tão intimamente biologia e transcendência, desafia não só dicotomias, mas também certas tendências pietistas do cristianismo, reafirmando que a dignidade da pessoa reside precisamente na sua tensão unitária de espírito e encarnação, que não anula, mas pressupõe a coexistência entre vontade divina e liberdade humana.

Manuel Antunes convoca ainda, para diálogo, Karl Rahner, com a sua teologia transcendental, destaca que o ser humano, enquanto ser histórico e finito, é também intrinsecamente orientado para o mistério do infinito, e neste sentido, a história não é apenas um palco de eventos humanos, mas o local privilegiado da revelação divina, onde Deus se manifesta na liberdade e nas contingências do tempo, pois segundo ele, "a liberdade dos seres humanos e a dos anjos é uma liberdade *criada*, sempre sustentada na sua existência e na sua essência pela soberana dependência de Deus, no desejo e no ato, no querer e na decisão concreta"[495].

---

[494] Emmanuel Mounier, *Existência Encarnada*, Tradução por Artur Morão (Covilhã: Textos Clássicos Lusosofia, 2011), 8-10.

[495] Karl Rahner, *Por que razão nos deixa Deus sofrer?* (Braga: Editorial Franciscana, 2011), 32.

Este diálogo entre liberdade individual e orientação divina é enriquecido pela visão evolucionária e espiritual oferecida pelo neotomismo de Teilhard de Chardin e Joseph Maréchal. Teilhard descreve o universo como um processo em constante evolução, no qual diferentes centros de consciência – que começam desde formas básicas de existência até aos seres humanos – convergem progressivamente em direção a uma unidade superior. Essa convergência, guiada pelas "leis da união", reflete a tendência do cosmos de se organizar em estruturas mais complexas e integradas, onde a diversidade não é anulada, mas harmonizada, e nesse movimento universal culmina um plano divino, com Deus sendo identificado como o "Centro dos centros", o destino final e unificador de toda a criação[496]. O ápice dessa convergência é o que Teilhard denomina de Ponto Ómega," uma realidade onde toda a criação alcança sua plenitude e sentido último em Deus[497]. Contudo, esta ideia não é apenas uma hipótese especulativa ou um modelo teórico para ele; é também uma convicção profundamente enraizada na sua fé cristã. Teilhard acredita que o Ponto Ómega coincide perfeitamente com o dogma cristão, especialmente na figura de Cristo, que é entendido como o destino final do universo e o unificador de todas as coisas. Assim, o pensamento de Teilhard integra razão e fé de uma forma particular: por um lado, reconhece a evolução como um processo natural que organiza o universo em níveis crescentes de complexidade e consciência; por outro, vê esse processo como a expressão de um plano divino que culmina em Cristo. O dogma cristão não é apenas uma questão de salvação individual, mas a chave para compreender a totalidade do cosmos, pois Deus, enquanto Ponto Ómega, não é um ponto distante fora do universo, mas o fim para o qual todo o processo evolutivo converge. Por outras palavras, para Teilhard, a ciência e a fé não se opõem, antes, se iluminam mutuamente, revelando um cosmos que encontra o seu propósito e plenitude em Deus. Ao propor que "a própria encarnação seja escatológica e a própria escatologia seja encarnação"[498], Antunes reflete a visão de Teilhard de que o transcendente e o imanente não são opostos, mas complementares, isto é, cada ato humano verdadeiramente criativo e orientado para o bem não apenas reflete Deus, mas contribui para a realização do plano divino no tempo.

---

[496] Pierre Teilhard de Chardin, *The Phenomenon of Man* (New York: Harper Perennial, 2008), 294.

[497] Teilhard de Chardin, *The Phenomenon of Man,* 258-260.

[498] Antunes, "A companhia de Jesus e o seu humanismo" (1965), in *Obra Completa Tomo IV,* 211.

Joseph Maréchal, por sua vez, pertencendo ao grupo dos que são "conscientes da problemática moderna, se decidem a penetrar no «Corpus thomisticum»"[499]. Assim, retoma os princípios da metafísica tomista, reinterpretando-os à luz da modernidade, para mostrar que a razão humana, mesmo limitada, é capaz de intuir e de se abrir ao mistério do transcendente, pois "o homem religioso ou o místico permanece "humano" mesmo na sua própria atividade transcendental – por exemplo, permanece em continuidade com o mundo dos fenómenos físicos, biológicos e psicológicos, às leis e reações dos quais ele está, até certo ponto, sujeito"[500]. Tal integração reflete a visão de Maréchal de que a relação entre o humano e o divino não é de oposição, mas de harmonia, com a graça aperfeiçoando e elevando a natureza. Cria-se assim, uma ponte entre a metafísica tomista clássica e as questões da modernidade, reafirmando a capacidade do ser humano de se abrir ao mistério de Deus enquanto permanece plenamente inserido no mundo.

Antunes, ao revisitar estas correntes e autores, constrói uma teologia que não apenas reflete sobre a existência humana em termos abstratos, mas que também oferece uma síntese integradora entre liberdade e transcendência, história e eternidade, finitude e infinito; destaca que a procura por um propósito maior não se restringe a um esforço subjetivo de autocompreensão, mas é um movimento dialético onde o humano e o divino se encontram. Movimento este, que é ao mesmo tempo pessoal e comunitário, histórico e escatológico, oferecendo uma visão rica e profunda da existência humana na sua relação com o mistério de Deus. Sumariando o seu pensamento, Antunes afirma que: "a abertura que hoje se pede e se espera da teologia será fruto da convergência de quatro elementos: da justa liberdade de pesquisa, de pensamento e de proposição, como quadro fundamental, da razão especulativa, da razão histórica e da hermenêutica, como factores decisivos de progresso"[501].

---

[499] Antunes, Antunes, "A metafísica tomista em perspectiva" (1962), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 288.

[500] Joseph Maréchal, *Studies in the psychology of the mystics* (London: Burns, Oates & Washburne, 1927), 28.

[501] Antunes, "Função da teologia no mundo de hoje" (1967), in *Obra Completa Tomo IV,* 195.

3.2. Cai sobre a religião e educação estética

A abordagem de Manuel Antunes sobre a teologia reflete a sua tentativa por um diálogo contínuo entre a fé e a razão, onde concilia a tradição cristã com os desafios contemporâneos. Esta sua visão teológica, marcada pelo humanismo e pela abertura ao transcendente, enfatiza a centralidade do ser humano na experiência do sagrado. Ao passar para a reflexão de Cai Yuanpei sobre a religião e a estética, o foco desloca-se para um contexto cultural distinto, em que o pensamento religioso é interpretado à luz das tradições chinesas e das influências ocidentais.

A abordagem de Cai relativamente à teologia e religião foi aprofundado no início do século XX antes de ir para a Alemanha. Nesta altura, Cai atribuía uma grande importância à Teologia como um dos três grandes grupos de ciências (o que deixou de ser verdade posteriormente). O pensamento de Cai oferece uma abordagem para compreender o universo, ao destacar a necessidade de considerar algo além do mundo material e mental para uma compreensão mais completa. A sua observação sobre a natureza fundamentalmente diferente do tangível e do intangível é crucial, pois ao reconhecer a impossibilidade de um emergir do outro, Cai levanta questões intrigantes sobre a origem e a interação entre esses elementos:

> Quando observamos o universo como um todo, além do mundo material e mental, não há nada fora destes. Mesmo que se argumente que o universo é formado por esses dois, quando se examina a entidade original e a relação entre eles, é inevitável considerar algo além do material e do mental, algo como uma divindade. Porquê? Porque material e mental são completamente diferentes na sua natureza, um é tangível, outro é intangível. Não se pode dizer que a mente produz matéria, nem que a matéria cria a mente. Como, então, esses dois surgem? E como se harmonizam para funcionar? Assim, procura-se uma entidade criadora e unificadora além do material e do mental, e é chamada de divindade, como um deus. Consequentemente, o universo é composto por três elementos: material, mental e divino e o seu estudo é a ciência, a filosofia e a teologia.[502]

---

[502] "今观宇宙全界, 此物界与心界之外, 直无一事一物, 则虽谓宇宙由物、心两种成立也. 然进而考二者之本原实体, 及究其关系,则不得不于物、心之外,作有神之想.何则? 物与心者,全异其性质,一有形,一无形,不可谓物由心生,亦不可谓心由物造.此二者如何而生起耶? 且此二者如何而相和相合以呈作用耶? 于是别求一造出之且接合之者于物、心之外,而名之曰神,若天神.故宇宙者, 由物、心、神三者成立; 而其研究之学问, 则理学、哲学、神学是也". Cai Yuanpei, "哲学总论" in *中国近代思想家文库 蔡元培卷*, 7.

A sua proposição de uma entidade criadora e unificadora, algo que transcende o material e o mental, é onde introduz a ideia da divindade. Esta proposta não apenas reflete uma tentativa de explicação para a existência desses elementos, mas aponta para uma dimensão metafísica subjacente à realidade observável. A tripartição do universo em elementos materiais, mentais e divinos não apenas demonstra uma ontologia pluralista, mas pressupõe uma integração epistemológica: a ciência, dedicada ao empírico; a filosofia, voltada para o mental e o abstrato; e a teologia, como via de acesso ao transcendente, constituem esferas complementares de investigação. Esta perspetiva holística rejeita o reducionismo disciplinar, propondo no seu lugar uma sinfonia metodológica em que cada campo ilumina aspetos distintos, mas interdependentes, da realidade. Cai traz uma distinção crucial entre a filosofia pura e os estudos aplicados, especialmente quando se trata da relação entre metafísica, filosofia empírica e teologia. Assim, Cai sugere que a metafísica, quando estudada aplicadamente, pode ser considerada uma forma de filosofia empírica. No entanto, diferencia disciplinas como lógica, ética e estética, normalmente consideradas como o ápice dos problemas na filosofia empírica, argumentando que essas disciplinas se baseiam no que foi estabelecido pela filosofia pura:

> Alguém pode argumentar que um estudo aplicado da metafísica é a filosofia empírica. No entanto, disciplinas como lógica, ética, estética, entre outras, que são consideradas o ponto final dos problemas na filosofia empírica, baseiam-se no que foi estabelecido pela filosofia pura, podendo ser consideradas aplicações da filosofia pura, mas não diretamente aplicáveis. Elas apenas movem e aplicam-se ao mundo empírico, portanto são chamadas de estudos aplicados indiretos. O estudo aplicado direto seria a teologia. Quando estudei o Budismo, percebi que o que eles discutiam era pura filosofia, e a sua religião era uma aplicação direta da filosofia pura. Portanto, a filosofia pura é um estudo teórico, e a religião intelectual é um estudo aplicado.[503]

A distinção principal feita por Cai é entre os estudos aplicados diretos e indiretos, ao afirmar que disciplinas como lógica, ética e estética são aplicações indiretas

---

[503] “或曰:无象哲学之应用者,即有象哲学.然有象哲学中论理学、伦理学、审美学之类,其所归极之问题,用纯正哲学之所定,虽有可为纯正哲学之应用者,而未可为直接之应用.何则? 非能举其所论定之结果而应用之于无象之实地,不过移而应用于有象之上而已,故谓之间接之应用学.直接应用,则宗教学是矣.余尝研究佛教,而见其中所论究者,正纯正哲学;其宗教,正发见纯正哲学直接之应用也.于是论定纯正哲学为理论学,而智力的宗教学为应用学”. Cai Yuanpei, “哲学总论” in *中国近代思想家文库 蔡元培卷*, 8.

da filosofia pura, movendo-se e aplicando-se ao mundo empírico, mas não sendo diretamente aplicáveis. Em contrapartida, identifica a teologia como um estudo aplicado direto, destacando a sua ligação imediata com a filosofia pura. A observação de Cai sobre o Budismo reforça essa ideia, sugerindo que as discussões dentro dessa religião são fundamentadas numa filosofia pura, e a religião budista é uma aplicação direta dessa filosofia.

Cai Yuanpei conclui que a filosofia pura é um estudo teórico, enquanto a religião intelectual é um estudo aplicado, distinção que lança uma luz sobre a maneira como diferentes campos de estudo se relacionam entre si e como a filosofia pode ser vista como a base para várias disciplinas, inclusive a teologia. Contudo, no que toca ao cristianismo, Cai já não a considera uma religião intelectual:

> Uma religião que concebe a divindade com forma e qualidades, nascida neste mundo como Jesus, o Filho de Deus, e que, possuindo vontade, propósito e sentimentos de amor e ódio, criou o mundo como Pai divino, então essa religião de imagens divinas é inevitavelmente emocional. No entanto, no cristianismo existe também, como na filosofia, um conceito de divindade não individualizado, mas universal, isto é, o Deus discutido teoricamente ao que eu chamo de *ente* racional e não uma imagem divina emocional. Por isso afirmo que o cristianismo acabará por transformar-se numa religião intelectual. O cristianismo atual é puramente uma religião emocional. Além disso, o conceito de divindade discutido recentemente pelos filósofos limita-se a especulações teóricas, sem conseguir organizar uma religião que demonstre a sua aplicação prática.[504]

Cai aponta para uma dualidade no ensino de Jesus, uma vez que identifica uma representação de Deus que transcende a individualidade, assemelhando-se mais a uma noção de Deus universal encontrada em algumas correntes filosóficas. Essa visão, segundo Csi, é mais próxima de um Deus lógico, um conceito que considera um corpo lógico, não puramente uma representação emocional de Deus. A sua previsão era que o ensino de Jesus eventualmente se transformaria numa religião intelectual, indicando uma mudança na compreensão e na prática do cristianismo ao longo do tempo. Estreitando a relação entre

---

[504] “之形质而生于此世如耶苏者为神子, 又以有意志、目的、爱憎之情而创造世界为神父, 是神象之宗教, 即不免于情感的也. 然耶苏教中, 固有非个体之神象而普通之神体如哲学者,学理上所论究之神, 是余所谓理体而非情感的之神象也,故余谓耶苏教他日必一变而为智力的宗教.今日之耶苏教, 则纯然情感的教而已, 且其近来哲学者所论神体, 惟止于论究, 而未能组织宗教以示其应用”. Cai Yuanpei, “哲学总论” in *中国近代思想家文库 蔡元培卷*, 9.

filosofia e religião, Cai analisa extensivamente as semelhanças e diferenças entre religião e filosofia:

> No mundo, há três interpretações das semelhanças e diferenças entre religião e filosofia: Primeira, a religião é focada na utilidade prática, enquanto a filosofia é focada na aplicabilidade. Segunda, a religião baseia-se na fé, enquanto a filosofia baseia-se na dúvida. Terceira, a religião estabelece a verdade no passado, enquanto a filosofia procura a verdade no futuro. Eu considero que a religião possui características específicas que também estão presentes na filosofia. Primeiro, a filosofia tem teoria e aplicação; aplicar as teorias da filosofia na prática é religião. Segundo, a fé é emocional, a inteligência é racional; um baseia-se apenas na fé, o outro investiga e fundamenta-se na razão antes de recorrer à fé. Historicamente, os filósofos, embora questionassem as ideias dos predecessores e desenvolvessem as suas próprias perspetivas, acabavam por confiar nelas, desta forma, a filosofia contém elementos de fé. Terceiro, embora os filósofos não mantenham as palavras dos mestres como verdades inquestionáveis para todas as gerações, se as suas investigações estão em conformidade com as ideias dos predecessores, porquê rejeitá-las? Além disso, os filósofos, embora expressem diferentes opiniões, contêm princípios fundamentais imutáveis, como princípios lógicos e regras do pensamento. Se há uma causa, há um efeito; se há um efeito, há uma causa. As ideias dos antigos diferem tanto das ideias atuais? Em resumo, a filosofia contém elementos próprios da religião, é por isso que considero o estudo religioso como a aplicação da filosofia.[505]

Ao concluir que a filosofia contém elementos religiosos, Cai desafia a distinção rígida entre esses campos, apontando para sobreposições e similaridades essenciais. Destaca ainda que, a aplicação prática das teorias filosóficas pode ser considerada religiosa, que a confiança dos filósofos nas suas ideias reflete elementos de fé e que a filosofia mantém uma continuidade com ideias anteriores, assim como a religião. Esta análise minuciosa de Cai oferece uma nova perspetiva sobre a relação entre religião e filosofia, destacando a complexidade e a interligação entre estes domínios, e desafia a visão convencional que frequentemente os separa de maneira rígida. É esta visão

---

[505] “世间唱宗教与哲学之异同者有三说: 其一, 宗教主实用, 哲学主应用; 其二, 宗教以信为本, 哲学以疑为本; 其三, 宗教定真理于往古, 哲学期真理于将来. 吾谓宗教特有之性质, 哲学中固有之.其一,哲学有理论,有应用;应用哲学之理论于实地者,宗教也.其二,信用情感的,有智力的,一者惟信而已,一者究道理、尽论理而后信.古来哲学者,虽各疑先辈之说而排之,及自立一种之新见,则自信之矣,故哲学中有信之元素.其三,哲学者虽不如宗教家以教祖之言为万世不易之金言, 不抵不敢信先辈之说而各自发现一真理,然苟其所究之理与先辈之说符合,则亦何必排之耶? 且诸哲学者,虽各唱一说,而其中自有一定不变之道理,如论理之原则、思想之法规是也.如有原因者必有结果, 有结果者必有原因, 古人所唱, 与今人所说, 岂有异耶? 要之,哲学中固有宗教之元素,此余所以以宗教学为哲学之应用学”. Cai Yuanpei, “哲学总论” in *中国近代思想家文库 蔡元培卷*, 11.

integrativa que abre espaço para uma compreensão mais holística da natureza humana e do conhecimento.

Depois dos seus estudos na Alemanha, o seu pensamento evoluiu através das influências idealistas neo-kantianas. Desta forma, a componente transcendente do pensamento de Cai elaborou-se numa síntese do conceito do Dao oriundo do Taoísmo e dos monismos panteístas de Friedrich Paulsen ou Espinoza. Paulsen afirmou que "a realidade, que constitui um ser único e unitário, uma substância, seja chamada de natureza ou Deus, desdobra o seu conteúdo essencial em duas formas: na forma de um mundo corpóreo (*sub attributo extensionis*) e na forma de um mundo de consciência (*sub attributo cogitationis*)"[506]. Esta conceção da realidade fundamenta-se numa tradição filosófica que desafia as dicotomias convencionais entre corpo e espírito, finito e infinito, imanente e transcendente, ao propor uma ontologia integradora, na qual o universo não é um agregado de entidades separadas, mas a expressão dinâmica de um princípio substancial indivisível. A sua essência não se esgota numa dimensão singular, mas manifesta-se através de atributos complementares, cada um revelando uma faceta distinta, porém inseparável, da totalidade cósmica, tal como o Dao, que "dá origem a todas as coisas (…) nutre todas as coisas (…) e eventualmente todas as coisas regressam-lhe"[507]. O atributo da extensão (*sub attributo extensionis*) corresponde ao domínio material, tangível e espacialmente determinado — o mundo dos corpos, das forças físicas e das leis naturais que regem a interação entre fenómenos. Nesta dimensão, a realidade apresenta-se como uma rede de relações causais, mensuráveis e objetivas, acessíveis à investigação científica. Contudo, esta descrição não esgota a riqueza do real. Paralelamente, o atributo do pensamento (*sub attributo cogitationis*) engloba a esfera da consciência, da subjetividade e da atividade intelectual — o mundo das ideias, das emoções e das experiências internas. Aqui, a realidade revela-se como um fluxo de significados, intenções e representações, que, embora não redutíveis à matéria, partilham com ela uma origem comum. A coexistência destes dois atributos não implica hierarquia ou subordinação, mas antes uma correlação necessária: tal como a luz solar se decompõe em cores distintas sem perder a sua unidade,

---

[506] Friedrich Paulsen, *Introduction to Philosophy.* Translated by Frank Thilly (New York: Henry Hold Company, 1898), 58.

[507] "万物恃之而生 (…) 衣养万物 (…) 万物归焉". Lao Dan, *The Traditional Book of Dao and De,* edited by Gu Zhengkun (Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2022), 70-71.

a substância única manifesta-se simultaneamente como extensão e pensamento, sem que um possa ser derivado do outro ou reduzido a mero epifenómeno.

Esta perspetiva monista, ao negar a existência de uma dualidade ontológica irreconciliável, confronta diretamente o legado cartesiano, que defendia a "completa distinção entre corpo e mente"[508]. Para Espinosa, e para as correntes que dele herdaram esta intuição, tal divisão é artificial, pois corpo e mente não são entidades autónomas, mas modos interdependentes da mesma substância divina:

> Corpo e mente - São uma e a mesma substância, concebida parte sob o atributo do Pensamento e parte sob o atributo da Extensão. Portanto, a ideia da mente e a própria mente são uma e a mesma coisa, concebida sob um e o mesmo atributo, nomeadamente, o Pensamento. A ideia da mente, repito, e a própria mente, seguem em Deus pela mesma necessidade e a partir do mesmo poder do pensamento[509].

A aparente oposição entre o físico e o mental dissolve-se quando se reconhece que ambos são expressões igualmente válidas, ainda que qualitativamente distintas, de uma realidade subjacente. Neste sentido, a consciência humana não é um espírito contido dentro de um corpo, nem a matéria é um mero agregado de partículas desprovidas de significado. Pelo contrário, cada fenómeno material possui uma correspondência no plano mental, e cada processo cognitivo enraíza-se numa base corpórea, formando uma teia de reciprocidade ontológica. As implicações desta visão estendem-se para além da metafísica, alcançando questões éticas e epistemológicas, pois se a realidade é uma unidade substancial, então o conhecimento verdadeiro não se pode limitar à análise fragmentária dos atributos, mas deve aspirar à compreensão sintética das suas interligações. A ciência, ao estudar a extensão, e a filosofia, ao explorar o pensamento, não são domínios rivais, mas vias complementares de acesso ao mesmo mistério. Ao identificar Deus com a Natureza (*Deus sive Natura*), Espinosa afasta-se tanto do teísmo tradicional, que concebe a divindade como entidade transcendente e providente, como do ateísmo vulgar, que nega qualquer dimensão sagrada ao real, uma vez que a substância não age por desígnio ou finalidade, mas existe necessariamente, seguindo uma lógica imanente que harmoniza

---

[508] René Descartes, *Meditations on first philosophy*, translation by Michael Moriarty (New York: Oxford University Press, 2008), 61.

[509] Baruch Spinoza, *Ethics*, in *Spinoza Complete Works*, Translation by Samuel Shirley, Edited by Michael L. Morgan (Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc., 2002), 259.

liberdade e determinismo[510]. Assim, a ontologia de Espinoza, ao unificar extensão e pensamento numa substância única, não resolve apenas um problema metafísico, mas convida a uma transformação da perceção: ver o mundo não como um palco de oposições, mas como um organismo vivo, cuja complexidade exige humildade intelectual e reverência perante o inexplicável. Nesta síntese, o divino deixa de ser um conceito dogmático para se tornar um princípio de conexão, uma metáfora da totalidade que nos inclui, transcende e, paradoxalmente, nos torna participantes ativos do seu desdobramento eterno. O que o distancia de Espinoza, e ao mesmo tempo atraiu Cai Yuanpei para o pensamento de Paulsen foi a importância do sentimento em detrimento do racionalismo extremo sobre a moralidade:

> Um ser como o sábio de Spinoza, que é determinado pela ação, não por impulso, mas apenas pela razão, não existe e não pode existir; tal como o homem cumpridor do dever de Kant, cuja vontade é governada unicamente pelo respeito pela lei moral, sem impulso e inclinação. Tal ser não seria um ser humano, mas um fantasma.[511]

É esta recusa de um racionalismo excessivo que encontra uma concordância em Cai Yuanpei: "a teoria da moderação dos desejos também tem o defeito de dar uma excessiva ênfase à razão e desprezar os sentimentos (…) embora várias teorias de autodisciplina tomem a razão como elemento central, nenhuma delas investiga verdadeiramente o conteúdo dessa mesma razão"[512]. Ao prosseguir esta reflexão, convém notar que a valorização dos sentimentos, proposta por Cai Yuanpei, não implica uma rejeição da razão, mas sim uma integração profunda dos dois modos de conhecer. Assim, o saber humano deixa de ser visto como um mero produto de análises racionais e fragmentadas, e emerge como um empreendimento dialético no qual a emoção, enquanto expressão autêntica da nossa condição, contribui decisivamente para a construção de uma ética que se funda na experiência vivida. Esta integração propõe uma visão do ser humano como um ente cuja existência é marcada pela constante interação entre os impulsos afetivos e as estruturas racionais, de forma que a ação moral se torna fruto de um diálogo interior onde cada decisão é informada tanto pela sensibilidade quanto pelo juízo crítico.

---

[510] Spinoza, *Theological-Political Treatise,* in *Spinoza Complete Works,* 447.

[511] Friedrich Paulsen, *A system of ethics*, Translated by Frank Thilly (London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co, Ltd., 1899), 476.

[512] "而节欲之说,亦尚有偏重理性而疾视感情之弊.且克己诸说,虽皆以理性为中坚,而于理性之内容,不甚研求". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 248.

Em vez de se conformar com um paradigma que exalta o desapego emocional ou, pelo contrário, que submete a razão a impulsos irrefletidos, a proposta aqui delineada almeja uma harmonia onde o sentimento e a razão se complementam e se enriquecem mutuamente.

Resta compreender como deve ser formulada a educação para melhor formar o homem. Paulsen reflete sobre a ideia de que a moralidade e a virtude não surgem espontaneamente, mas são o resultado de um processo contínuo de educação e autodisciplina, onde a razão e os princípios orientam os impulsos naturais: "o importante é aprender a grande arte de governar as inclinações por meio de uma vontade racional, uma vontade determinada por princípios, de moldar e educar os impulsos de acordo com uma ideia de perfeição, que gradualmente toma forma"[513]. A educação então, não apenas deve fomentar a racionalidade e o espírito crítico, mas deve também desenvolver a componente emocional. Este caminho, foi o que serviu a Cai Yuanpei para se inspirar em Schiller e na sua teoria da educação estética onde argumenta que "será sempre sinal de uma educação ainda deficiente se o caráter moral só se puder afirmar através do sacrifício do que é natural; e uma constituição política será ainda muito imperfeita se só conseguir produzir unidade através da supressão da diversidade"[514]. A educação estética, tal como teorizada por Schiller e reinterpretada por Cai Yuanpei, não se configura como um mero complemento ao projeto educativo, mas como o eixo ontológico capaz de redefinir a relação entre o sujeito e o mundo. Em Friedrich Schiller, a reflexão sobre a natureza humana desdobra-se numa dialética entre dois impulsos fundamentais: o "impulso sensível" (*Stofftrieb*), que vincula o homem ao mundo material e à temporalidade, e o "impulso formal" (*Formtrieb*), que emana da razão e aspira à eternidade das ideias[515]. Contudo, é no impulso lúdico (*Spieltrieb*), síntese em harmonia com estas duas forças antagónicas, que Schiller encontra a chave para a plenitude humana, pois não nega os anteriores, mas reconcilia-os, permitindo ao homem transcender a sua condição fragmentária[516].

---

[513] Paulsen, *A system of ethics,* 477.

[514] Friedrich Schiller, *On the aesthetic education of man*, translated by Reginald Snell (New York: Dover Publications, Inc., 2004), 29.

[515] Friedrich Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays* (London: George Bell and sons, 1910), 61.

[516] Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays,* 67.

Segundo Schiller, o impulso sensível origina-se na finitude humana, estabelecendo uma relação indissociável com o mundo concreto e os desejos corpóreos, e sem ele, a materialidade humana dissipa-se, tornando-se uma abstração desprovida de conteúdo. No entanto, ao ancorar a consciência no efémero, este impulso limita a elevação rumo ao universal, configurando-se como condição necessária e obstáculo simultâneo. A realidade sensível é a fonte da experiência imediata, mas também estrutura limitadora que mantém o anseio pelo infinito cativo do transitório. Por outro lado, o impulso formal emerge da dimensão racional, procurando a verdade intemporal e a justiça absoluta. Embora procure impor ordem na variância caótica do sensível, se não equilibrado, pode sobrepor-se totalmente, reduzindo a vida a um sistema rígido de princípios e negando a pluralidade em nome de uma pureza ideal. A razão, sem o contrapeso do sensível, converte-se numa força opressora. É aqui que o impulso lúdico surge como mediador pela sua natureza desinteressada e criativa, e tem como função "suprimir o tempo no tempo"[517]. Por outras palavras, o instinto lúdico permite que dentro da própria temporalidade, o homem experimente uma suspensão do devir, uma reconciliação entre o transitório e o eterno. Enquanto o impulso sensível arrasta na corrente do tempo, e o formal exige uma identidade estática (tornar-se *vs* ser), o lúdico harmoniza ambos, ao exprimir de forma permanente a mudança. Noutras palavras: no ato lúdico, o efémero não é negado, mas transfigurado; a matéria não é dominada, mas elevada à dignidade da forma, dinâmica que se manifesta de modo paradigmático na experiência estética. Quando nos confrontamos com uma obra de arte — seja uma tragédia grega, uma sinfonia ou um quadro —, os sentidos são mobilizados (cores, sons, movimentos), mas não de modo passivo. A forma da obra, a sua estrutura racional, convida-nos a transcender o imediato, a reconhecer naquela manifestação singular um reflexo do universal, como Cai afirma, "o significado do belo reside em transformar o *absoluto* numa forma que pode ser contemplada, em manifestar o *infinito* no *finito* e em representar o ideal em imagens limitadas, pois os objetos da experiência comum só podem expressar de maneira incompleta os ideais que os fundamentam, enquanto a arte revela a realidade na sua plenitude"[518]. A beleza, para

---

[517] Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays,* 67.

[518] "而美的意义,是把"绝对"现成可以观照的 形式,把"无穷"现在"有穷"上,把理想现在有界的影相上.普通经 验上的物象,对于他所根据的理想,只能为不完全的表示;而美术是把 实在完全呈露出来". Cai Yuanpei, "美学的趋向" (1921), in *全集 第四卷*, 108.

Schiller, é precisamente esta "forma viva" em que o sensível e o intelectual coexistem sem se anularem[519]. Na contemplação estética, o tempo não é abolido, mas redimido: o instante ganha a densidade do eterno, e o eterno, por sua vez, encarna-se no instante.

O impulso lúdico não é uma fuga da realidade, mas a sua transfiguração. Ao unir o sensível e o formal, o temporal e o eterno, ele permite ao homem habitar o paradoxo da sua condição: ser finito, mas capaz de infinito; mudar constantemente, mas permanecer idêntico a si mesmo. É nesta síntese, sempre precária e sempre renovada, que reside a possibilidade da verdadeira liberdade, não a liberdade de quem ignora os limites, mas de quem os transcende ao dar-lhes forma, pois "no estado estético a ferramenta mais servil é o cidadão livre, tendo os mesmos direitos até que o mais nobre"[520]. Esta conceção radicaliza a noção kantiana de autonomia: se, para Kant, a liberdade moral exige a subjugação da sensibilidade à razão prática, para Schiller, é precisamente na interseção entre sensibilidade e razão, mediada pela estética, que se ergue a possibilidade de uma humanidade plena. Só uma educação estética, que cultive o impulso lúdico, pode preparar os cidadãos para conciliarem liberdade e lei, individualidade e comunidade.

A educação estética, ao reivindicar o direito à ambivalência, resiste à simplificação reducionista. Um poema, uma sinfonia ou uma pintura não se deixam reduzir a mensagens unívocas; exigem, antes, uma hermenêutica aberta, onde múltiplas interpretações coexistem sem aniquilar a integridade da obra:

> Na arte, frequentemente encontramos cavalos alados ou criaturas metade humanas e metade animais, que são claramente combinações de elementos existentes no mundo real. No entanto, os materiais da arte não se limitam à seleção e combinação; muitas vezes, os elementos da realidade são reagrupados e transformados, exigindo um pensamento muito refinado para se compreender a sua lógica. Arte mística ou simbólica, por exemplo, também se inspira na experiência, mas não de uma forma literal ou superficial.[521]

---

[519] Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays,* 69.

[520] Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays,* 118.

[521] "在美术上,常有 附翼的马与半人半马的怪物,固然是用实物上所有的材料集合起来的; 然而美术的材料,决不必以选择与联结为制限;往往把实现的事物,参 错改变,要有很精细的思路,才能寻着他的线索.如神话的、象征的美 术,何尝不是取材于经验,但不是从迹象上看得的". Cai Yuanpei, "美学的趋向" (1921), in *全集 第四卷*, 106.

É esta lição que Cai incorporou ao defender que a verdadeira educação não deve impor verdades, mas sim despertar perguntas, e que Schiller antecipara ao definir o belo como "liberdade na aparência"[522].

Por fim, a educação estética afirma-se como antídoto contra a alienação instrumental. Se o século da aceleração industrial reduziu o humano a *homo economicus*, esvaziando a existência de transcendência, Confúcio, dois milénios antes, alertara para os riscos de uma vida guiada apenas pelo pragmatismo funcional: "o homem superior harmoniza, não uniformiza"[523]. Confúcio defendia que os rituais e a música, expressões máximas da estética confucionista, não servem como mera eficácia social, mas como cultivo de uma humanidade integral, onde se possa "florescer pela poesia, firmar-se pelos rituais, aperfeiçoar-se pela música"[524]. Assim, a contemplação desinteressada da beleza, longe de ser supérflua, é condição para que o sujeito, ao "amar os rituais e a música", transcenda a fragmentação instrumental, pois a humanidade assenta na benevolência, mas só na arte se realiza como foi defendido por Confúcio: "De que serve o ritual a alguém sem benevolência? De que serve a música a alguém sem benevolência?"[525]

Schopenhauer na análise do sentimento do sublime, descreve um paradoxo: ao confrontar a imensidão do cosmos, o indivíduo percebe-se como uma gota efémera no oceano do tempo, mas é precisamente neste esvaziar do Eu que se revela o sujeito transcendental, fundamento último de toda a representação. Nesta dialética, que oscila entre aniquilação e reafirmação do homem, não apenas ecoa a crítica daoista à rigidez das categorias, como também se manifesta na noção confucionista de que a arte harmoniza sem uniformizar:

> Se nos perdemos na contemplação da infinita grandeza do universo no espaço e no tempo, meditando sobre os milénios passados e os que estão por vir; ou se os céus à noite nos colocam verdadeiramente diante de inúmeros mundos, gravando assim na nossa consciência a imensidão do universo, sentimo-nos reduzidos a nada; sentimo-nos como indivíduos, como corpos vivos, como fenómenos transitórios da vontade, como gotas no oceano, diminuindo e dissolvendo-se no nada. Mas contra esse fantasma da nossa própria insignificância, contra essa mentira impossível, ergue-se a consciência imediata de que todos esses mundos existem apenas na nossa representação, apenas como

---

[522] Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays,* 109.

[523] "君子和而不同". Confucius, *论语新解*, 371.

[524] "兴于诗，立于礼，成于乐". Confucius, *论语新解*, 220.

[525] "子曰：,人而不仁如礼何!人而不仁如乐何!'". Confucius, *论语新解*, 55.

> modificações do sujeito eterno do puro conhecer. É isso que descobrimos ser, assim que esquecemos a individualidade; é o suporte necessário e condicional de todos os mundos e de todas as épocas. A vastidão do mundo, que antes perturbava a nossa paz de espírito, agora repousa dentro de nós; a nossa dependência dele é agora anulada pela sua dependência de nós.[526]

A educação estética, ao resistir à tirania da univocidade, afirma-se como espaço de debate ontológico, e Cai Yuanpei, ao navegar entre diferentes correntes, transfigura a educação estética num projeto de emancipação: não como fuga da realidade, mas como um exercício de reconstrução, onde a arte, ao desafiar a lógica instrumental, restaura a complexidade do humano. Na síntese entre o ritual confucionista e a espontaneidade taoista, entre a vontade schopenhaueriana e a intuição estética, a contemplação do belo emerge como ato político, não por impor verdades, mas por despertar interrogações. Cai Yuanpei acreditava que o atraso da sociedade chinesa e a supressão da criatividade e expressão humanas eram as principais razões para o atraso da China em relação ao Ocidente[527]. Para resolver estes problemas, defendeu a educação estética como um meio de melhorar a qualidade geral do estado da educação da nação, visando, em última instância, à prosperidade e independência nacionais. Para compreender qual a relação entre estética e a promoção de uma força populacional capaz de levar a nação ao progresso, é necessário entender a relação entre estética e emoção:

> A manifestação da vontade expressa-se através da ação. Entre as ações, as mais comuns são aquelas em que se procura preservar a própria vida e evitar prejudicar o outro, o que é orientado pelo conhecimento empírico. Para além destas, existem ações que têm como objetivo a preservação da vida e do benefício dos outros, em que o bem-estar pessoal é subordinado ao bem-estar coletivo. Este tipo de comportamento é motivado, por um lado, pelo reconhecimento intelectual que todos morrem e que ninguém pode sobreviver sozinho, bem como pelo reconhecimento que todos podem magoar e ninguém pode prosperar isoladamente. Por outro lado, é também motivado por emoções, como a relutância em sobreviver enquanto outros morrem e a relutância em prosperar à custa dos outros. Além disso, em situações de extrema necessidade, está-se disposto a sacrificar a própria vida para salvar a vida dos outros e a renunciar ao seu próprio benefício para evitar prejudicar os outros. Nestes momentos, desaparecem as distinções entre o eu e os outros, entre a vida e a morte, o benefício e o prejuízo pessoais. Este tipo de comportamento nobre e altruísta é motivado inteiramente pela emoção. Todas as pessoas têm emoções,

---

[526] Schopenhauer, *The world as will and representation*, 205.

[527] Zhang Jing Jing, "The Enlightenment of Cai Yuanpei's Aesthetic Education to Contemporary Higher Education", *International Journal Of Social Science and Education Research.,* Vol.1 No.01 (2018): 129-135.

> mas nem todos têm comportamentos grandiosos e nobres devido à fragilidade do impulso emocional. Para transformar essa fragilidade em força e tornar o impulso emocional mais robusto, é necessário o seu cultivo. As ferramentas para esse cultivo são objetos de beleza, e o processo desse mesmo cultivo é chamado educação estética.[528]

A defesa da educação estética proposta por Cai Yuanpei como alicerce para a prosperidade nacional revela uma articulação sofisticada entre ética, emoção e política, enraizada numa antropologia filosófica que reconhece no impulso emocional o núcleo da ação moral. Ao vincular a estética à formação de uma população capaz de sacrificar interesses individuais pelo coletivo, Cai não apenas responde às necessidades pragmáticas de modernização da China, mas também subverte a dicotomia ocidental entre racionalidade instrumental e sensibilidade. A chave dessa articulação reside na compreensão de que a emoção é uma força socialmente moldável, capaz de transcender o calculismo egoísta quando cultivada através da experiência estética. A beleza, neste contexto, opera como um mediador pedagógico: ao expor o indivíduo a objetos artísticos, que encarnam harmonia e desinteresse, reforça-se a capacidade de empatia e a disposição para dissolver fronteiras entre Eu e o Outro. O paradoxo aqui é crucial: ao enfatizar a emoção como motor do altruísmo, Cai não rejeita a razão, mas redefine-a como sabedoria encarnada, onde o reconhecimento intelectual da interdependência humana só se torna ação concreta quando mediado pela experiência estética. Assim, a educação estética surge não como ornamento cultural, mas como um instrumento capaz de converter a fragilidade emocional em motivação ética. Tal pressuposto teórico dialoga diretamente com a obra de John Dewey, para quem a moralidade e a estética partilham uma matriz ontológica comum:

> Uma das primeiras descobertas da moral foi a semelhança do julgamento do bom e do mau na conduta com o reconhecimento da beleza e da fealdade na

---

[528] “意志之表现为行为。行为之中，以一己的卫生而免死，趋利而避害者为最普通;此种行为，仅仅普通的知识，就可以指导了。进一步的，以众人的生及众人的利为目的，而一己的生与利即托于其中。此种行为，一方面由于知识上的计较，知道众人皆死而一己不能独生;众人皆害而一己不能独利。又一方面，则亦受感情的推动，不忍独生以坐视众人的死，不忍专利以坐视众人的害。更进一步，于必要时，愿舍一己的生以救众人的死;愿舍一己的利以去众人的害，把人我的分别，一己生死利害的关系，统统忘掉了。这种伟大而高尚的行为，是完全发动于感情的。人人都有感情，而并非都有伟大而高尚的行为，这由于感情推动力的薄弱。要转弱而为强，转薄而为厚，有待于陶养。陶养的工具，为美的对象，陶养的作用，叫作美育”. Cai Yuanpei, “美育与人生” (1931), in *全集 第六卷*, 157.

> conduta. Os sentimentos de repulsa pela malícia e de atração por atos virtuosos enraízam-se no sentimento estético.[529]

Cai Yuanpei investiga a relação entre a manifestação da vontade e a atitude humana, delineando duas tipologias de ação: ações autocentradas, orientadas pela preservação individual e prevenção de danos, e ações heterotélicas, com fins destinados ao benefício coletivo. Esta dicotomia é estrutural, pois Cai postula que o altruísmo emerge de uma interação dialética entre cognição (reconhecimento da interdependência ontológica) e afeto (emoções como a recusa da prosperidade predatória ou ao sobreviver à custa do outro). Desta forma, a moralidade transcende a mera adesão a preceitos racionais abstratos, radicando-se nas respostas emocionais contextualizadas, que operam como catalisadores éticos ante dilemas concretos. Assim, Cai reconfigura a educação moral como uma forma de aprendizagem estético-ética, onde a beleza não é um simples ornamento, mas instrumento de emancipação do homem, reafirmando que a elevação de uma nação depende da capacidade dos seus cidadãos de transcenderem o cálculo instrumentalista através de uma sensibilidade refinada e coletivamente orientada.

A interligação entre moralidade e estética proposta por John Dewey estabelece uma interdependência estrutural entre os domínios ético e estético, que fundamenta a perspetiva de Cai. Para Dewey, o julgamento moral não se reduz a uma aplicação de normas abstratas, mas assemelha-se ao julgamento estético na sua natureza crítica: ambos emergem de uma fenomenologia da experiência que integra perceção, afeto e contexto. A repulsa perante a injustiça ou a atração pela virtude, longe de serem meros reflexos racionais, erguem-se numa sensibilidade condicionada pela estética, onde a sensação precede e conforma o julgamento. Esta tese desloca a moralidade do terreno exclusivo da razão instrumental, reinscrevendo-a no âmbito da experiência prática, na qual a beleza opera como critério implícito de apreciação. A síntese entre Cai e Dewey revela uma crítica transcontinental ao reducionismo racionalista: se Dewey desconstrói a dicotomia sujeito-objeto na ética através do pragmatismo, Cai desloca a moralidade confucionista do ritual para o sensível, propondo que a educação estética não apenas forma o caráter, mas também molda a relação do indivíduo com o mundo. Assim, a convergência entre os

---

[529] John Dewey, *Theory of the Moral Life (*1960), 130.

pensadores reside na redefinição da educação não como unicamente transmissão de saber, mas como um meio de cultivo de uma disposição estético-ética, onde o belo se torna a base de uma sociedade capaz de harmonizar individualidade e solidariedade. Dewey argumenta que "não existem divisões psicológicas intrínsecas entre os aspetos intelectuais e sensoriais; emocionais e ideacionais; as fases imaginativas e práticas da natureza humana", daí a importância de fomentar uma educação estética para "construir uma personalidade mais rica"[530]. Por outro lado, também é percetível que Dewey partilha com a filosofia Kantiana que a perceção da estética é subjetiva e depende da forma como é interpretada pelo observador. Não tivesse a estética uma componente subjetiva, poderia de facto existir uma educação estética? À partida todos apreciariam o objeto da mesma forma, independentemente de experiências e conhecimentos anteriores.

Cai acreditava então que, "um objeto de beleza pode cultivar emoções porque possui duas características distintas: em primeiro lugar, é universal, e em segundo lugar, é transcendente"[531]. A primeira refere-se à ressonância ontológica comum inerente ao belo, isto é, a sua capacidade de mobilizar, de forma não coerciva, uma comunidade emocionalmente coesa, superando particularismos culturais ou individuais. Ao operar como símbolo intersubjetivo, a beleza transcende o mero gosto pessoal, tornando-se um foco de compaixão, capaz de forjar uma harmonia dinâmica entre indivíduos, fundamentada na experiência partilhada do sublime. Já a transcendência aponta para a natureza paradoxal do belo, em que a sua capacidade de, simultaneamente, estimular o sensível e o racional[532]. Esta dialética permite que a beleza atue como dispositivo de transformação subjetiva, onde obras de arte, que não impõem valores, mas provocam uma reconfiguração da sensibilidade, ao estimular o indivíduo a transcender respostas emocionais imediatas em favor de uma perceção refinada, que integra empatia, reflexão crítica e autotranscendência. Esta dinâmica remete novamente para ideia da beleza como símbolo intersubjetivo que estimula o sensível e o racional simultaneamente como afirmado por Schiller através do instinto lúdico. Além disso, Schiller afirma que a lei "deve

---

[530] John Dewey. *Art as Experience* (Nova Iorque: Perigee Books, 1934), 247-248.

[531] "美的对象,何以能陶养感情? 因为他有两种特性:一是普遍;二是超脱". Cai Yuanpei, "美育与人生" (1931), in *全集 第六卷*, 157-158.

[532] Li Jialu, "Aesthetic Education and Its Practical Significance in Cai Yuanpei's 'Five Educations Simultaneously'", *Journal of Education and Educational Research* 4, no. 1 (2023).

existir uma beleza" é inseparável do mandato "deve existir uma humanidade" [533] ; implicando que a beleza não é um acessório cultural, mas condição transcendental para a realização ética da humanidade. A arte, neste sentido, não impõe valores como dogmas, mas provoca uma reconfiguração da sensibilidade, alinhando-se à visão schilleriana de que a educação estética liberta o homem da unilateralidade, seja do cálculo racional, seja do caos sensorial.

John Dewey, ao articular a sua pedagogia pragmatista, enfatiza que o ato de ensinar e aprender envolve uma reconfiguração ativa do olhar, não como assimilação passiva, mas como um exercício de descoberta colaborativa, em que tanto educador como educando coabitam num espaço de investigação. Desta forma, a verdadeira educação estética não se reduz à aquisição de técnicas ou à apreciação formal de obras, mas consiste em capacitar o sujeito a interagir com o mundo de uma forma integral. É nesse contexto que Dewey defende o seguinte:

> Quando o método do professor leva o aluno a ver no objeto características e relações que ele não tinha visto antes, tanto o professor como o aluno assumem controlo intelectual e emocional da situação. Então o hábito de visão objetiva ativa é formado e opera na visão subsequente. A informação adquirida, em vez de ser armazenada e esquecida, torna-se um recurso ativo. A experiência é imediatamente enriquecida e a capacidade de crescimento, para experiência contínua, é ampliada e direcionada. Aprender a ver bem as coisas é uma tarefa difícil. Requer a atividade de toda a personalidade. Aprender a perceber exige a interação de toda a personalidade com aspetos do objeto. Isto é verdade para que alguém queira ver ou pintar um quadro, aprender golfe, construir um novo tipo de ponte, ou ler a poesia de Keats.[534]

Cai Yuanpei, em consonância com a matriz pragmática de John Dewey, articula uma visão expansiva da educação estética, transcendendo a compartimentalização disciplinar ao integrar a arte com a ciência como dimensões complementares do conhecimento humano. Ao afirmar que "o espectro da educação estética não se limita a matérias específicas (…) a arte tem componente matemática como proporções, ritmos, ou seja, tudo está relacionado com números, com a proporção áurea sendo o exemplo mais

---

[533] Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays,* 69

[534] John Dewey, Prefácio em *The Art of Renoir* de Albert Barnes and Violette De Mazia (1935).

claro”[535], Cai não apenas desloca a arte do domínio exclusivo da subjetividade, mas reinsere-a num diálogo entre sensibilidade e racionalidade, onde padrões matemáticos revelam-se estruturas ontológicas do belo. Esta interligação, exemplificada na relação entre acústica e música, ou ótica e teoria das cores revela um projeto pedagógico interdisciplinar e holístico. Para Cai, a educação estética opera como síntese epistemológica, onde o estudo da arte não se reduz à técnica ou à história, mas exige o domínio de princípios científicos que a fundamentam. Ao explorar essas relações, os alunos não apenas percebem a beleza como fenómeno multifacetado, mas também reconhecem a unidade subjacente ao diverso, seja na simetria de um poema, na ressonância de uma sinfonia ou na proporção áurea de uma escultura. Ao desfazer a dicotomia entre ciências e humanidades, a educação estética é convertida numa ferramenta de desalienação cognitiva: ao demonstrar que a matemática habita a música, a física modela a cor, e a biologia inspira formas arquitetónicas, Cai desconstrói a lógica instrumental que fragmenta o saber. O resultado é uma experiência educacional ampliada, onde o aluno aprende a ver o mundo não como coleção de disciplinas estanques, mas como tecido de relações interdependentes, um exercício que, além de enriquecer a perceção estética, cultiva uma mentalidade sistémica, essencial para a inovação e a crítica social. A analogia proposta por Cai Yuanpei entre o magnetismo e os sentimentos humanos de amor e ódio revela uma estratégia pedagógica sofisticada, na qual a educação estética transcende a sua função tradicional de instrução artística para se tornar um dispositivo de exploração hermenêutica das emoções[536]. Esta abordagem, ao empregar metáforas científicas para decifrar complexidades emocionais, demonstra que a educação estética não se restringe à mera interpretação formal da beleza, mas implica uma imersão fenomenológica nos mecanismos que regem tanto a matéria como o espírito. Esta síntese, longe de ser mero exercício teórico, é *práxis* pedagógica: ao estimular os alunos a verem nas leis da física metáforas para as suas próprias emoções, a educação estética prepara-os para enfrentar a complexidade do mundo com um olhar simultaneamente crítico e compassivo.

---

[535] 但是美育的范围，并不限于这几个科目(…) 美术上的比例、节奏，全是数的关系，截金术是最显的例”. Cai Yuanpei, “美育实施的方法” (1922), in *全集 第四卷*, 213.

[536] Cai Yuanpei, “美育实施的方法” (1922), in *全集 第四卷*, 214.

Apesar da influência das correntes filosóficas ocidentais, é imperativo situar o pensamento de Cai Yuanpei sobre educação estética no solo fértil da tradição confucionista, particularmente nas obras de Confúcio e Mencius, que estruturaram a sua formação intelectual inicial. Já os clássicos confucionistas, ao integrarem as artes como eixo central da formação humana, estabeleciam uma dialética entre a ética e a estética, na qual o cultivo do caráter e a apreciação do belo eram facetas indissociáveis, tal como Cai destaca:

> A educação antiga do nosso país era composta pelas seis artes dos rituais, música, arco, cavalaria, escrita e aritmética. A música era puramente estética; a escrita incorporava métodos de registo e caligrafia; arco e cavalaria desenvolviam a técnica e a elegância; e a utilidade dos rituais ultrapassava o simples discurso quotidiano. Fora a aritmética, todas as artes incorporavam uma componente estética.[537]

Tal como Confúcio, Cai defendia que para alcançar a plena humanidade era necessária uma transformação interna, com um papel crucial das experiências estéticas nesse processo. Luo Ning categoriza estas experiências em três diferentes tipos[538]. Em primeiro lugar, tanto Cai quanto Confúcio acreditavam que as experiências estéticas poderiam facilitar comportamentos alinhados com o Tao 道 (*dào*) (que pode ser compreendido como o caminho da retidão moral) e aprimorar a sua capacidade de Moralização 教化 (*jiàohuà*). Confúcio e os primeiros confucionistas não viam a arte apenas como uma habilidade a dominar, mas como um meio de moldar o caráter através de atividades como música, poesia e caligrafia. Para Confúcio, a educação estética era uma jornada que começava com o estudo da poesia, passava pelos rituais e culminava na mú sica, visando promover a autoconsciência, responsabilidade e, eventualmente, o estatuto de uma pessoa superior, 君子(*jūnzǐ*). Em segundo lugar, Cai enfatizou a importância da harmonia 和 (*hé*), profundamente enraizada na cultura chinesa, "que promove a diplomacia em detrimento do conflito, a reforma em vez da revolução e o ecletismo em vez do

---

[537] "吾国古代教育，用礼、乐、射、御、书、数之六艺。乐为纯粹美育；书以记述，亦尚美观；射御在技术之熟练，而亦态度之闲雅；礼之本义在守规则，而其作用又在远鄙俗；盖自数以外，无不含有美育成分者" - Cai Yuanpei, "美育" (1930), in *全集 第五卷*, 508-509.

[538] Luo Ning, "Cai Yuanpei's Vision of Aesthetic Education and His Legacy in Modern China", *Nordic Journal of Comparative and International Education* 5, no. 2 (May 31, 2021): 51–64.

dogmatismo”[539]. E como já referido anteriormente, tanto Cai quanto Confúcio acreditavam que a arte desempenhava um papel na promoção da harmonia moral e política, fomentando relacionamentos equilibrados entre indivíduos e a sociedade.

Cai Yuanpei, ao sintetizar a tradição confucionista com a modernidade científica, reconheceu na estética uma força biocultural capaz de modular simultaneamente o corpo físico e a mente humana, transcendendo a dicotomia cartesiana entre a dimensão material e a espiritual. Para Cai, a música, enquanto paradigma da experiência estética, não se resumia a um mero entretenimento, mas funcionava como uma tecnologia ancestral de regulação ética e corporal, como explicita na passagem: “a música pode afetar as funções fisiológicas humanas e, ao nível da saúde mental, também pode regular o estado psicológico (…) boas experiências estéticas, a beleza artística da música e a visão do mundo podem mesmo concretizar objetivos de alterar os costumes” [540]. Visão esta, que remete para os clássicos confucionistas, que já destacavam a música como ferramenta de gestão emocional e social, capaz de estimular desde o apetite físico até à coesão comunitária, tal como registado no *Livro dos Rituais* (*Lǐjì* 礼记): “A música harmoniza os humores, os rituais harmonizam as condutas”[541]. Assim, ao ligar fisiologia e moralidade, Cai Yuanpei não só reafirma o legado confucionista, para quem “a música é a flor da virtude”[542], como antecipa descobertas das neurociências sobre a corporeidade da emoção estética. A sua visão da arte como interface entre biologia e cultura desafia reducionismos: tanto o materialismo que nega a dimensão espiritual do belo, como o idealismo que ignora as suas raízes sensoriais. Nas suas palavras, tal como nas dos antigos mestres, a verdadeira educação estética é aquela que, ao harmonizar coração e mente, corpo e sociedade, nos recorda que “a música harmoniza o Céu e a Terra; os rituais ordenam o Céu e a Terra”[543], e

---

[539] Luo Ning, “Cai Yuanpei’s Vision of Aesthetic Education and His Legacy in Modern China”, *Nordic Journal of Comparative and International Education* 5, no. 2 (May 31, 2021): 56.

[540] Wei Jingjing, “蔡元培的社会美育思想及其现实意义”, *国际教育论坛*, 4(3) (2022): 29-31.

[541] “故礼以道其志，乐以和其声”. Confucius, *礼记译注*, edited by Yang Tianyu (Shanghai: 上海古籍出版社, 2004), 468.

[542] “乐者德之华也”. Confucius, *礼记译注*, 487.

[543] “乐者，天地之和也；礼者，天地之序也”. Confucius, *礼记译注*, 476

é neste cruzamento que se forja a humanidade integral, capaz de unir tradição e progresso, de "realizar o infinito no finito"[544].

Ao considerarmos as implicações da educação estética para o desenvolvimento integral do ser humano, emerge, de forma natural, a necessidade de aprofundar o debate sobre a dimensão espiritual e existencial que, historicamente, foi atribuída à religião. Nessa perspetiva, a proposta de Cai Yuanpei representa um ponto de viragem fundamental, na medida em que propõe a substituição do paradigma religioso tradicional por uma abordagem estética, capaz de mobilizar o sentimento e a intuição como vetores de conhecimento e de formação ética. Para Yuanpei, a estética não se limita à mera apreciação da beleza, mas constitui um meio de transcender as fronteiras do empirismo, proporcionando uma experiência que integra o espírito e a razão num processo dialético de autoconhecimento e transformação social. Apesar de respeitar as diferentes crenças religiosas, Cai defendia que a religião deveria ser ensinada apenas como um objeto científico, e não como forma de moralidade:

> Na Universidade, não é necessário estabelecer um departamento de teologia, mas é importante incluir disciplinas como história das religiões e estudos religiosos nas faculdades de filosofia. Em todas as instituições de ensino, não devem ser oferecidos cursos que promovam doutrinas religiosas e não devem existir cerimónias de oração. As pessoas que se dedicam a atividades missionárias não devem envolver-se na área educacional.[545]

Cai argumentava que a religião englobava quatro grandes tipos de educação: educação intelectual, educação física, educação moral e educação estética[546]. A educação intelectual baseava-se no ensino dos acontecimentos históricos e outros conhecimentos transmitidos através de práticas religiosas. A educação física assentava em peregrinações, meditações ou missas. A educação moral remete para os padrões de comportamentos aceitáveis dentro da comunidade religiosa e distinção entre o bem e o mal. Por último, a educação estética, remetia para as obras de arte, as pinturas, os edifícios e a arquitetura religiosa. No entanto, apesar das diversas componentes educacionais da religião, Cai

---

[544] Schiller, *Letters upon the aesthetical education of man*, in *Essays,* 105.

[545] "大学中不必设神学科, 但于哲学科中设宗教史、比较宗教学等. 各学校中,均不得有宣传教义的课程, 不得举行祈祷式. 以传教为业的人,不必参与教育事业". Cai Yuanpei, "教育独立议" (1922), in *全集 第四卷* ,178.

[546] Cai Yuanpei, "以美育代宗教" (1930), in *全集 第五卷,* 501.

acreditava que três delas eram inválidas e não se poderiam aplicar na sociedade atual. A componente da educação intelectual baseava-se em conhecimentos que não eram comprováveis por meios científicos, e como tal já não havia lugar no ensino para este tipo de sabedoria. Entretanto, a educação física também se tinha tornado uma ciência independente, em constante evolução, e a componente física da religião também não era suficiente por si só. A componente moral, essa também já se encontrava desatualizada, pois códigos éticos aplicados em sociedades seculares ou até mesmo milenares já não faziam sentido no século XX. Foi através deste processo de exclusão, que Cai chegou à conclusão que da religião, a única componente de ensino que se podia retirar e aplicar na sociedade contemporânea seria a educação estética[547]. Neste contexto, delineia-se a possibilidade de extrair as qualidades superiores presentes na tradição religiosa, sem que se incorporem, de forma intransigente, os elementos conservadores e reacionários que historicamente retardaram o progresso social. Ao separar o potencial emancipatório e transcendental da religião das suas manifestações antiquadas, abre-se espaço para uma abordagem dialética que privilegia a renovação crítica e o desenvolvimento integral do sujeito. Tal perspetiva permite resgatar o que há de sublime na experiência religiosa, reinterpretando-a de forma a contribuir para a modernidade e para a transformação social, sem ser contaminada pelos preceitos que, pela sua própria natureza, se revelam incompatíveis com os anseios de uma sociedade em constante evolução.

Cai na crítica à ideia de que a moralidade depende necessariamente da religião, propondo, em seu lugar, a estética como fundamento ético, comparar a Rússia, onde a religiosidade é intensa, mas a moralidade coletiva em contextos críticos como a guerra é frágil, com a Alemanha e a França, sociedades menos religiosas, porém moralmente mais consistentes, Cai conclui então, "que religião e moralidade não estão intrinsecamente ligadas"[548]. Em vez disso, defende, à maneira de Schiller, que a estética, através das categorias do belo e do sublime, opera como mecanismo de cultivo moral, mediando entre a vontade individual, o conhecimento racional e a emoção. Perspetiva esta, que dialoga com tradições filosóficas que separam ética de dogmatismo religioso. Cai entra em diálogo

---

[547] Cai Yuanpei, "以美育代宗教" (1930), in *全集 第五卷*, 500-501.

[548] "可见宗教与道德无大关系矣". Cai Yuanpei, "我之欧战观—在北京政学会欢迎会上的演说词" (1917), in *全集 第三卷*, 3.

com Haeckel e Voltaire na crítica à religião como instrumento de opressão e na defesa de uma moralidade autónoma. Haeckel via a Igreja Cristã como uma força repressora que, ao perseguir cientistas e não-crentes, intuía astutamente a ameaça que o pensamento racional representava para os seus dogmas: "a Igreja Cristã, ao perseguir a curiosidade do cientista e, em seguida, condenar milhares à morte por descrença, tinha uma intuição astuta da ameaça que a ciência representava para a sua autoridade"[549]. Por outro lado, a deontologia kantiana, central na sua filosofia moral, propõe que o sujeito racional não é mero cumpridor passivo de normas externas, mas legislador da própria lei moral, capaz de determinar a ação ética através da razão pura prática. Para Kant, a moralidade não deriva de sanções transcendentes, como a vontade divina, mas da capacidade humana de universalizar máximas por meio do imperativo categórico. Assim, a ética kantiana desloca a fonte da obrigação moral do plano metafísico-religioso para o âmbito imanente da razão humana, afirmando que a dignidade do ser reside justamente nessa liberdade de autodeterminação.

A crítica à religião por Cai Yuanpei, porém, não é apenas uma negação, mas uma superação dialética hegeliana. Cai reconhece que, em estágios primitivos da humanidade, "a religião, assim, oferecia respostas a questões insolúveis, consolo para o sofrimento humano e esperança de vida após a morte, enquanto promovia a moralidade através de recompensas (céu) e punições (inferno)"[550]. No entanto, com o avanço da ciência e da filosofia, essas funções tornaram-se obsoletas:

> O peso da religião chega a tal ponto que se torna um estímulo emocional negativo.
> Para evitar os males do estímulo emocional excessivo e focar-se no cultivo equilibrado das emoções, nada seria melhor do que substituir a religião por uma educação estética pura. A educação estética tem o poder de cultivar os nossos sentimentos, promovendo hábitos nobres e puros, e dissipando gradualmente o egoísmo e a tendência a prejudicar os outros. A beleza, pela sua natureza universal, não permite distinções entre "eu" e "outro".[551]

---

[549] Ernst Haeckel, *The evolution of man* (London: Watts & Co, 1912), 10.

[550] "且推之于感情方面, 而人类疾病死亡痛苦一切不能满足之心虑,皆得于良心上有所慰藉,与 之以新生之希望.又推之于行为方面,而福善祸淫,有人人有天堂之歆 羡与地狱之恐怖,以去恶而从善". Cai Yuanpei, "在信教自由会之演说" (1916), in *全集 第二卷*, 490.

[551] "一至于此,皆激刺感情之作用为之也. 鉴激刺感情之弊,而专尚陶养感情之术,则莫如舍宗教而易以纯粹之美育.纯粹之美育,所以陶养吾人之感情,使有高尚纯洁之习惯,而使人我之见、利己损人之思念,以渐消沮者也". Cai Yuanpei, "以美育代宗教说" (1917), in *全集 第三卷*, 33.

Cai Yuanpei apresenta uma crítica contundente à interseção entre religião e educação, ao defender uma separação radical entre ambas, sob o argumento de que a fé religiosa, enquanto sistema dogmático e propagandístico, viola a liberdade espiritual individual e corrompe a integridade intelectual da educação. Desta forma, estabelece uma clara distinção entre o que chama "crença filosófica" (*zhéxué de xìnyǎng* 哲学的信仰), entendida como uma crença pessoal, dinâmica e sujeita à evolução racional, e a "crença religiosa" (*zōngjiào de xìnyǎng* 宗教的信仰), associada a rituais ultrapassados, manipulação emocional e proselitismo coercivo[552]. Esta dicotomia não apenas reflete uma herança iluminista, que celebra a autonomia da razão e rejeita tutelas transcendentais, mas também remete para as críticas modernas à religião como instrumento de controlo social, como as elaboradas por Nietzsche, que via nas estruturas religiosas uma negação da vida autêntica construída à base de "formalidades pedantes que alegam expressar uma vontade divina; a implantação de uma 'consciência' que coloca um falso saber no lugar da experimentação e do teste"[553].

A defesa de uma educação secularizada, livre da influência religiosa, alinha-se com a visão de John Dewey, para quem a educação deve ser um espaço de formação crítica e democrática, não de doutrinação. No entanto, vai além ao enquadrar a presença religiosa na educação não apenas como uma distorção pedagógica, mas como uma violação dos direitos humanos, equiparando o proselitismo a uma forma de violência simbólica, em que instituições impõem visões de mundo como naturais, sufocando a autonomia individual. A rejeição da religião organizada não se limita, porém, a uma mera defesa do ateísmo. Cai reconhece que a liberdade de crença, ou não-crença, é um direito fundamental, mas insiste que esse direito deve ser protegido de interferências externas, sejam elas religiosas ou antirreligiosas. Esta posição aproxima-se de uma visão libertária da liberdade individual, em que o indivíduo, não as instituições, é o único árbitro legítimo das suas crenças. Contudo, ao mesmo tempo, Cai parece reconhecer a inevitabilidade de uma dialética social: a existência de movimentos religiosos gera, por contraste, movimentos antirreligiosos, numa dinâmica de ação e reação que espelha a lógica hegeliana de conflito e superação. Esta ambiguidade reflete um desafio central das sociedades pluralistas: como garantir a

---

[552] Cai Yuanpei, "非宗教运动—在北京非宗教大同盟讲演大会的演说词" (1922), in *全集 第四卷*, 179.

[553] Nietzsche, *The Will to Power*, 91.

coexistência de crenças radicalmente distintas sem recorrer à supressão ou à homogeneização. A resposta de Cai Yuanpei, ainda que incisiva, parece privilegiar uma liberdade "negativa" (o direito de não ser coagido) sobre uma liberdade "positiva" (o direito de participar ativamente na construção de significados coletivos):

> Há quem tema que estes movimentos de alianças antirreligiosas prejudiquem a "liberdade de crença". Eu não concordo. A crença é livre, e a não-crença também é livre. Se os movimentos de alianças não religiosas prejudicam a "liberdade de crença", então os movimentos de alianças religiosas não prejudicam a mesma "liberdade de crença"? Se temos esta "não-crença religiosa" e encontramos a necessidade de tais movimentos "anti-religiosos", então podemos realizar livremente os nossos movimentos.[554]

A defesa da liberdade negativa e a crítica à interferência religiosa na educação, como defendidas por Cai Yuanpei, revelam uma preocupação com a autonomia individual. No entanto, esta ênfase na liberdade de não ser coagido pode ser vista como limitada quando se considera a necessidade de uma educação que inspire e motive a ação coletiva. É aqui que entra a segunda vertente do pensamento de Cai, que destaca a importância da arte e da estética na educação. Num artigo seu, durante o Movimento da Nova Cultura, numa crítica mordaz à sua superficialidade, destaca uma contradição fundamental: a tensão entre a urgência de um progresso técnico-científico e a necessidade imperiosa de uma revolução estética. Aqui reside o cerne da sua tese: a educação científica, embora essencial para desvendar a complexidade da realidade, é insuficiente para gerar o impulso ético que move a ação coletiva. A ciência explica, mas não inspira; desmonta o mundo, mas não o torna mais atraente e incitador, pois "para inspirar a ação prática, é essencial recorrer à arte"[555]. A dialética que Cai estabelece entre ciência e arte reflete uma compreensão profundamente schilleriana da condição humana, ao perceber que a China, ao abraçar unilateralmente o modelo ocidental de progresso material, arriscava-se a replicar não apenas fábricas e laboratórios, mas também a alienação espiritual do industrialismo. A

---

[554] "有人疑惑以为这种非宗教同盟的运动,是妨害"信仰自由"的,我不以为然.信教是自由,不信教也是自由,若是非宗教同盟的运动,是妨害"信仰自由",他们宗教同盟的运动倒不妨害"信仰自由"么？我们既然有这"非宗教"的信仰,又遇着有这种"非宗教"运动的必要,我们就自由作我们的运动.用不着什么顾忌呵!". Cai Yuanpei, "非宗教运动—在北京非宗教大同盟讲演大会的演说词" (1922), in *全集 第四卷*, 179.

[555] "要鼓励实行的兴会,应利用美术". Cai Yuanpei, "文化运动不要忘了美育" (1919), in *全集 第三卷*, 361.

ausência de museus acessíveis, a vulgaridade das ruas, "poeira", "carruagens desordenadas", "anúncios de mau gosto", a transformação da caligrafia e pintura em relíquias enclausuradas, tudo isso eram sintomas de uma sociedade que, ao negligenciar o belo, mutilava a sua própria capacidade de imaginar um futuro coletivo[556].

A crítica de Cai, porém, não se limitou à denúncia, pois propôs uma utopia concreta: cidades onde as praças têm fontes e esculturas, não como luxo, mas como pedagogia pública; teatros que elevam, não degradam; escolas onde a música e o desenho são exercícios de liberdade, não repetição mecânica. Esta visão não era mero empréstimo do humanismo europeu, era uma reinterpretação radical da tradição chinesa. Ao defender a beleza ser universal, Cai resgatava o ideal confucionista de benevolência que transcende o interesse particular, mas libertava-o dos rituais hierárquicos, transpondo-o para o espaço democrático da arte pública.

O paradoxo que Cai enfrenta, e que confere ao seu texto uma atualidade pungente, é o da modernização sem ocidentalização. Como cultivar uma sensibilidade estética autóctone, capaz de dialogar com o universal sem se render ao colonialismo cultural? A resposta está na sua defesa da "educação estética pura", que não rejeita a herança chinesa, mas que a reinventa: as pinturas clássicas, em vez de limitadas a coleções privadas, deveriam ser expostas em museus; os jardins imperiais, convertidos em parques para todos. A beleza, assim, torna-se linguagem comum, ponte entre o passado e o futuro, entre o local e o global. A força do seu argumento reside precisamente na tensão não resolvida: ao insistir que a educação estética deve ser tanto formação do caráter como transformação do espaço público, Cai recusa-se a separar ética de política, indivíduo de coletivo.

---

[556] Cai Yuanpei, "文化运动不要忘了美育" (1919), in *全集 第三卷*, 362.

II PARTE

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Capítulo Quarto

PENSAMENTO EDUCACIONAL E MÉTODO PEDAGÓGICO

4.1. O valor da educação

A educação constitui um dos pilares basilares do desenvolvimento humano e social em qualquer contexto civilizacional. Desde os primórdios da civilização, consolida-se como instrumento primordial para a capacitação individual, a promoção de equidade social e a aceleração do progresso económico-tecnológico. Importa sublinhar, contudo, que a sua função não se circunscreve à mera aquisição de competências técnicas ou erudição académica. Antes pelo contrário, orienta-se para um paradigma holístico de autorrealização humana, conforme preconizado por Cai Yuanpei:

> O objetivo da autorrealização é assegurar que uma pessoa, através de práticas regulares, consiga manter a compostura diante de eventos inesperados e evite decisões inadequadas. No quotidiano, frequentemente temos tempo para refletir sobre as situações, considerando cuidadosamente os prós e contras antes de agir. No entanto, em momentos críticos ou repentinos, quando não há espaço para ponderações, é essencial que as tentações e dificuldades não comprometam os nossos princípios, o que só é possível com uma sólida autorrealização.[557]

Cai Yuanpei aponta que a autorrealização é uma via de conhecimento e transformação para o indivíduo situar-se eticamente e existencialmente no mundo, ou seja, representa o processo pelo qual o ser humano transcende a sua condição imediata e fragmentada, alcançando uma integração mais profunda do seu eu. Trazendo Joaquim de Sousa Teixeira para este diálogo, a autorrealização é discutida como um aspeto essencial da autoconsciência e do processo reflexivo humano. Teixeira enfatiza que a autoconsciência é exclusiva do ser humano, distinguindo-o dos animais, que, apesar de possuírem algum grau de consciência, não conseguem refletir sobre si mesmos ou construir uma relação objetiva com o mundo[558]. Assim, a autoconsciência é um processo estruturado

---

[557] "查修养之目的,在使人平日有一种操练,俾临事不致措置失宜.盖 吾人平日遇事,常有计较之余暇,故能反复审虑,权其利害是非之轻重 而定取舍.然若至仓卒之间,事变横来,不容有审虑之余地,此时而欲使诱惑、困难不能隳其操守,非于修养有素不可". Cai Yuanpei, "科学之修养 - 在北京高等师范学校修养会演说词" (1918), in *蔡元培 全集第三卷*, 289.

[558] Joaquim de Sousa Teixeira, "Consciência e autoconsciência", *Didaskalia* 35.1-2 (2005): 569.

por uma dinâmica de centro e periferia, onde o sujeito nunca está totalmente presente a si mesmo, ou seja, a reflexão nunca é completamente transparente devido à natureza encarnada do ser humano, cuja consciência é moldada pela sua corporeidade e temporalidade[559]. Neste sentido, a autoconsciência reflexiva é vista como um ato espiritual que emerge de um espírito encarnado, cuja unidade é vivida na pluralidade dos atos conscientes.

De forma a aprofundar de que consta a autorrealização, remetemo-nos para Manuel Ferreira Patrício que, atribui um valor central à ideia de autorrealização na sua análise, em diálogo com a psicologia de Abraham Maslow. Para Maslow, a autorrealização representa o ápice da hierarquia de necessidades humanas, englobando as meta necessidades que transcendem as carências básicas e afirmam a plenitude do ser[560]. Patrício interpreta a autorrealização como um processo antropagógico único e pluridimensional, que reflete a complexidade e singularidade de cada indivíduo. Destaca ainda que envolve múltiplas dimensões: conhecimento, afetividade, estética, ética, religiosidade; e a partir dessa perspetiva, Patrício propõe que a educação deve ser pluridimensional e personalista, respeitando a vontade nuclear do indivíduo de se auto-realizar. Por outro lado, Manuel Ferreira Patrício, inspirando-se em Nietzsche, ressalta a importância da memória como um elemento central na autorrealização humana, onde considera que a memória está estritamente relacionada com o tempo, ligando o indivíduo à totalidade do processo da sua autorrealização[561]. Este conceito amplia a noção de Maslow ao enfatizar que a realização pessoal não é apenas um processo momentâneo ou individual, mas um projeto temporal e relacional que se constrói no tecido das relações humanas e no diálogo contínuo entre o passado, o presente e o futuro.

No âmbito do desenvolvimento humano, a educação desempenha um papel crucial, proporcionando conhecimentos, competências e valores que são indispensáveis para uma vida plena e significativa, em que não se limita apenas à transmissão de

---

[559] Joaquim de Sousa Teixeira, "Consciência e autoconsciência", *Didaskalia* 35.1-2 (2005): 578-579.

[560] Manuel Ferreira Patrício, "Psicologia e processo educativo em contexto escolar" in *Obras Escolhidas (1989 – 1995)*, Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 468.

[561] Manuel Ferreira Patrício, *Lições de Axiologia Educional* in *Obras Escolhidas (1989 – 1995)*, Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 217.

conhecimento académico, mas também engloba o desenvolvimento de capacidades sociais e emocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos, fundamentais para o bem-estar pessoal e social. Para além de tudo isto, é ainda um instrumento na promoção da igualdade de oportunidades, pois através de um acesso equitativo a uma educação de qualidade, é possível reduzir disparidades socioeconómicas e proporcionar a todos os indivíduos, independentemente da sua origem ou estrato social, a oportunidade de realizar o seu potencial máximo. No contexto do desenvolvimento económico, a educação desempenha igualmente um papel fundamental, uma vez que investimentos nesta área resultam numa força de trabalho mais qualificada e produtiva, que impulsiona a inovação, a competitividade e o crescimento económico sustentável[562].

A participação cívica e democrática também é fortemente influenciada pela educação, pois ao fornecer conhecimento sobre os direitos e deveres dos cidadãos, bem como competências de pensamento crítico e análise, a educação permite aos indivíduos a participarem ativamente na vida política e social da sua comunidade e país. Desde tempos antigos, a elite governante percebeu o valor estratégico da educação para a estabilidade e perpetuação do seu domínio, desta forma, o controlo sobre o sistema educacional permitia não apenas a transmissão de conhecimento, mas também moldar as crenças e mentalidades dos cidadãos, essenciais para manter a coesão social e a legitimidade do governo. Um caso paradigmático deste preceito educativo remonta ao período clássico ateniense, no qual a paideia assumia função nuclear na formação do *polites* — cidadão imbuído de virtude cívica e consciência política. No âmbito do sistema educativo ateniense, iniciavam-se os ideais democráticos, a educação cívica e a dialética filosófica, constituindo-se tais pilares formativos como mecanismo de reprodução sociopolítica. Através desta pedagogia, a classe dirigente cultivava um substrato ideológico coeso, instrumentalizando o sistema educativo como dispositivo de consolidação do sistema isonómico, assegurando assim a perpetuação do modelo democrático:

> A força superior do espírito grego depende do seu profundo enraizamento na vida comunitária, e os ideais que se manifestam nas suas obras surgiram do espírito criador de homens profundamente informados pela vida superindividual

[562] Catherine Grant, "The contribution of education to economic growth", *K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies* 25 (2017): 3-4.

> da comunidade. O Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político.[563]

No entanto, é importante reconhecer que a educação também pode ser manipulada para servir interesses autoritários e opressivos, afinal regimes totalitários do século XX, como o nazismo na Alemanha e o estalinismo na União Soviética, ilustram claramente como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta de doutrinação e propaganda[564]. Nestes regimes, o sistema educacional foi transformado numa máquina de propaganda estatal, onde os jovens foram doutrinados desde cedo com uma narrativa distorcida da história e da sociedade, projetada para promover os objetivos políticos do regime, onde a supressão de qualquer forma de pensamento crítico ou dissidência era essencial para manter o controlo absoluto sobre a população. Assim, enquanto a educação pode ser uma força positiva para o fortalecimento da democracia e da participação cívica, também pode ser utilizada de forma nefasta para reforçar o poder de regimes autoritários e opressivos. Kandel coloca este panorama da seguinte forma:

> É característico dos Estados totalitários que resultaram das revoluções nas últimas duas décadas que a educação tenha sido apropriada como o instrumento mais importante para a promoção da sua estabilidade; que todas as distinções entre educação como uma força coerciva e controladora (propaganda e doutrinação em todos os sentidos da palavra) e educação para o esclarecimento tenham sido eliminadas; e que a educação em todos os seus aspetos seja direcionada para o propósito dominante - a subordinação final de todos os indivíduos à vontade e orientação do Estado, representados e expressos por um ditador ou por um partido.[565]

Manuel Antunes, ao longo da sua obra, subtilmente infere a noção da relação entre educação e poder político, focando-se não relativamente ao poder que a política tem sobre a educação, mas precisamente a relação oposta, o que a educação pode exercer sobre a política. A educação desempenha um papel essencial na preparação de indivíduos para assumirem cargos de liderança política, não só através das matérias lecionadas, mas

---

[563] Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, Trad. Artur M. Parreira (São Paulo: Martins Fontes, 2001), 16.

[564] Isaac Leon Kandel, "Education in Nazi Germany", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 182.1 (1935): 153.

[565] Isaac Leon Kandel, "Education in Nazi Germany", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 182.1 (1935): 153.

também ao conjunto de experiências, seja na forma de ativismo, debates e desenvolvimento de capacidades interpessoais, fornecendo-lhes as competências e o conhecimento necessários para participarem efetivamente no processo político.

Ao analisar esta situação por outro prisma, o poder político também pode ser adquirido e consolidado através da educação. Primeiro, o poder político não é algo que possa ficar "ao capricho de homens que apenas «leram umas coisas»"[566]. Depois, a política é "suscetível de ser considerada como arte, como ciência, como ideologia, como filosofia, como metafísica, como ética e como teologia"[567], algo que requer uma abordagem multidisciplinar, e uma boa base educacional de forma a atender à complexidade e à amplitude do conhecimento necessário para compreender e atuar no cenário político. À luz desta lógica, compreende-se que muitos líderes políticos ascendem ao poder através de instituições educacionais, seja como estudantes envolvidos em atividades políticas, académicos que desenvolvem teorias políticas influentes, ou líderes estudantis que ganham popularidade e seguidores ao longo das suas carreiras educacionais. Tais experiências educacionais muitas vezes fornecem aos futuros líderes políticos as redes de contactos e o capital social necessários para alcançarem o poder político. Manuel Antunes relativamente aos dias de hoje, sugere ainda, outra ligação em que "educação, política externa, tudo serve agora objetivos económicos; e o poder económico comanda efectivamente o poder político"[568]. A ligação entre educação, política externa e objetivos económicos destaca uma tendência em que as políticas educacionais são influenciadas não apenas por considerações sociais e culturais, mas também por interesses económicos e estratégias de competitividade global. Neste contexto, a educação é frequentemente vista como um meio de aumentar a dita competitividade nacional e atrair investimentos estrangeiros, moldando-se para corresponder às necessidades do mercado. Além disso, Antunes sugere que o poder económico exerce uma influência significativa sobre o poder político, com interesses corporativos e empresariais muitas vezes a determinarem a agenda política e a orientar as decisões governamentais. Este cenário levanta questões sobre a democracia e a representatividade, uma vez que os interesses económicos podem predominar sobre as necessidades e aspirações da população em geral.

---

[566] Manuel Antunes, "Reflexões sobre o poder" (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 78.
[567] Manuel Antunes, "Política" (1973), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 475.
[568] Manuel Antunes, "A empresa e a propriedade I" (1971), in *Obra Completa Tomo I Volume IV*, 251.

Também nos Clássicos Chineses, nomeadamente nos *Analectos*, é possível encontrar a ligação entre política e educação, numa passagem que sintetiza a filosofia educacional de Confúcio, "um governante com disponibilidade deve estudar, um estudante com disponibilidade deve governar" [569] . Confúcio considerava a educação como fundamental para uma governação eficaz e acreditava que um líder deveria estar constantemente empenhado no estudo e na aprendizagem para o fazer com sabedoria. Do mesmo modo, enfatizava que os estudantes também deveriam aspirar a assumir responsabilidades de governação, de forma a aplicarem os seus conhecimentos e capcidades em prol da sociedade. Esta passagem realça a ideia de que a educação não é apenas um meio para adquirir conhecimento, mas também um caminho para o desenvolvimento moral e ético, essencial para liderar e servir o bem comum.

A educação, para além de ser um direito humano básico, é um elemento essencial para o desenvolvimento humano, social, económico e ambiental. Somente através de um compromisso firme com a educação podemos construir um mundo mais justo, próspero e sustentável para as gerações presentes e futuras. E isto é algo em que Manuel Antunes e Cai Yuanpei concordam. Cai Yuanpei tinha a educação como a prioridade da reforma social, e sem a qual não seria possível obter uma verdadeira democracia:

> (…) a falta de liberdade na sociedade tem por base duas causas. A primeira ocorre quando algumas pessoas não permitem que os outros sejam livres, aproveitando-se da sua posição para privar os outros de liberdade, o que resulta em sistemas de escravidão e de classes. A segunda ocorre quando há pessoas que aceitam passivamente a falta de liberdade, e permitem ser subjugadas e não se importam com a repressão da dos outros. Essas pessoas não apenas perdem a sua própria liberdade, mas também se deleitam em privar os outros da sua, o que leva à falta de fraternidade e cooperação na sociedade, resultando em desigualdade e instabilidade. Se todas as pessoas no país desejarem a liberdade, a valorizarem para si e ajudarem os outros a alcançá-la, então a situação do país não chegaria a este ponto. Para cultivar pessoas que amem a liberdade, valorizem a igualdade e promovam a fraternidade, devemos na educação prestar mais atenção ao desenvolvimento da personalidade e ao cultivo da compaixão.[570]

---

[569] "仕而优则学，学而优则仕". Confucius, *论语新解*, 525.

[570] "社会上不自由,有两种缘故:一种人不许别人自由,自己有所凭借,剥夺别人自由,因此有奴隶制度、阶级制度.又有一种人甘心不自由,自己被人束缚,不以为束缚,甘心忍受束缚.这种甘心不自由的人,自己得不到自由,而且最喜剥夺别人自由,压制别人自由,所以不能博爱,不能互助,因此社会上亦不平等不安稳了.倘能全国人都想自由,一方面自己爱自由,一方面助人爱自由,那么国事决不至于如此. 要培

A perspetiva de Cai Yuanpei enfatiza o papel crucial da educação na promoção da liberdade, igualdade e fraternidade na sociedade, em consonância com os princípios democráticos. Destaca a necessidade de um currículo educacional que vá além da mera transmissão de conhecimentos, priorizando o desenvolvimento da personalidade e o cultivo da compaixão. Ao promover uma compreensão crítica das estruturas de poder e incentivando a participação cívica, a educação pode fortalecer os fundamentos da democracia e mitigar as desigualdades sociais. Esta é a missão da educação para promoção de uma democracia, tal como John Dewey teoriza e defende:

> Uma sociedade baseada em costumes utilizará as variações individuais apenas até um limite de conformidade com os usos; a uniformidade é o principal ideal dentro de cada classe. Uma sociedade progressista considera as variações individuais como preciosas, pois nelas encontra os meios do seu próprio crescimento. Portanto, uma sociedade democrática deve, em consistência com o seu ideal, permitir a liberdade intelectual e o jogo de diversos talentos e interesses nas suas medidas educativas.[571]

Dewey argumentava que uma sociedade democrática genuína deveria valorizar e cultivar a diversidade de talentos e interesses, reconhecendo que é por meio dessa diversidade que a sociedade pode prosperar e adaptar-se às mudanças. Esta perspetiva contrasta com abordagens educacionais que enfatizam a uniformidade e a conformidade, e destaca a importância de permitir o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. Além disso, no pensamento de Cai Yuanpei também ressoa com a noção de solidariedade global, uma vez que ao enfatizar o cultivo da compaixão e da empatia, a educação pode preparar os alunos para reconhecerem e enfrentarem os desafios globais, promovendo uma consciência coletiva das questões que afetam a humanidade como um todo.

Manuel Antunes, por seu lado está em sintonia com a abordagem de Cai Yuanpei, e também enfatiza o papel da educação na promoção da paz e da coexistência pacífica. Ambos os pensadores reconhecem que a educação não apenas capacita os indivíduos com competências intelectuais, mas também os inspira a tornarem-se cidadãos responsáveis e comprometidos com valores como justiça, solidariedade e respeito mútuo. Segundo

---

养爱自由、好平等、尚博爱的人,在教育上不可不注重发展个性和涵养同情心两点”. Cai Yuanpei, “在北京高等师范学校«教育与社会» 杂志社演说词” (1920), in *全集第三卷*, 395.

[571] John Dewey*, Democracy and Education* (Nova Iorque: Free Press, 1997), 357.

Manuel Antunes, falta de educação, ou a qualidade inadequada desta, pode contribuir para o aparecimento e a perpetuação da intolerância:

> A que pode ser devida a violência, em expansão, precisamente em certos países da abundância? Seria pueril explicar o fenómeno por uma só causa. Vários e complexos factores da sua determinação seria preciso reunir para se ter uma panorâmica integral da sua realidade. Mas, entre esses factores, seria igualmente pueril não reconhecer a importância da educação ou falta dela.[572]

Portanto, ao relacionar os pensamentos de Manuel Antunes e Cai Yuanpei, pode-se entender que a educação desempenha um papel fundamental na abordagem de conflitos, seja a nível nacional, ou internacional, pois capacita as pessoas para resolverem conflitos de forma construtiva e para construírem comunidades mais coesas e pacíficas. Para isso, Manuel Antunes salvaguarda a ideia da importância de um equilíbrio na abordagem educacional, que reconheça a necessidade de estabelecer limites claros e promover a responsabilidade individual, ao mesmo tempo em que valoriza a autonomia e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos dentro de um contexto verdadeiramente humano e socialmente construtivo.

A capacidade de pensamento crítico é uma das muitas virtudes de uma boa educação, e segundo Cai Yuanpei, "muitas pessoas são facilmente influenciadas porque não têm uma mentalidade científica, e não conseguem discernir causa e efeito; [assim] devemos tentar compreender as causas e consequências de tudo de forma a desenvolvermos uma mente científica"[573]. E ter mente científica é precisamente umas das melhores formas de resistir à maré de irracionalidade "trazida nas ondas da contestação global e indiscriminada, da utopia sem base, da violência, do erotismo ou do arbitrário passional"[574]. Ao desenvolver uma mentalidade científica, os indivíduos são incentivados a questionar, analisar e avaliar informações de forma objetiva, em vez de aceitar cegamente ideias não-fundamentadas ou baseadas em emoções. Isto não só fortalece a capacidade de diferenciar entre o que é válido e o que não é, mas também promove a resiliência a ideologias extremistas, desinformação e manipulação. Além disso, o pensamento crítico não se limita apenas a uma compreensão lógica e racional do mundo, mas também

---

[572] Manuel Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 129.

[573] "现在有许多人最易受刺激,听 人怎样说,便怎样信,这实在是因为他们没有科学头脑,不能求其因果".Cai Yuanpei, "中国新教育的趋势 - 在暨南大学演说词" (1927), in *全集 第五卷*, 171.

[574] Manuel Antunes, "Maré de irracionalidade" (1970), in *Obra Completa Tomo II*, 192.

encoraja a consideração de perspetivas diversas e a capacidade de enfrentar questões complexas e multidimensionais. Numa época de rápida mudança e turbulência, onde desafios globais como mudanças climáticas, desigualdade e polarização política estão em destaque, o pensamento crítico torna-se ainda mais essencial.

Nessa linha, é relevante refletir sobre a alegoria da linha de Platão que simboliza o desenvolvimento do pensamento crítico como uma transição da *doxa* para a episteme racional e, idealmente, para a sabedoria ontológica. Manuel Antunes sintetiza esta ideia na sua obra: "sensação *(aisthêsis),* opinião *(doxa),* ciência *(epistêmê);* à ordem ontológica de real ou, ao menos, tendencial separação, corresponde uma análoga ordem de conhecimento; só a alma intelectual verdadeiramente conhece"[575]. A *doxa*, no pensamento de Platão, refere-se às crenças não fundamentadas ou opiniões superficiais que emergem do mundo sensível, é o nível mais básico da cognição humana, onde o conhecimento está preso às aparências e é suscetível a manipulação, à emoção e ao senso comum acrítico. A transição para a episteme ocorre quando o indivíduo transcende o domínio da opinião e se inicia no campo do conhecimento estruturado e racional.

A episteme racional inclui ainda dois planos, onde o "conhecimento dá-se entre o discurso racional (*dianoia*) e a intuição intelectual pura (*noesis*) em que se consuma a união intencional do inteligente e do inteligível"[576]. A *dianoia*, ou pensamento discursivo, é um modo de conhecimento que, embora ainda dependa de hipóteses e processos analíticos, já opera com base em princípios racionais e procura estabelecer relações de causa e efeito, característica do método científico, onde o rigor e a lógica proporcionam uma base sólida para compreender o mundo. O nível mais elevado do conhecimento é alcançado com a *noesis*, ou a sabedoria intuitiva, que Platão associa à contemplação das ideias universais, especialmente as de verdade e bem, ou seja, "dedica-se às formas do ser com o propósito de compreender o bem que está além do ser"[577]. Neste estágio, o indivíduo supera as limitações do pensamento discursivo para alcançar uma compreensão direta e imediata dos princípios mais fundamentais da existência. A *noesis* não apenas complementa o

---

[575] Antunes, "Platão" (1973), in *Obra Completa Tomo I Volume III*, 230.

[576] Samuel Dimas, "A experiência espiritual da união mistérica na Antropologia Filosófica de Henrique C. de Lima Vaz", *O que torna uma vida realizada, homenagem aos 100 anos de Henrique Cláudio de Lima Vaz* (2020): 246.

[577] Kenneth Dorter, "The Divided Line and the Structure of Plato's" Republic"", *History of Philosophy Quarterly* 21.1 (2004): 17.

pensamento científico, como o orienta eticamente, fornecendo-lhe um sentido maior e uma direção moral.

O avanço do pensamento crítico não deve ser visto apenas como um movimento linear de aprimoramento técnico ou racional, mas como uma ascensão filosófica em direção à sabedoria. A integração entre ciência e filosofia, entre *dianoia* e *noesis*, permite que o pensamento humano não se limite à resolução de problemas técnicos ou à análise crítica, mas seja guiado por valores universais que promovem a harmonia, a justiça e a verdade. Assim pode-se concordar com Cai Yuanpei, uma vez que num mundo contemporâneo cada vez mais fragmentado pela desinformação e pela polarização, a transição da *doxa* para a episteme e, finalmente, para a sabedoria noética é mais do que um ideal filosófico: é uma necessidade prática. Sem uma boa fundação de valores éticos universais, o pensamento crítico corre o risco de ser instrumentalizado para fins destrutivos ou proveito próprio de minorias. Por isso, a reflexão platónica relembra que o verdadeiro conhecimento é inseparável do bem e da verdade.

Claramente, ambos os pensadores manifestam a perspetiva de que a educação não se pode basear apenas na técnica e na ciência e se deve focar também no plano moral. Manuel Antunes crê que "se a conciliação da misericórdia e da técnica é uma possibilidade muito concreta, a sua reconciliação é um dever"[578]. A discussão sobre a relação entre misericórdia e técnica reflete preocupações mais amplas sobre a ética no desenvolvimento tecnológico e no esforço pelo progresso. Por um lado, a técnica é frequentemente vista como um meio de aumentar a produtividade e melhorar a qualidade de vida, mas pode também ser associada a uma visão utilitarista que negligencia valores humanos essenciais, como a empatia e a compaixão. Aliando a misericórdia em conjunto com a técnica, Manuel Antunes destaca a necessidade de uma abordagem mais holística para o desenvolvimento social e económico. Isto implica uma mudança fundamental na forma como concebemos o progresso e o desenvolvimento, priorizando não apenas o crescimento económico, mas também outras questões tais como o bem-estar humano ou a sustentabilidade ambiental. É neste ponto que Manuel Antunes se encontra com Heidegger, que na sua crítica à técnica, identifica o risco do enquadramento (*Gestell*), que corresponde à tendência moderna de reduzir o mundo – e tudo o que nele existe – a recursos disponíveis para exploração, pois

[578] Manuel Antunes, "O homo misericors" (1973), in *Obra Completa Tomo II*, 92.

ele afirma que a "tecnologia não é um mero meio; é uma forma de desvelamento"[579]. Heidegger introduziu então, o conceito de fundo de reserva (*Bestand*), que corresponde à forma como o ser humano passa a considerar tudo, incluindo a natureza, os outros e até a si mesmo, como um recurso disponível para uso, pronto para ser explorado ou controlado.

Esta visão utilitarista, que também pode ser identificada na abordagem puramente instrumental da técnica, leva a uma desumanização e a uma desconexão com o que Heidegger chama o Ser. Perante isto, propõe uma reconexão com o desvelamento (*aletheia*), ou seja, uma atitude mais contemplativa e aberta ao mistério do mundo. Contudo, o desvelamento por si só, pode não ser suficiente, pois como Heidegger afirma: "de qualquer forma que o destino do desvelamento possa exercer a sua influência, o desvelamento no qual tudo o que é se revela a qualquer momento carrega o perigo de que o homem o possa mal-interpretar e distorcê-lo"[580]. Assim, Heidegger alerta para um risco inerente a esse processo de desvelamento, neste caso a possibilidade de que o ser humano interprete de forma equivocada aquilo que é desvelado. Quando algo se torna claro e acessível, não significa necessariamente que é compreendido na sua totalidade ou profundidade, isto é, existe sempre o perigo de se reduzir o que foi desvelado a uma perspetiva limitada, prática ou utilitarista, ignorando dimensões mais amplas e essenciais. Esta preocupação está profundamente ligada à crítica de Heidegger à técnica, uma vez que no contexto moderno, a técnica frequentemente transforma o desvelamento em algo funcional, algo que se reduz ao enquadramento: uma visão que transforma tudo em recursos prontos para serem usados. Nesse sentido, o ser humano corre o risco de não reconhecer o mistério e a complexidade do que é revelado e, em vez disso, tratá-lo de forma superficial, como apenas um meio para alcançar objetivos.

O conceito de misericórdia, mencionado por Antunes, contrasta com o enquadramento heideggeriano, pois enquanto a técnica, segundo Heidegger, tende a enclausurar o mundo na sua funcionalidade, reduzindo tudo a um fundo de reserva; a misericórdia, conforme Antunes, abre espaço para a alteridade e a transcendência. Esta abertura é essencial para uma visão mais holística do progresso, pois reconhece o ser humano não apenas como recurso técnico ou económico, mas como um ser pleno, com

---

[579] Martin Heidegger, "The Question Concerning Technology," in *Martin Heidgger: Basic Writings*, Edited by David Farell Krell (New York: Harper & Row, 1977), 291.

[580] Heidegger, "The Question Concerning Technology," in *Martin Heidgger: Basic Writings*, 298.

necessidades morais, espirituais e relacionais. Heidegger, embora crítico ao domínio da técnica, oferece uma perspetiva esperançosa ao sugerir que a única forma de resistir à transformação de tudo em fundo de reserva é por meio de uma reflexão humana que compreenda que "todo poder salvador deve ter uma essência superior ao que está ameaçado, embora ao mesmo tempo lhe seja afim"[581]. Esta reflexão aponta para uma transcendência, na qual valores como a misericórdia podem funcionar como um contrapeso ao domínio técnico.

4.2. Educação integral em Padre Manuel Antunes

Manuel Antunes é reconhecido como uma figura importante no panorama educativo português devido à sua contribuição para a conceção da educação integral. A sua abordagem ultrapassou a mera transmissão de conhecimento, enfatizando a formação holística do indivíduo. Antunes acreditava que a educação não devia restringir-se aos conteúdos curriculares, mas sim nutrir as facetas éticas, sociais e emocionais dos estudantes. A sua visão educacional assentava na convicção de que o desenvolvimento pleno do ser humano deveria constituir o cerne de qualquer processo educativo, indo além do intelecto para abraçar valores, competências interpessoais e consciência cívica. Defendia assim, uma abordagem que forme não apenas alunos competentes, mas também cidadãos comprometidos e moralmente responsáveis.

É importante também contextualizar o pensamento de Manuel Antunes relativamente à sua época e aos desafios que procurava responder. Como já referido anteriormente, Antunes preocupava-se com a cultura de massas que se difundia a nível global, e a forma como a sociedade estava a responder a esse fenómeno. Os homem-espuma e os homem-mecânicos encontravam-se com os seus valores comprometidos, abandonando parte do seu humanismo, integrando-se como peças numa máquina,

[581] Heidegger, "The Question Concerning Technology," in *Martin Heidgger: Basic Writings*, 315.

colocando em questão a "humanidade do homem"[582]. Leonel Santos definiu desta forma a conceção antunesiana de educação:

> Educação não é mera instrução, didática disciplinar ou ensino instrumental para o desempenho de funções técnico-profissionais de utilidade social, mas, sem por certo descurar isso (que deve ser criteriosamente pensado na pertinente equação dos fins e dos meios), ela é, antes de mais e acima de tudo, projeto antropológico de formação humana no sentido mais denso dos termos e visando a totalidade das dimensões do humano, educação integral ou total, portanto, e isso mesmo que nunca se alcance realizar plenamente tal objetivo, pois a capacidade educacional do homem é ilimitada, quer se considere o individuo, quer a humanidade em geral.[583]

Regressando à aspiração de Antunes de "uma educação ou é total ou simplesmente não é", na estruturação da educação é preciso ter em conta que "é o todo do homem que está em causa e não apenas a inteligência"[584], ou seja, "tem de ter em conta todas as aspirações do homem, incluindo as morais e as metafísicas"[585]. A educação aponta assim, para a formação do *homo misericors*, a antítese do homem-mecânico. Manuel Antunes, argumenta que a misericórdia, concebida como a internalização do outro na subjetividade afetiva e a sua exteriorização como um ato revelador da presença efetiva, desempenha um papel fundamental nas interações humanas. Mostra como a misericórdia é uma força transformadora que transcende barreiras e une os seres humanos, permitindo uma ligação com algo maior, independentemente do nome que se dê a isso[586].

Ao adotar uma postura misericordiosa, os indivíduos tendem a exercitar a compaixão e a compreensão em situações de desentendimento, o que não apenas permite a resolução pacífica de disputas, mas também favorece a construção de laços mais sólidos e empáticos entre as partes envolvidas. Além disso, a misericórdia desempenha um papel crucial na promoção da empatia. Ao reconhecer e validar as emoções e perspetivas do outro, os indivíduos demonstram uma disposição para compreender e se colocar no lugar

---

[582] Manuel Antunes, "Homo mechanicus e homo misericors" (1972), in *Obra Completa Tomo II,* 72.

[583] Leonel Santos, "Manuel Antunes, filósofo da educação", *Repensar Portugal, a Europa e a Globalização*, 2022: 293.

[584] Manuel Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 175.

[585] Samuel Dimas, "A educação integral do homem na filosofia do PE. Manuel Antunes", *Saberes Interdisciplinares*, vol. 12, nº 23 (maio de 2019): 174.

[586] Manuel Antunes, "O homo misericors" (1973), in *Obra Completa Tomo II,* 83-88.

do próximo, "atenção ao outro, nas suas dimensões de outro, a vontade de o aceitar, de o compreender, de o escutar ou, porventura mesmo, de o ajudar a libertar-se, de ir ao seu encontro" [587]. Quando os indivíduos praticam a misericórdia nas suas interações, estabelecem um espaço de confiança e abertura, o que propicia uma troca mais fluida de ideias e ações, incentivando a cooperação e o desenvolvimento de soluções conjuntas para desafios comuns, uma vez que "é pela misericórdia que se salvam as relações de pessoa a pessoa (…) [e] que os grupos não se funcionalizam, não se homogenizam e não se dissolvem"[588].

É inegável que todo indivíduo vive em interdependência com a sociedade, contribuindo com a sua parcela pessoal para o desenvolvimento desta. Esta relação de interdependência, longe de diminuir a liberdade ou responsabilidade individual, destaca a importância da realização pessoal dentro do contexto social. A teoria sociológica sublinha a influência bidirecional entre o indivíduo e o ambiente social, onde cada um influencia e é influenciado pelo outro. Esta perspetiva ressalta que os seres humanos não existem em isolamento, mas estão profundamente integrados em sistemas sociais complexos. Através de interações, normas, valores e papéis sociais, os indivíduos moldam e são moldados pelas estruturas sociais:

> (…) os indivíduos eram vistos como propositais e direcionados a objetivos, guiados por interesses (ou "valores", dependendo do teórico) e pelas recompensas e limitações impostas pelo ambiente social.
>
> Porque é que uma teoria de ação era fundamental para o trabalho desses e de outros teóricos, quando na verdade cada um estava preocupado com fenómenos macrossociais, com o funcionamento de sistemas políticos e económicos, com mudanças sociais em larga escala? Era fundamental porque permitia relacionar as intenções das pessoas com as consequências macrossociais. Assim, o funcionamento da sociedade, assim como o motor da mudança social, poderia ser fundamentado nas ações propositadas dos indivíduos, tomadas em configurações institucionais e estruturais específicas que moldavam os incentivos e, portanto, a ação. A teoria social com esse tipo de fundamento tornou possível uma relação entre o indivíduo e a sociedade, e até possibilitou uma conceção de como os sistemas sociais poderiam ser moldados pela vontade humana. Talvez o mais importante, ela permitiu uma ligação entre a teoria

[587] Manuel Antunes, "O homo misericors" (1973), in *Obra Completa Tomo II,* 86.

[588] Manuel Antunes, "O homo misericors" (1973), in *Obra Completa Tomo II,* 87.

> social positiva e a filosofia social normativa, ao relacionar interesses individuais com a sua realização ou falta de realização.[589]

Portanto, a realização pessoal não é uma entidade separada, mas está intrinsecamente ligada à dinâmica social e ao equilíbrio coletivo. Esta visão não sugere a diluição da identidade individual no coletivismo, mas ressalta a importância da interação harmoniosa entre a autonomia individual e a contribuição para o bem-estar social. Manuel Antunes parece seguir esta lógica argumentando da seguinte maneira:

> Todo o homem vive na dependência de uma sociedade que o ajuda a realizar-se e para a qual dá a sua contribuição pessoal, e esta dependência em nada diminui a sua liberdade ou a sua responsabilidade, pois, se é certo que o homem só se realiza plenamente na sociedade, não quer isto dizer que ele deva desaparecer num coletivismo ou que tenha sido feito para a sociedade, o que é contrário à dignidade da sua própria natureza humana[590].

Isto reflete a necessidade de criar um sistema educativo que tanto favoreça a componente individual, como a social. Se por um lado, a socialização é destinada "a libertar o homem da estreiteza do amor exclusivo de si mesmo para o levar à aceitação do outro enquanto outro, com ele colaborar na edificação da sociedade e da cultura, tornando, por essa forma, a existência em comum mais rica, mais justa, mais segura, mais diversificada"[591]; por outro, "o homem só se erguerá homem, na e para a «humanitas», se as suas capacidades de conhecimento, de decisão, de autodeterminação, de escolha, de responsabilização, forem tomadas a sério"[592]. Manuel Antunes, reconhecendo a dificuldade de encontrar um sistema que equilibre de maneira saudável os dóis pólos humanísticos, o individual e o social, recorre à filosofia kantiana para delinear soluções para os problemas contemporâneos:

> Por isso, ao tratar dos fins, importa colocar-se, antes de mais nada, ante as famosas perguntas de Kant: que podemos saber? Que devemos fazer? Que podemos esperar? Que é o homem? Só uma visão global do ser do homem, retrospetiva e prospetiva, passada e antecipada, permitirá a organização de um

---

[589] James Coleman, "Social theory, social research, and a theory of action", *American journal of Sociology* 91.6 (1986): 1310.

[590] Manuel Antunes, "«Engagement» social da universitária" (1953), in *Obra Completa Tomo IV,* 104.

[591] Manuel Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 128.

[592] Manuel Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II,*131.

> sistema educativo digno desse nome. Só essa visão permitirá a escolha do método adequado. Só essa visão permitirá a adopção dos meios aptos para pôr em prática o sistema.[593]

Manuel Antunes parece argumentar que a filosofia kantiana oferece um quadro útil para abordar os desafios contemporâneos que envolvem a relação entre o indivíduo e a sociedade. Kant levanta questões fundamentais sobre o conhecimento, a moralidade, as expectativas e a natureza humana, oferecendo um ponto de partida crucial para a reflexão sobre a educação e a organização social. Ao referir-se às perguntas de Kant, Antunes destaca a importância de uma compreensão holística e abrangente do ser humano. Acredita que essa compreensão profunda do homem, considerando tanto a sua trajetória passada quanto as suas possibilidades futuras, seja essencial para criar um sistema educacional eficaz e significativo. O pensamento kantiano contribuiu para o desenvolvimento da dignidade "em atribuir a cada ser humano um valor igual e incondicional fundamentado na autonomia moral"[594].

A noção de dignidade humana, fundamentada na autonomia moral, tal como delineada pelo pensamento kantiano, converge, de certa forma, com a perspetiva de Manuel Antunes. Esses princípios sugerem que uma educação que considere esta igualdade de valor entre os indivíduos pode ser um caminho para formar cidadãos comprometidos com a sociedade, respeitando a sua liberdade e singularidade. No entanto, Antunes também releva a importância de contextualizar este ensino, pois nenhum sistema educativo é independente do ambiente social no qual está inserido. Esta abordagem reforça a necessidade de um equilíbrio entre uma educação que promova o desenvolvimento integral e a individualidade de cada pessoa, ao mesmo tempo que responde às necessidades e desafios do contexto em que se insere:

> Nenhum sistema educativo existe no vácuo. Existe sempre em determinado espaço social concreto; existe sempre na relação de certas coordenadas; existe sempre em função de certas exigências e necessidades; existe sempre como resposta, adequada ou não, ao desafio, real ou fictício, da conjuntura.[595]

---

[593] Manuel Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 178.

[594] Rachel Bayefsky, "Dignity, honour, and human rights: Kant's perspective", *Political Theory* 41.6 (2013): 811.

[595] Manuel Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 177.

É esta interseção entre os ideais kantianos e a perspetiva de Antunes que salienta a complexidade inerente à educação. Ao procurar um equilíbrio entre a valorização da dignidade individual e a contextualização social, emerge a necessidade de um sistema educativo flexível e adaptável. A ideia de uma educação que reconheça a igualdade de valor entre os seres humanos, mantendo-se sensível às particularidades e necessidades sociais, torna-se essencial para uma formação que não apenas respeite, mas também incentive a autonomia e a contribuição ativa dos indivíduos para a comunidade em que estão inseridos. Esta abordagem sugere que a educação deve ser um processo dinâmico, em constante diálogo com as realidades sociais, a fim de preparar cidadãos que não só preservem a sua identidade, mas também sejam agentes de mudança construtiva nos seus respetivos contextos.

4.3. Educação integral em Cai Yuanpei

A importância e o conceito de educação para Cai Yuanpei estavam intrinsecamente ligados à sua experiência pessoal e profissional, bem como às suas influências académicas, tanto em valores orientais, como ocidentais. Cai acreditava que a educação deveria ter ideais nobres, e que a essência da educação reside em cultivar uma personalidade ideal. Para cultivar essa personalidade, as pessoas necessitam de um mestre ou neste caso, um educador, e "o educador é aquele que cultiva a personalidade (…) se a educação se limitar apenas a transmitir conhecimento e instrução técnica, sem a imbuir de ideais, será uma educação mecânica, não adequada à humanidade"[596]. Com base nisso, Cai Yuanpei propôs o objetivo educacional da personalidade integral 健全人格 (*jiànquán réngé*), que se refere a uma personalidade ideal em que os aspetos físicos, intelectuais, morais e estéticos estão harmoniosamente desenvolvidos[597]. Cai destacou esta necessidade, logo após ter sido nomeado para Ministro da Educação quando afirmou o seguinte:

---

[596] "教育者，养成人格之事业也。使仅仅为灌注知识、练习技能之作用，而不贯之以理想，则是机械之教育，非所以施于人类也". Cai Yuanpei, "一九〇〇年以来教育之进步" (1915), in *全集 第二卷*, 407.

[597] Cai Yuanpei, "在北京高等师范学校 «教育与社会» 社演说词" (1920), in *全集 第三卷*, 395.

> A política educacional deve ser dividida em duas: uma geral e outra especializada. Na educação geral, devemo-nos adaptar de acordo com a situação atual, e devemos cultivar a personalidade integral do povo da República. Na educação especializada, devemos cultivar o aspeto sagrado do conhecimento.[598]

Em relação ao indivíduo, a educação deve estabelecer uma conceção de vida para o indivíduo, para que ele encontre apoio para a sua mente, corpo e alma. Em relação à sociedade, a educação deve combinar benevolência e técnica com alegria, proporcionando prazer à vida do indivíduo e também estabelecer um lar espiritual para a comunidade. Pode-se dizer que somente quando a ordem social e o bem-estar espiritual do indivíduo estão em comunhão, a sociedade pode alcançar uma verdadeira estabilidade e prosperidade, e isso é precisamente o que dá o maior significado à educação.

Foi neste contexto, e quando, finalmente, chegou a ministro da educação, que propôs os cinco vértices educacionais e não apenas um modelo pedagógico, mas uma síntese filosófica que reflete a tensão dialética entre o pragmatismo político e a aspiração humanista transcendente. Ao dividir o seu sistema em dois eixos, a educação para fins políticos (*zhèngzhìzhī jiàoyù* 政治之教育) e a educação que transcende a política (*chāoyì zhèngzhìzhī jiàoyù* 超轶政治之教育), Cai não apenas estrutura uma política educativa, mas propõe uma ontologia do ensino, equilibrando a materialidade das necessidades coletivas e a espiritualidade da formação individual[599].

No primeiro grupo, a educação militar nacional (ou física) surge como um paradoxo formativo: ao mesmo tempo que visa o cultivo do corpo e da disciplina patriótica, fomentando no cidadão a consciência da nação como entidade orgânica, questiona-se até que ponto a sublimação do indivíduo ao coletivo não esvazia a autonomia crítica. Cai, contudo, não a reduz ao mero adestramento belicista. Antes, a inscreve numa paideia moderna, onde a saúde física é metáfora da vitalidade nacional, e a disciplina, um exercício de ordenamento ético. Aqui, a dialética entre força e razão manifesta-se: o corpo robusto é condição para uma mente lúcida, mas a obediência cega às estruturas de poder corrompe o ideal de cidadania ativa.

---

[598] “教育方针.应分为二:一普通,一专门.在普通教育,务顺应时势,养成共和国民健全之人格.在专门教育,务养成学问神圣之风习”. Cai Yuanpei, “向参议院宣布政见之演说” (1912), in *全集 第二卷*, 164.

[599] Cai Yuanpei, “对于新教育之意见” (1912), in *全集 第二卷*, 130.

A educação utilitarista (intelectual), por sua vez, encerra uma contradição intrínseca. Se, por um lado, responde à urgência de formar indivíduos capazes de sustentar a vida prática, ao dominar técnicas e conhecimentos necessários à industrialização e à modernização, por outro, arrisca reduzir o ensino a uma ferramenta de reprodução económica, esvaziando-o de sentido transcendente. Cai parece consciente deste risco: ao defender que o utilitarismo não deve divorciar-se da ética, aproxima-se da crítica kantiana ao imperativo instrumental. O conhecimento técnico, sem a interrogação sobre os seus fins, converte-se em alienação. Daí a necessidade de o integrar num projeto maior, a construção de uma sociedade que harmonize eficiência e dignidade humana.

A educação moral cívica, tal como definida por Cai, opera uma rutura com a tradição confucionista dos três princípios e cinco constantes (*sāngāng wǔcháng* 三纲五常)[600], que enquadravam a moralidade numa hierarquia rígida. Ao adotar os ideais da Revolução Francesa —liberdade, igualdade, fraternidade —, Cai não apenas seculariza a ética, mas politiza-a num sentido revolucionário, tal como afirmou: "O que é a moral cívica? Na Revolução Francesa, foi revelada como liberdade, igualdade e fraternidade. O cerne da moral está lá contido"[601]. Contudo, aqui surge uma aporia: como conciliar a liberdade individual, núcleo da moral moderna, com a disciplina exigida pelo projeto nacional? A resposta de Cai parece residir numa dialética entre autonomia e responsabilidade: a verdadeira cidadania exige que o indivíduo, livre na sua consciência, reconheça-se como parte de um todo que o transcende. A fraternidade, neste sentido, é a ponte entre o eu e o coletivo.

No segundo grupo, a educação para a visão do mundo (*shìjièguān jiàoyù* 世界观教育) e a educação estética (*měiyù* 美育) representam o ápice da filosofia educativa de Cai,

---

[600] Na tradição confucionista chinesa, os três princípios e as cinco constantes formavam a base da ordem social e moral. Os três princípios definiam hierarquias rígidas: o governante como guia dos súbditos (君为臣纲 *jūn wéi chén gāng*), o pai como modelo para os filhos (父为子纲 *fù wéi zǐ gāng*) e o marido como referência para a esposa (夫为妻纲 *fū wéi qī gāng*). Este sistema, embora procurasse estabilidade e harmonia social, consolidava relações desiguais, exigindo obediência absoluta. Já as cinco constantes representavam virtudes universais: benevolência (*ren* 仁); justiça (*yi* 义); ritual (*li* 礼); sabedoria (*zhi* 智); e confiança (*xin* 信).

[601] "何谓公民道德?曰法兰西之革命也，所揭示者，曰自由、平等、博爱。道德之要旨，尽于是矣". Cai Yuanpei, "对于新教育之意见" (1912), in *全集 第二卷,* 131.

onde o homem projeta-se para além do imediato. A primeira, ao convidar o indivíduo a contemplar o Universo e a interrogar-se sobre o seu lugar nele, remete tanto à tradição filosófica ocidental, como oriental, sublinhando que a verdadeira sabedoria reside na capacidade de questionar os limites do conhecido. Já a educação estética, é vista por Cai como a via régia para a elevação espiritual: a beleza, ao despertar emoções sublimes, purifica o caráter e dissolve o egoísmo, preparando o terreno para uma ética universal.

A tensão dialética entre os dois grupos, o político e o transcendente revela a profundidade do pensamento de Cai. Se o primeiro grupo responde à necessidade concreta de construir um Estado-Nação forte e coeso, o segundo desafia a própria noção de que a educação deva servir interesses imediatos. A educação estética, por exemplo, ao cultivar a sensibilidade para o belo, subverte a lógica utilitarista: o seu valor não está no que produz, mas no que revela, a capacidade humana de criar e contemplar significados que ultrapassam a materialidade. Do mesmo modo, a visão de mundo questiona os dogmas políticos ao expor o discente ao infinito do cosmos, relativizando as certezas ideológicas. Neste sentido, Cai Yuanpei não propõe uma mera divisão funcional, mas uma complementaridade dialética. A educação política, sem a transcendente, degenera em autoritarismo; a transcendente, sem a política, perde-se no etéreo. A síntese, para Cai, está na formação de um cidadão que seja simultaneamente *homo faber* e *homo sapiens,* capaz de agir no mundo concreto, mas guiado por ideais que o elevam acima dele. Esta visão desafia a repensar se a educação deve moldar ferramentas para o sistema ou libertar consciências para o infinito. A resposta de Cai é que deve fazer ambas, desde que a segunda oriente a primeira.

Cai Yuanpei fundamentava a sua visão pedagógica numa antropologia filosófica singular: a crença de que o ser humano, para além das exigências biológicas da sobrevivência, é impelido por um desejo metafísico de "procurar a verdade, bondade e beleza"[602]. Ao afirmar que a educação primária deveria seguir a natureza e cultivar a personalidade, não defendia um retorno romântico ao estado natural, mas sim uma harmonização dialética entre o desenvolvimento orgânico do indivíduo e a sua elevação ético-espiritual. A educação, nesse sentido, teria de ser um processo de formação integral, em que o físico e o mental não se antagonizassem, mas se complementassem como

[602] "真善美之欲望". Cai Yuanpei, "一九〇〇年以来教育之进步" (1915), in *全集 第二卷,* 411.

expressões de uma mesma unidade vital. Para Cai, contudo, essa harmonia só seria alcançada mediante a integração das duas educações que operam no plano transcendente: a estética e a da visão do mundo. Se a primeira, como já explorado, atua através do cultivo da sensibilidade e da sublimação das paixões, a segunda, assume uma função radicalmente desestabilizadora. Ao contrário das educações políticas, que visam consolidar identidades e garantir a funcionalidade social, esta educação propõe desmontar certezas, expandir horizontes e confrontar o discente com a perplexidade fundamental da existência.

Através da teoria do dualismo de Kant, que "justifica a divisão de objetos em fenómenos e númenos, daí também a divisão do mundo num mundo dos sentidos e do entendimento (*mundus sensibilis & intelligibilis*)"[603], Cai Yuanpei acreditava que o mundo é composto pelo mundo fenoménico e pelo mundo numénico, e que a felicidade se divide em "felicidade no mundo fenoménico" 现象世界之幸福 (*xiànxiàng shìjièzhī xìngfú*) e "felicidade no mundo numénico" 实体世界之幸福 (*shítǐ shìjièzhī xìngfú*)[604]. Portanto, as pessoas devem primeiro entender o mundo e a sua relação com ele para possuir uma visão de mundo mais abrangente, e o poder produzido por esse conceito racional é enorme. Não apenas é uma fonte de força para enfrentar o mundo e a vida, mas também proporciona uma visão de vida mais prática e realizável. Com a visão de mundo, os educandos atingem um estado de equilíbrio interno e externo na sua compreensão do mundo material e espiritual, desta forma a educação da visão de mundo é sobre como alcançar a felicidade, e o método específico é compreender racionalmente o mundo exterior enquanto se equilibra com o mundo interior. A educação da visão de mundo de Cai Yuanpei não apenas aborda por que e o que é a felicidade humana, mas também inclui múltiplos significados sobre como alcançar essa felicidade. Tal compreensão e abordagem da felicidade humana reflete claramente a influência do dualismo de Kant e da cultura tradicional chinesa, especialmente a cultura confucionista, na maneira como os indivíduos lidam com as suas relações com o eu, com o mundo e com os outros, demonstrando uma compreensão combinada do mundo material e espiritual.

---

[603] Immanuel Kant, *Critique of Pure Reason*, 347.

[604] Cai Yuanpei, "对于新教育之意见" (1912), in *全集 第二卷,* 132.

A visão do mundo, assim, não é imposta, mas revelada através de um diálogo entre a razão científica, a intuição filosófica e a experiência estética. O professor assume o papel de mediador, não de doutrinador, incentivando os alunos a confrontarem textos clássicos com as suas próprias experiências. O desafio que Cai lança é, portanto, duplamente revolucionário. Por um lado, a educação da visão do mundo exige coragem intelectual: questionar hierarquias, desconfiar de dogmas, aceitar a ambiguidade como parte constitutiva do saber. Por outro, implica uma revolução institucional, pois desafia a compartimentação disciplinar que fragmenta o conhecimento. Para Cai, ensinar filosofia não era uma disciplina isolada, mas uma prática transversal, pois a física devia suscitar perguntas metafísicas, a história devia dialogar com a poesia, a biologia devia inspirar reflexões éticas. Neste contexto, a educação estética e a da visão do mundo funcionam como sínteses dialéticas das outras três educações (militar, utilitarista e moral), permitindo que o indivíduo se realize.

Na exposição *一九〇〇年以来教育之进步* (Os avanços da educação a partir de 1900), Cai Yuanpei traça uma crítica aguda à hegemonia do utilitarismo na pedagogia do seu tempo, sem, contudo, rejeitar o seu valor pragmático ao afirmar que "a tendência recente é para o utilitarismo, mas não devemos negligenciar a educação da visão do mundo e da estética."[605] O desafio pedagógico que Cai coloca é, portanto, duplo. Primeiro, desmontar a ilusão da separação entre corpo e espírito, ao mostrar que a saúde mental depende tanto da nutrição física quanto da clareza filosófica. Segundo, superar a dicotomia entre utilitarismo e idealismo com a justificação de que o conhecimento técnico, quando orientado por uma visão de mundo ampla, pode servir não apenas ao progresso material, mas também à elevação ética. A felicidade que propõe não é a do consumo desenfreado nem a da fuga mística, mas a da integração consciente, onde o educando, ao dominar uma profissão, questiona o seu impacto no mundo; ao usufruir de prazeres materiais, cultiva a gratidão pelo efémero; e, ao contemplar as estrelas, reconhece-se parte de uma totalidade que o transcende e, paradoxalmente, o completa.

Outras áreas da influência kantiana podem ser observadas, por exemplo, ao defender orientar as pessoas para explorar a verdade e procurar alcançar ideais elevados,

---

[605] "近世之趋势，在实利主义，然不可不济以世界观及美感之教育". Cai Yunapei, "一九○○年以来教育之进步" (1915), in *全集 第二卷*, 413.

seguindo o princípio metodológico da liberdade de pensamento e liberdade de expressão, tal como Kant a defendeu ao afirmar que "a liberdade da caneta é a única salvaguarda dos direitos do povo, embora não deva transcender os limites do respeito e da devoção à constituição existente"[606]. Para Cai, assim como para Kant, somente através da livre discussão e debate poderiam as sociedades progredir e alcançar uma maior compreensão da verdade. Desta forma, ao defender a liberdade de pensamento e expressão, Cai Yuanpei estava não apenas a seguir os passos de Kant, mas também a aplicar esses princípios filosóficos à sua visão mais ampla da educação e da sociedade. Cai via a liberdade intelectual como um componente essencial da educação, permitindo aos indivíduos que desenvolvessem as suas próprias ideias e perspetivas e assim, pudessem contribuir para o avanço do conhecimento humano.

A educação revela-se, em última análise, uma atividade intrinsecamente social, destinada não só à transmissão de saberes, mas sobretudo ao cultivo da humanidade. Este cultivo implica uma constante interação entre o ser e o aprender, onde o indivíduo se situa simultaneamente como sujeito ativo e como objeto em formação. Assim, as práticas educativas não podem ser concebidas como processos isolados ou mecanicistas, mas sim como dinâmicas onde o ser humano é o epicentro de uma transformação que abrange o corpo, a mente e o espírito. Segundo este conceito, a educação é o meio pelo qual o ser humano pode atingir a verdadeira felicidade, que não reside na mera acumulação de conhecimentos ou na instrução formal, mas no desenvolvimento integral do indivíduo.

Existe assim, uma tensão criativa: de um lado, a educação propicia o acesso a uma felicidade que emerge da integração harmoniosa entre o saber, a saúde e a moralidade; por outro, a ausência dessa felicidade pode inviabilizar o pleno exercício do potencial humano, levando a uma fragmentação do ser que, em última análise, compromete a construção de uma sociedade verdadeiramente humana e solidária. Esta reflexão convergente é ilustrada na seguinte citação:

> Um espírito são deve habitar um corpo saudável; pois só quando as necessidades básicas da alimentação e do vestuário estiverem satisfeitas é que

[606] Immanuel Kant, "On the common saying:'This may be true in theory but it does not apply in Practice'", *Democracy: A Reader* (Nova Iorque: Columbia University Press, 2016): 105.

> se conhece a honra e a vergonha. Eis como a condição física influencia a mental. O conhecimento científico e o pensamento artístico são elementos essenciais para o desenvolvimento da indústria, mas empreendimentos que visem o bem-estar e a prosperidade raramente se concretizam sem um espírito moral de cooperação. Não será também assim a influência da mente sobre o corpo?? [607]

O pensamento de Cai Yuanpei confere uma dimensão única à relação entre educação e felicidade, apontando para uma conceção na qual a educação transcende a mera aquisição de conhecimentos e competências técnicas. Nesta perspetiva, a educação revela-se como um caminho que conduz não só à realização pessoal, mas também à promoção do bem-estar social. Tal abordagem dialética propõe que a verdadeira felicidade não se esgota no conforto material; ela emerge, sobretudo, do contínuo desenvolvimento da sabedoria individual e da construção, mesmo que nunca completa, de uma personalidade ideal. Nesta linha de pensamento, a personalidade ideal não se apresenta como um estado final, mas sim como uma meta sempre em movimento, simbolizando o incessante processo de auto-melhoramento. É precisamente esta jornada, marcada pela constante superação dos limites e pela procura de um equilíbrio entre razão e emoção, que confere à existência um sentido profundo de realização e, por conseguinte, de felicidade.

4.4. Educação para a misericórdia segundo o padre Manuel Antunes

4.4.1. Homem-Espuma e o Homem-Mecânico

O conceito de "homem-espuma" é oriundo de um dos textos mais conhecidos e estudados de Manuel Antunes. Refere-se a uma cultura de formação de indivíduos "sem densidade e sem espessura" [608] . Este texto insere-se num período de profundas transformações culturais e sociais do século XX, marcado pela aceleração do progresso técnico-científico, pela emergência da sociedade de consumo e pela fragmentação dos valores tradicionais. Este contexto viu surgir uma humanidade cada vez mais dependente

---

[607] "健全之精神,必宿于健全之身体,衣食足而后知荣辱,生理之影响于心理也有然;科学知识、美术思想为发达工艺之要素,利用厚生之事业,非有合群之道德心,常不足以举之,心理之影响于生理,不亦有然乎" Cai Yuanpei, "一九○○年以来教育之进步" (1915), in *全集 第二卷,* 411.

[608] Manuel Antunes, "O homem-espuma" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 69.

de tecnologias que prometiam eficiência e conveniência, mas que, simultaneamente, diluíam a profundidade das relações humanas e a autenticidade da experiência individual. Autores como Hannah Arendt, Gasset y Ortega ou Heidegger advertiram para os perigos de uma sociedade que reduz o ser humano a um mero objeto funcional no sistema, um mundo "onde tudo tem de ter alguma aplicabilidade"[609].

Esta análise sugere que, num contexto onde a informação é facilmente acessível e as interações são frequentemente superficiais, há uma tendência para o aparecimento de uma geração de indivíduos que se movem rapidamente, absorvem informações sem profundidade e têm dificuldade em desenvolver laços duradouros ou em se comprometer com valores e ideais consistentes. Completamente alheios a uma herança cultural, "produto de uma sociedade sem pai e sem mãe, de uma sociedade espantosamente tumultuária e espantosamente célere no seu curso declivoso" e "sem raízes e sem passado"[610]. Assim, o conceito de "homem-espuma" evoca a necessidade de repensar os valores culturais e sociais, incentivando uma vida mais reflexiva, baseada em princípios e valores sólidos, conhecimento aprofundado e relações interpessoais de caráter humanista. Isto implica uma mudança na forma como a sociedade valoriza e promove a educação, a cultura e o desenvolvimento humano, direcionando o foco para uma existência mais substancial e significativa.

Antunes aponta o homem-espuma como o sucessor do homem-máquina, "modelado pela máquina no seu modo de pensar, de imaginar e de se comportar"[611], basicamente um ser humano mecanizado, moldado pela revolução industrial e tecnológica. Este conceito realça a transformação do indivíduo numa engrenagem pertencente a uma máquina social, onde a eficiência, a produção em massa e a padronização são valores centrais. O homem-máquina é caracterizado pela racionalidade instrumental, pelo culto da máquina e pela perda de aspetos humanos mais profundos, como a criatividade, a espiritualidade e a ligação com a natureza. De certa forma, o homem mecânico representa a era moderna impulsionada pela tecnologia e pela ciência, na qual a sociedade se torna cada vez mais dependente e influenciada pela tecnologia, pela produção em massa e pela

---

[609] Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1998), 156.

[610] Manuel Antunes, "O homem-espuma" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 69.

[611] Manuel Antunes, "Homo mechanicus e homo misericors" (1972), in *Obra Completa Tomo II,* 83.

disseminação de conhecimento e informação. Tornou-se assim possível a produção em larga escala de bens culturais, como filmes, música, livros e outros produtos de entretenimento, que são amplamente distribuídos e consumidos por grandes audiências. Este fenómeno denomina-se por cultura de massas, cultura esta que, é dinamizada, em grande parte, pela industrialização, pelos *mass media* e, mais recentemente, pela digitalização e pela internet.

Mas não é possível falar do homem-máquina de Antunes sem mencionar o seu ancestral direto – o homem-massa de Ortega y Gasset - figura emblemática de uma era em que a democratização da cultura não significou a elevação do espírito, mas a sua banalização, "simplesmente desprovido de moralidade, que é sempre, em essência, um sentimento de submissão a algo, uma consciência de serviço e obrigação"[612]. Essa falta de moralidade, segundo Ortega, não implica necessariamente uma corrupção deliberada, mas antes uma indiferença profunda perante as grandes questões da existência e aos valores que transcendem o indivíduo. O homem-massa não se reconhece como parte de um todo maior, recusando qualquer sentimento de dever para com a sociedade, a cultura ou a história; consome o mundo de forma utilitária, satisfazendo desejos imediatos sem refletir sobre as consequências das suas ações. Aqui entra-se na problemática levantada por Heidegger, com o conceito de *Gestell:* a técnica moderna não é meramente instrumental, mas configura uma forma de revelação que reduz o mundo a um fundo de reserva, um recurso a ser explorado.

Na sua obra, Antunes cita Arendt para destacar a condição de "superfluidade" vivida pelas massas modernas, uma experiência central no contexto de sociedades superpovoadas e profundamente alienadas, que não é apenas um fenómeno demográfico, mas uma realidade existencial e política: a pessoas tornam-se indiferenciadas, desprovidas de individualidade ou propósito, incapazes de articular interesses comuns ou objetivos significativos [613] . Qual pode ser uma grave consequência desta (in)evolução? Essa dissolução da individualidade num agregado de seres indiferentes cria o terreno fértil onde o totalitarismo pode florescer. Por um lado, a alienação moderna conduz as massas a um estado de desarticulação política e social; por outro, os regimes totalitários intensificam

---

[612] Jose Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses* (New York: W.W. Norton & Company Inc, 1932), 189.
[613] Antunes, "Que é uma cultura de massas?" (1969), in Obra Completa Tomo I Volume IV, 211-212.

essa condição ao transformar os indivíduos em instrumentos manipuláveis. A análise de Arendt vai além da mera descrição: as massas politicamente indiferentes, sem coesão baseada em interesses ou ideais, tornam-se vulneráveis à lógica totalitária que substitui a ação política genuína por uma obediência cega, pois "a diferença fundamental entre as ditaduras modernas e todas as outras tiranias do passado é que o terror já não é usado como um meio para exterminar e amedrontar opositores, mas sim como um instrumento para governar massas de pessoas que são perfeitamente obedientes"[614]. Assim, a relação entre as massas e o totalitarismo é intrinsecamente dinâmica: as massas possibilitam o aparecimento dos regimes totalitários, mas estes, por sua vez, moldam e redefinem as massas. Os movimentos totalitários não apenas manipulam a indiferença política das massas existentes, mas a ampliam através da propaganda, da repressão e da uniformização cultural, ou seja, sob o totalitarismo, a política deixa de ser um espaço de ação e discurso para se tornar um espetáculo em que o debate é substituído pela adesão incondicional. Isto, já Ortega tinha previsto: "A ação social espontânea será constantemente desmantelada pela intervenção do Estado; nenhuma nova semente poderá frutificar; a sociedade terá que viver para o Estado, o homem para a máquina governamental"[615]. A liberdade é extirpada nesse processo, enquanto o indivíduo é reduzido a uma peça de uma engrenagem maior, ao viver sob a lógica da obediência e da funcionalidade.

O homem mecânico está intimamente ligado a esta cultura de massas devido à sua dependência e integração com as tecnologias de produção em massa e de comunicação, ou seja, a rápida e ampla disseminação de informação, ideias e entretenimento é facilitada pelas tecnologias que ele próprio desenvolveu e adotou. Além disso, a própria cultura de massas reflete as ideias, os valores e até mesmo as preocupações do homem mecânico, uma vez que "a pressão demográfica tem tendência a quantificar o homem fazendo dele um simples número de ordem ou um elo na série"[616]. Manuel Antunes escreveu bastante sobre o fenómeno da massificação, reconhecendo-lhe os méritos e os perigos:

> Massificada, a humanidade tem a sensação de maior segurança, de mais vastas possibilidades de promoção social, de mais larga euforia pelas realizações

---

[614] Hannah Arendt, *The origins of totalitarism* (New York: The world publishing company, 1962), 6.

[615] Gasset, *The Revolt of the Masses*, 121.

[616] Manuel Antunes, "Celebridade e intimidade" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 71.

> coletivas, de uma solidariedade, formal e legal, incomparavelmente mais ampla e ramificada.
>
> É claro que semelhante sensação não vai sem algum preço a pagar. Os termos desse preço podem ser: a insegurança da solidão; a quantidade preferida à qualidade; a transferência das responsabilidades do indivíduo para o grupo; a perda do caráter e de uma certa substância humana; o «carreirismo» como sistema de valores e de vida; o segmentarismo nas relações correntes e (…) a florescência de certos mitos.[617]

Perante esta nova ordem social, Manuel Antunes acredita que "dos perigos da massificação em curso na história do mundo o homem só se libertará se o esforço socializador, necessário, se vir acompanhado de igual esforço personalizador"[618], ou seja, apelando ao seu humanismo, Antunes crê que um equilíbrio entre a sociedade e o indivíduo terá de ser encontrado. A luta por esse equilíbrio não apenas protege a individualidade, mas também enriquece a própria sociedade, promovendo uma dinâmica na qual o coletivo e o individual coexistem harmoniosamente. Antunes instiga a ideia de que o verdadeiro progresso social não pode ser alcançado à custa da perda da identidade individual, mas sim por meio da valorização e do cultivo dos valores humanos e das características particulares de cada indivíduo. Interessa assim, verificar, segundo Manuel Antunes, de que forma esta nova cultura afeta a educação.

4.4.2. A massificação no ensino superior

A massificação do ensino superior trouxe significativos benefícios para grupos sociais anteriormente excluídos, promovendo assim, um acesso mais equitativo à educação. Este processo não apenas ampliou o acesso ao ensino superior, mas também teve um impacto positivo no aumento do capital social da população, uma vez que ao disseminar conhecimentos académicos e cultura, que previamente estavam apenas ao alcance de uma elite, o nível cultural médio da população elevou-se, o que contribuiu para o desenvolvimento económico e o enriquecimento da sociedade em geral. A massificação do

---

[617] Manuel Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 130.

[618] Manuel Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 130.

ensino superior, portanto, beneficiou todos, direta ou indiretamente, ao aumentar o número de profissionais qualificados, como médicos, engenheiros e especialistas em diversas áreas. Além dos benefícios económicos e sociais, também promoveu a modernização e democratização dos valores nas sociedades, pois as pessoas demonstram maior confiança na ciência e na democracia e são menos propensos a atitudes autoritárias[619]. Ao reconhecer esses impactos positivos, a maioria dos governos optou por abrir o acesso ao ensino superior, promovendo políticas de massificação educacional. Segundo João de Pina Cabral, o argumento principal sugere que a massificação do ensino superior é uma consequência inevitável da modernidade tardia, impulsionada tanto pelas exigências tecnológicas dos sistemas económicos desenvolvidos como pela exigência democrática da população por mais acesso à educação[620]. No entanto, essa abordagem, embora amplamente adotada, não deve ser vista como uma solução completa. É crucial analisar todas as dimensões envolvidas na democratização do ensino superior para entender plenamente as suas implicações e desafios. A confiança na democratização deve ser acompanhada de análises críticas e políticas complementares que assegurem a qualidade e a sustentabilidade deste processo inclusivo.

Este crescimento expressivo do número de pessoas que procuram a educação superior é impulsionado por uma série de fatores; um deles é a crescente necessidade de formações especializadas num mundo globalizado e cada vez mais virado para a economia do conhecimento. Para muitos, o ensino superior tornou-se não apenas uma opção, mas uma necessidade para competir no mercado de trabalho[621]. Além disso, a democratização da educação desempenha um papel crucial: a ideia de que a educação de qualidade deve ser acessível a todos, independentemente da sua origem socioeconómica, tem impulsionado políticas e programas para ampliar o acesso ao ensino superior[622].

Esta expansão massiva do ensino superior também é marcada pelo aparecimento de novas instituições educacionais e pela ampliação das já existentes. Isto não apenas

---

[619] François Dubet, "Qual democratização do ensino superior?", *Caderno CrH* 28 (2015): 257.

[620] João de Pina Cabral, "Novas articulações universitárias—pós-graduação, investigação e massificação do ensino superior", *Análise Social* (2002): 1214.

[621] David J. Hornsby, and Ruksana Osman, "Massification in higher education: Large classes and student learning", *Higher education* 67 (2014): 712.

[622] Girmaw Akalu, "Higher education 'massification'and challenges to the professoriate: do academics' conceptions of quality matter?", *Quality in Higher Education* 22.3 (2016): 262.

oferece mais oportunidades para os alunos, mas também traz consigo uma variedade de perspetivas, conhecimentos e experiências, contribuindo para uma diversidade académica e cultural nas instituições. No entanto, apesar dos benefícios, a massificação do ensino superior também apresenta alguns desafios: a qualidade do ensino, a sustentabilidade financeira das instituições, a adaptação às necessidades do mercado de trabalho em constante evolução ou turmas com elevado número de alunos.

Manuel Antunes, já no seu tempo, alertou para as consequências da massificação do ensino superior, alegando que a Universidade está a dissolver-se "na torrente das massas uniformizadas e fanatizadas (…) em vez de se erguer como ilha isolada no meio do tumultuar da vida social, política e profissional"[623]. Como consequência, Manuel Antunes apela a uma seleção cuidada da entrada dos alunos no ensino superior:

> Irrompem, cada ano, pelas faculdades e estabelecimentos de Ensino Superior do País centenas de alunos que nunca lá deviam ter entrado e, pelo contrário, ficam pelo liceu e até pela instrução primária muitas outras centenas de rapazes e de raparigas dotados de capacidade potencial para levarem a bom termo, por vezes mesmo com brilho, estudos ao nível mais alto. O problema da «Universidade de massas» não pode, por conseguinte, resolver-se com a simplicidade de certo maltusianismo que dá pelo nome, nalguns meios extremamente impopulares, de «seleção».[624]

A visão de Antunes sobre a massificação do ensino superior é profundamente reflexiva e ainda relevante nos dias de hoje, pois a sua preocupação principal estava relacionada com a diluição da individualidade e qualidade do ambiente académico face à crescente entrada de um grande número de estudantes. Antunes expressou a preocupação de que a Universidade pudesse perder a sua essência e propósito ao se tornar um espaço onde a quantidade supera a qualidade. Ao abordar a entrada indiscriminada de alunos no ensino superior, Antunes destaca um ponto crucial: a necessidade de uma seleção criteriosa dos estudantes. Antunes argumentava que o acesso à educação superior não deveria ser uma mera questão de números, mas sim baseado em critérios que considerem a capacidade e a vontade real de cada indivíduo que prossegue pelo ensino superior. Manuel Antunes apontou para a necessidade de encontrar um equilíbrio entre acesso amplo à educação e

---

[623] Manuel Antunes, "Universidade portuguesa: posições e proposições" (1970), in *Obra Completa Tomo II,* 242.

[624] Manuel Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 262.

manutenção dos padrões de excelência académica. A sua posição releva a importância de considerar não apenas a quantidade de alunos admitidos, mas também a qualidade da educação oferecida, garantindo que aqueles que procuram a educação superior estejam verdadeiramente preparados para tal e que as instituições possam oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, académico e pessoal dos seus estudantes.

Este fenómeno é atribuído por Manuel Antunes à nova sociedade industrial, onde "o sentido da «quantidade humana» a querer, por vezes mesmo, suplantar a «qualidade»"[625]. O homem da sociedade industrial entende o tempo como uma progressão contínua, como se as coisas estivessem em constante evolução; não importa o dia de ontem, amanhã será algo completamente diferente. O homem da sociedade industrial contrasta com o seu precursor, o homem da sociedade agrária, que compreendia o tempo como cíclico, valorizando os costumes, as tradições e as origens; porque tudo eventualmente regressava ao início. Esta mudança de paradigmas, que foi possível graças ao fenómeno da industrialização, requer enorme consideração não apenas sobre as aplicações das novas tecnologias, mas também do bem-estar humano. Ao falar sobre o progresso "exponencial" derivado da ciência aplicada à tecnologia, Manuel Antunes destaca a capacidade dessa ligação em aumentar a produtividade de maneira significativa. Antunes reconhece a profunda influência da ciência aplicada e da tecnologia no desenvolvimento humano, não apenas em termos de avanços materiais, mas também no que diz respeito ao aperfeiçoamento das estruturas sociais e da dignidade do trabalho.

Antunes levanta ainda, uma preocupação importante sobre os perigos associados a uma aplicação desmedida da tecnologia, mencionando "gargalos de estrangulamento", desperdícios de recursos e energia humana, e um "industrialismo" excessivo[626]. Essas preocupações apontam para os riscos de uma abordagem excessivamente voltada para o quantitativo, onde a exigência pelo progresso material pode sobrepor-se à consideração pelas necessidades humanas, sociais e ambientais.

Não obstante todas as questões acima mencionadas, Antunes refere ainda outro grande problema da massificação do ensino: a perda da individualidade e consequente perda do espírito crítico. Manuel Antunes referiu que a sociedade estava a adotar uma

---

[625] Manuel Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 166.
[626] Manuel Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 169.

cultura de «massas solitárias»[627], e a Universidade seria o meio para redimir esse caminho. Contudo, a própria Universidade, a instituição que promove a educação, desenvolvimento e formação individual está comprometida, condicionando muito dessa esperança que lhe fora depositada, pois "a «mentalidade de grupo» está a irromper, graças a uma forte politização, no recinto onde ela devia aparecer menos"[628]. Já no seu tempo, Manuel Antunes sentiu que as instituições de ensino superior caminhavam para a "universalidade", e para onde o "autêntico espírito universitário [estará] morto ou amortecido"[629]. A Universidade, com o seu papel de promover a educação e a formação individual, deveria idealmente ser o contraponto a esta tendência. No entanto, o advento da mentalidade de grupo e a politização dentro das instituições de ensino superior comprometem essa missão. O desafio é encontrar maneiras de preservar a individualidade, fomentar o pensamento crítico e resistir à tendência de homogeneização que acompanha a massificação do ensino, especialmente dentro das próprias Universidades. Afinal, um ensino massificado, no seu extremismo, apenas levaria à formação de "homens-espuma".

A mentalidade contemporânea em torno da educação universitária encontra-se frequentemente comprometida por uma crença excessivamente simplificada: a ideia de que "a entrada na Universidade cria, quase automaticamente, o direito ao diploma"[630]. Esta noção, embora comum, é profundamente problemática e subverte os princípios fundamentais do ensino superior. A valorização do diploma como um direito adquirido pela simples entrada na Universidade desconsidera totalmente a essência da jornada educacional. A educação superior não é um privilégio concedido de forma automática, mas sim uma oportunidade que exige uma dedicação, esforço e um comprometimento substanciais. Ao adotar esta mentalidade simplista, desconsidera-se a importância do processo educacional em si. A obtenção de um diploma não deve ser vista como um destino garantido, mas como um reconhecimento do conhecimento adquirido, das capacidades desenvolvidas e do compromisso demonstrado ao longo da jornada académica. Além disso, esta visão deturpada pode desvalorizar a própria essência do ensino superior,

---

[627] Manuel Antunes, "Universidade portuguesa: posições e proposições" (1970), in *Obra Completa Tomo II,* 235.

[628] Manuel Antunes, "A «revolução estudantil»" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 272.

[629] Manuel Antunes, "Universidade portuguesa: posições e proposições" (1970), in *Obra Completa Tomo II,* 234-235.

[630] Manuel Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 262.

incentivando uma mentalidade de procura pelo diploma a qualquer custo, sem a devida ênfase na aquisição de conhecimento, no desenvolvimento de competências e no pensamento crítico.

É essencial reconhecer que a educação universitária é mais do que a mera obtenção de um diploma; é sobre a procura pela Verdade, a compreensão aprofundada de disciplinas específicas e a capacidade de aplicar essa aprendizagem de forma significativa na sociedade. Valorizar exclusivamente o diploma como um direito automático a partir da entrada na Universidade é diminuir a importância do processo de aprendizagem e despojar a verdadeira essência da educação superior.

Por último, Manuel Antunes relembra a importância e os objetivos da educação. Estes não visam apenas formar indivíduos pela técnica, mas acima de tudo, formar pessoas, membros contribuidores para uma sociedade coletiva, mas mantendo as suas características próprias:

> (…) educar para amanhã não será tanto formar homens para a ciência e para a tecnologia quanto formar homens que, pela ciência e pela tecnologia e, mais além da ciência e da tecnologia, sejam humanistas, filósofos, moralistas, organizadores e animadores espirituais de um mundo que pode não chegar a saber em que empregar a própria riqueza material como hoje, em parte, já o não sabe.[631]

Uma educação que se limita ao desenvolvimento técnico é intrinsecamente incompleta, pois, embora habilite o indivíduo em competências específicas, não cumpre plenamente o propósito essencial de educar, isto é, a verdadeira educação não se restringe a fornecer ferramentas práticas, mas procura também orientar, inspirar e promover o desenvolvimento integral do ser humano. Recorrendo às palavras de Manuel Ferreira Patrício, "educar é transformar em pessoa; educar-se é fazer de si uma pessoa humana,é desenvolver em si a pessoa humana que se é germinalmente [pois] o homem não nasce pessoa feita; nasce pessoa a fazer e, em rigor, pessoa a fazer-se"[632]. Neste sentido, o ato de educar é mais do que uma aquisição de saberes técnicos ou científicos; é o processo pelo qual o ser humano se constrói a si mesmo como sujeito pleno, consciente da sua

---

[631] Manuel Antunes, "Uma educação para amanhã" (1971), in *Obra Completa Tomo II,* 131.

[632] Mauel Ferreira Patrício, Lições de Axiologia Educational in Obras Escolhidas (1989-1995), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internaciona Lusófono, 2021), 144.

humanidade e do seu papel na sociedade. Patrício sublinha a natureza dinâmica e inacabada do ser humano, e uma abordagem educacional verdadeiramente eficaz deve contemplar a totalidade do ser humano, promovendo não apenas a sua capacidade de agir no mundo, mas também a sua capacidade para refletir, de se autocompreender e de se comprometer verdadeiramente com a coletividade.

4.5. A liberdade de pensamento para Cai Yuanpei

A reflexão de Manuel Antunes sobre a educação para a misericórdia, aplicada ao contexto do ensino superior, destaca a formação integral do indivíduo como essencial para o desenvolvimento de consciências que ajam de forma humana e social, não se focando apenas no aprimoramento intelectual. Ao passar para a abordagem de Cai Yuanpei sobre a liberdade de pensamento, o foco desloca-se para a criação de um espaço académico que privilegie o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Ambas as perspetivas, ainda que com ênfases diferentes, convergem na visão do ensino superior como um ambiente transformador, onde a formação ética e a liberdade de pensamento são indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e inovadora.

Cai Yuanpei é frequentemente associado ao conceito de 思想自由 (*sīxiǎng zìyóu*), que pode ser traduzido como "liberdade de pensamento" ou "liberdade de ideias". Este conceito estava enraizado nos seus princípios filosóficos e na sua visão moderna da educação, na qual "uma visão de vida na qual a cooperação internacional e a liberdade individual são a chave para a evolução humana"[633]. Cai Yuanpei sustentava que o pluralismo ideológico constituía um imperativo categórico para o florescimento civilizacional, defendendo que apenas através do diálogo entre heterodoxias se poderia edificar uma comunidade orientada pela racionalidade crítica e pela hospitalidade intelectual.

Durante o seu tempo como reitor da Universidade de Pequim, Cai Yuanpei promoveu a liberdade académica e encorajou o debate intelectual entre estudantes e professores, ao defender a ideia de que as instituições educacionais deveriam ser lugares

[633] Duiker, "Ts'ai Yuan-p'ei and the Confucian Heritage", *Modern Asian Studies 5*, no. 3 (1971): 212.

onde as pessoas pudessem expressar livremente as suas opiniões, desafiar ideias estabelecidas e procurar o conhecimento de maneira independente. Cai via a educação como um meio de capacitar os indivíduos a pensarem criticamente e contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desta forma, procurou diversificar o currículo da Universidade de Pequim, promovendo a inclusão de uma ampla gama de disciplinas, pois reconhecia que uma educação abrangente não deveria ser limitada a uma única perspetiva académica.

Para promover o debate intelectual e a variedade de perspetivas, Cai Yuanpei recrutou professores de diferentes origens e com diversas opiniões, pois acreditava que uma equipa académica diversificada enriqueceria a experiência educacional, proporcionando aos estudantes uma exposição a uma ampla gama de ideias e abordagens. Uma das mais famosas contratações da sua gestão foi a de Liang Shuming 梁漱溟 (*liáng shùmíng*) (1893-1988), um jovem de 24 anos, quando Cai Yuanpei, tinha acabado de ser recém-nomeado reitor da Universidade de Pequim. Ainda em 1916, Cai elogiou o trabalho filosófico de Liang e convidou-o a lecionar filosofia indiana na Universidade, contudo Liang recusou a oferta, uma vez que se considerava inexperiente e com conhecimentos limitados. No entanto, Cai enfatizou a importância do conhecimento genuíno e da especialização num campo específico, incentivando-o a considerar a oportunidade. Após um segundo encontro e mais tempo de reflexão, Liang aceitou o convite de Cai e tornou-se professor assistente no Departamento de Filosofia da Universidade de Pequim, onde permaneceu até 1924.

A contratação de Liang Shuming por Cai Yuanpei foi um marco significativo por diversos motivos fundamentais. Em primeiro lugar, representou um reconhecimento excecional do mérito intelectual sobre a idade ou as credenciais convencionais. Cai valorizou profundamente a profundidade intelectual de Liang, oferecendo-lhe a oportunidade de lecionar na Universidade de Pequim, mesmo considerando a sua jovem idade e o seu currículo académico modesto. Além disso, esta contratação desafiou as normas tradicionais e estabeleceu um precedente no mundo académico da China: destacando a importância do conhecimento genuíno e da especialização num campo específico sobre os títulos educacionais formais, quebrou barreiras no reconhecimento e na promoção de académicos e investigadores talentosos. Por outro lado, ao trazer Liang para

lecionar filosofia indiana, Cai ampliou a diversidade de perspetivas na Universidade de Pequim, introduzindo um campo de estudo menos convencional. Essa decisão não apenas enriqueceu o ambiente académico chinês, mas também encorajou a valorização de diferentes áreas de conhecimento. Além disso, essa contratação refletiu a crença de Cai na educação contínua. Ao incentivar Liang a expandir os seus próprios conhecimentos enquanto ensinava, Cai enfatizou a importância do desenvolvimento contínuo para educadores e académicos:

> Não estás interessado em filosofia? Eu também estou interessado em filosofia, e também temos alguns amigos que estão interessados em filosofia. O meu objetivo a gerir a Universidade desta vez é reunir estes amigos, até mesmo amigos ainda desconhecidos, para estudarem juntos e aprenderem uns com os outros. Porque é que não queres vir? Não venhas para cá como professor, vem para estudar e aprender![634]

Cai Yuanpei criou ainda, um ambiente propício ao debate e à discussão na Universidade, e encorajava os estudantes e professores a expressarem livremente as suas opiniões, mesmo que estas fossem contrárias à sabedoria convencional. Este ambiente fomentava um espírito de questionamento e críticas construtivas. Também valorizava a originalidade e a inovação no pensamento académico, ao incentivar os estudantes e os académicos a desenvolverem as suas próprias ideias e contribuições para o conhecimento, em vez de simplesmente reproduzirem conceitos estabelecidos. Desta forma foi possível contribuir para a formação de uma cultura académica dinâmica e proativa. Contudo, os seus esforços apresentaram resultados algo limitados, e muitas vezes, Cai teve que lidar com a frustração de tentar mudar a mentalidade da época:

> Recuso-me a ser um reitor universitário sem liberdade: a liberdade de pensamento é uma norma nas Universidades a nível global (…) a Universidade de Pequim, no entanto, sempre esteve restrita por mentalidades antiquadas, sendo bastante limitada em termos de liberdade. Quando entrei, tentei introduzir alguma inovação, convidei certas pessoas com ideias mais modernas, promovi novas teorias e publiquei novos materiais, comparando-os com as novas ideias que foram surgindo pelo mundo fora e criticando com base nos meus ideais. Pode-se dizer que era, em parte, inovador. Em certos aspetos, eu sentia-me um

---

[634] “你不是爱好哲学的吗? 我自己是爱好哲学的,我们还有一些爱好哲学的朋友. 我这次般大学, 就是要将这些朋友乃至在未知中的朋友都引在一起, 共同研究,彼此切磋. 你怎么不来呢? 你不要当是老师来教人, 你当是来研究来学习好了!”. Liang Shuming, “蔡元培先生与五四运动” (Shandong: 山东人民出版社，1981), 5.

> pouco orgulhoso do que estava a fazer, e achava interessante. No entanto, para aqueles que se agarravam às ideias antigas, mesmo estas pequenas inovações eram como um 'bicho de sete cabeças'. Como não podiam contrariar legitimamente, agiam às escondidas, tentando interferir através da força. O Ministério da Educação interveio, o Conselho de Estado interveio e até mesmo o Senado interveio. Existe alguma Universidade no mundo tão carente de liberdade? Ainda devo continuar a ser o reitor desta Universidade?[635]

O enxerto do manifesto de Cai Yuanpei reflete não apenas os desafios pessoais que ele enfrentou como líder educacional, mas também destaca as tensões mais amplas entre tradição e modernidade, conservadorismo e inovação na China do início do século XX. Cai Yuanpei, como defensor da Nova Cultura, procurava não apenas reformas educacionais, mas também uma transformação profunda na mentalidade e na cultura chinesas. A sua luta pela liberdade de pensamento e pela introdução de novas ideias na Universidade de Pequim revela um choque de paradigmas entre as antigas tradições confucionistas e o esforço por uma mentalidade mais aberta e moderna. A resistência que ele encontrou, simbolizada na sua exposição *洪水猛兽* (*Bestas e Catástrofes*), destaca a hostilidade enfrentada por aqueles que desejam desafiar as normas estabelecidas. O idioma 洪水猛兽 (*hóngshuǐ měngshòu*) teve origem na obra de Mencius como alegoria da alternância entre eras históricas marcadas por cataclismos naturais e devastações de origem antropogénica[636]. Na sua exposição, Cai Yuanpei utilizou o termo para expor os pontos de vista do governo de como eles viam o desenvolvimento cultural o prenúncio de uma era catastrófica na China[637]. Além disso, a intervenção de instâncias governamentais, como o Ministério da Educação e o Conselho de Estado, sugere que as frentes de batalha de Cai Yuanpei não eram apenas académicas, mas também políticas. Tal dinâmica, decerto, dialogava com o contexto histórico da época: a transição do paradigma imperial para a

---

[635] "我绝对不能再作不自由的大学校长：思想自由，是世界大学的通例。德意志帝政时代，是世界著名专制的国家，他的大学何等自由。那美、法等国，更不必说了。北京大学，向来受旧思想的拘束，是很不自由的。我进去了，想稍稍开点风气，请了几个比较有点新思想的人，提倡点新的学理，发布点新的印刷品，用世界的新思想来比较，用我的理想来批评，还算是半新的。在新的一方面偶有点儿沾沾自喜的，我还觉得好笑。那知道旧的一方面，看了这点半新的，就算'洪水猛兽'一样了。又不能用正当的辩论法来辩论，鬼鬼祟祟，想借着强权来干涉。于是教育部来干涉了，国务院来干涉了，甚而什么参议院也来干涉了，世界有这种不自由的大学么？还要我去充这种大学的校长么？". Cai Yuanpei, "不肯在任北大校长的宣言" (1919), in *全集 第三卷*, 297-298.

[636] Meng Ke, *孟子译注*, 596.

[637] Cai Yuanpei, "洪水猛兽" (1920), in *全集 第三卷*, 392.

república, palco de uma luta titânica entre ideologias antagónicas pelo devir da nação, conforme se depreende da sua análise. Neste teatro de tensões, a defesa da liberdade intelectual emergia não apenas como projeto pedagógico, mas como ato de insurgência contra estruturas de poder ancoradas em epistemologias obsoletas.

Cai Yuanpei defendia a autonomia académica e resistia a interferências políticas excessivas na vida universitária. Opunha-se a qualquer tentativa de limitar a liberdade de pensamento em nome de agendas políticas. Isto era particularmente importante num contexto histórico em que as forças políticas poderiam tentar controlar as instituições educacionais para promover as suas ideologias.

> Educar é auxiliar aqueles que estão a ser educados, permitindo-lhes desenvolver as suas competências, completar as suas personalidades e assumir responsabilidades na cultura humana. Não se trata de transformar os educandos em instrumentos específicos para serem utilizados por aqueles com certos e determinados propósitos. A missão da educação deve ser completamente confiada aos educadores, mantendo a sua independência, sem ser influenciada por qualquer partido político ou qualquer repartição religiosa.[638]

Cai Yuanpei defendia apaixonadamente a liberdade de pensamento como motor essencial do progresso social e intelectual. No entanto, alertava que este princípio, sem os devidos limites, poderia ter consequências negativas. Reconhecendo o seu valor fundamental, argumentava que uma liberdade sem freios poderia degenerar em excessos perigosos. A sua posição revelava um equilíbrio subtil: por um lado, promovia a abertura de espírito e a diversidade de ideias; por outro, advertia que o desejo por ideais elevados, quando despida de responsabilidade, poderia paradoxalmente levar a comportamentos destrutivos. Esta visão refletia a sua compreensão profunda de que a verdadeira liberdade intelectual exige tanto coragem para inovar como sabedoria para auto-regular.

A sua abordagem realçava a necessidade de um exercício consciente da liberdade, acompanhado pela compreensão dos limites éticos e pelo sentido de responsabilidade individual e coletiva. Assim, para Cai Yuanpei, a liberdade de pensamento não apenas

---

[638] “教育是帮助被教育的人，给他们能发展自己的能力，完成他的人格，于人类文化上能尽一分子责任；不是把被教育的人，造成一种特别器具，给抱有他种目的人去应用的。所以，教育事业，当完全交与教育家，保有独立的资格，毫不受各派政党或各派教会的影响”. Cai Yuanpei, “教育独立议” (1922), in *全集 第四卷*，177.

representava um direito, mas exigia uma prática atenta, informada e socialmente responsável, a fim de prevenir os males resultantes da sua aplicação sem restrições. Ao examinar eventos históricos, como a Revolução Francesa, Cai Yuanpei extraía lições sobre os perigos da indulgência descontrolada em nome da liberdade, pois compreendia os impulsos nobres por trás desses movimentos, mas também identificava os excessos e os resultados violentos que surgiram quando a luta pela liberdade era conduzida sem moderação. Através das suas análises e reflexões, Cai defendia uma abordagem cautelosa, alertando para os riscos de uma liberdade exercida sem responsabilidade. Era um apelo à reflexão sobre a necessidade de equilibrar a expressão da liberdade com uma consciência aguçada dos valores éticos e morais que regem uma sociedade:

> No passado, a Revolução Francesa em busca da liberdade era algo que admirávamos. No entanto, naquela época, figuras como Robespierre e Danton cometeram excessos ao matar nobres e ao desencadear a chamada "Era do Terror", onde a indulgência se transformou em crueldade.
>
> Recentemente, a luta das mulheres pela igualdade de voto na Inglaterra também é um desejo pela liberdade, algo que não ouso menosprezar. Todavia, as suas táticas de coerção, incluindo a queima de correspondência e a destruição de obras de arte, levaram à brutalidade. Tudo devido a uma indulgência desenfreada. Quando se trata da virtude da liberdade, se a indulgência não for controlada, pode facilmente levar a comportamentos brutais ou cruéis sem que percebamos. Deve-se ter cuidado com isto![639]

Cai Yuanpei acreditava que a liberdade deveria ser equilibrada com responsabilidade e deveres para com a sociedade, o que está alinhado com os princípios do Confucionismo, onde a liberdade é percebida dentro das relações sociais e familiares, em que o bem-estar coletivo é valorizado tão profundamente quanto a autonomia individual. O Confucionismo enfatiza a ordem social e a obediência aos pais, líderes e autoridades como uma maneira de alcançar a estabilidade e a harmonia na sociedade. Nesse sentido, a liberdade não é vista como a ausência completa de restrições, mas como a capacidade de agir de acordo com os princípios éticos e morais para o bem-estar coletivo, tal como Cai

---

[639] "昔法国之大革命，争自由也，吾人所崇拜也;然其时如罗伯士比及但敦之流，以过度之激烈，恣杀贵族，酿成恐怖时代，则由放纵而流于残忍矣。近者英国妇女之争选举权，亦争自由也，吾人所不敢菲薄也；然其胁迫之策，至于烧毁邮件，破坏美术品，则由放纵而流于粗暴矣。夫以自由之美德，而一涉放纵，则且流于粗暴或残忍之行为而不觉，可不慎欤!". Cai Yuanpei, "华工学校讲义" (1916), in *全集 第二卷*, 437.

Yuanpei afirmou: “A chamada liberdade não é a liberdade para agir arbitrariamente, mas sim seguir o caminho correto sem vacilar, sem ser subjugado por forças externas”[640]. Esta noção remete para o conceito de “retidão” 义 (*yì*) na cultura tradicional chinesa, que incorpora o espírito de “nem a riqueza corrompe, nem a pobreza move, nem o poder submete”[641], sendo uma liberdade total de mente e espírito, regida pela consciência, respeitando a liberdade dos outros e não estabelecendo a sua liberdade sobre a falta de liberdade dos outros.

Esta mentalidade contrastou com a tradição feudalista e autoritária da China ao longo de mais de dois mil anos, em que “o governo dominava sobre súbditos, maridos sobre esposas e pais sobre filhos”[642], cultivando um espírito de submissão e obediência. Cai Yuanpei definiu a igualdade como 已所不欲，勿施于人 (*yǐsuǒbùyù, wùshīyúrén*), que significa “não fazer aos outros o que não quer que lhe façam a si”[643], que aponta ser semelhante ao conceito tradicional chinês de “Tolerância 恕”, sustenta que todos os seres humanos partilham uma dignidade inata e que nenhum indivíduo deve projetar sobre outrem aquilo que rejeitaria para si. A aplicação deste princípio exige, segundo Cai, uma dupla condição: por um lado, requer respeito recíproco, como base para relações sociais equitativas; por outro, uma empatia crítica, entendida como a capacidade de questionar hierarquias arbitrárias sem violar a integridade alheia. Assim, a igualdade não é apenas uma abstração moral, mas um pacto ético que exige consciência coletiva e moderação individual.

Por fim, naquela época enquanto os nacionalistas viam um governo forte como essencial, mesmo que isso significasse restringir a liberdade individual em prol da estabilidade e do progresso nacional, Cai tinha uma perspetiva diferente. Cai acreditava que o verdadeiro progresso da sociedade não viria necessariamente de um governo

---

[640] “所谓自由，非放恣自便之谓，乃谓正路既定，矢志弗渝，不为外界势力所征服”. Cai Yuanpei, “在育德学校演说之术意” (1918), in *全集 第三卷*, 121.

[641] “富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈” – Mencius, *孟子* (中国古典精华文库, 2013), 38.

[642] “君为臣纲、夫为妻纲、父为子纲”, Os Três Princípios 三纲: estabelecem uma estrutura hierárquica para as relações sociais. Foram elaborados por pensadores confucionistas ao longo dos séculos, com base nos ensinamentos de Confúcio e de outros filósofos chineses clássicos. Estes princípios foram considerados fundamentais para a estabilidade e ordem social na sociedade chinesa tradicional.

[643] Confucius, *论语新解* , 326.

centralizado e autoritário, mas sim construído através de "indivíduos livres dispostos a sacrificar voluntariamente os seus próprios interesses pelas necessidades mais amplas da nação"[644]. Esta visão confucionista de liberdade, destaca a ideia de que o individualismo extremo não poderia atender plenamente às necessidades da comunidade. Em vez disso, a liberdade era vista como uma responsabilidade voluntária de servir aos interesses mais amplos, um equilíbrio entre autonomia individual e compromisso social, que reflete a crença de que a verdadeira liberdade está intrinsecamente ligada à contribuição ética e moral para o benefício coletivo da sociedade[645].

[644] Duiker, "Ts'ai Yuan-p'ei and the Confucian Heritage", *Modern Asian Studies 5*, n.º 3 (1971): 218.
[645] Duiker, "Ts'ai Yuan-p'ei and the Confucian Heritage": 221.

Capítulo Quinto

INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

5.1. O papel da Universidade

A Universidade é uma instituição venerável e multifacetada, cujo papel transcende as fronteiras temporais e geográficas. Desde a sua conceção nas antigas civilizações até à sua configuração moderna, a Universidade continua a ser uma força vital no panorama intelectual e cultural. A origem da Universidade, como as conhecemos hoje, remonta a um período situado na transição da Idade Média para a Idade Moderna, nos séculos XII e XIII, contudo, outros tipos de instituições de ensino superior já existiam há milénios antes. Academias como a Guozijian (*guózǐ jiān* 国子监) ou a Jixia (*jìxià xuégōng* 稷下学宫) na China Antiga; ou a Academia Platónica e o Liceu Aristotélico são exemplos de instituições de "promoção de altos estudos, nos domínios do saber considerados fundamentais"[646].

O termo "Universidade" vem do latim *universitas*, que significava uma comunidade de pessoas que trabalhava por um objetivo comum. No período medieval, os estudantes frequentavam *studia* ou *studium generale*, centros de ensino avançado com características específicas, que atraiam alunos de diversas regiões, e ensinavam disciplinas superiores como teologia, direito e medicina, e contavam com vários mestres qualificados[647]. Tais características estabeleceram as bases das Universidades modernas, quando professores e estudantes "começaram por constituir as suas Universidades, para mais eficazmente defenderem os seus interesses e a organização dos estudos"[648].

Primordialmente, a Universidade é um centro de conhecimento, um espaço sagrado onde mentes ávidas procuram sabedoria. A educação superior que oferece não é apenas um meio para adquirir habilidades técnicas, mas uma jornada de autodescoberta e

---

[646] Manuel Ferreira Patrício, "Sobre a ideia de Universidade" in *Anais da Universidade de Évora*, (Évora: Universidade de Évora, 1992): 13.

[647] Marthellen R. van Scoyoc, "Origin and Development of the University", *Peabody Journal of Education*, vol. 39, no. 6 (1962): 322.

[648] Manuel Ferreira Patrício, "Sobre a ideia de Universidade" in *Anais da Universidade de Évora*, (Évora: Universidade de Évora, 1992): 12.

enriquecimento intelectual, e como tal, a Universidade não apenas transmite conhecimento, mas também incita a curiosidade. No entanto, o papel da Universidade vai além da educação formal: é um epicentro da investigação, da inovação e do debate, onde os limites do conhecimento humano são constantemente desafiados e expandidos. Através dos seus departamentos e institutos, a Universidade é uma fonte de descobertas científicas e avanços tecnológicos. Estas contribuições não apenas enriquecem a compreensão do mundo, mas também induzem o progresso da sociedade, moldam indústrias, e influenciam políticas e inspiram mudanças sociais.

Não se pode ignorar também o papel da Universidade como uma força de transformação social, pois ao abrir as suas portas para uma diversidade de estudantes, independentemente da sua origem social, económica ou cultural, a Universidade promove a inclusão e a igualdade de oportunidades; é um espaço onde as barreiras são quebradas, os preconceitos desafiados e as mentes abertas para novas perspetivas. Dentro deste papel, está ainda a "função perene da Universidade que é uma função de humanização"[649]. Este conceito de humanização remete para um ideal que transcende a mera aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, e coloca a formação integral do ser humano no centro das suas prioridades. De forma a ser realizado, exige uma aliança entre ciência, cultura e ética, orientada para a promoção de uma humanidade mais consciente, solidária e que valorize tanto a individualidade, a sociedade como a alteridade.

Todas as funções acima descritas vão ao encontro do pensamento de Manuel Ferreira Patrício, que aprofundou o esquema de funções da Universidade por Ortega y Gasset, apresentando papéis em ordem crescente de importância: a de transmissão de conhecimento; a de criação e conhecimento; a função cultural [650]. A história da Universidade já é antiga, e remonta a séculos de evolução e transformação. Manuel Antunes sintetiza assim, o aparecimento da Universidade:

> A palavra *Universitas,* no seu contexto medieval, designou duas realidades complementares: *sociológica,* a primeira; *ideológica,* a segunda. Como expressão sociológica, a Universidade significava um conjunto de pessoas organicamente ordenado na diversidade das suas partes e das suas funções: a

[649] Manuel Antunes, "Universidade portuguesa: posições e proposições" (1970), in *Obra Completa Tomo II*, 234.

[650] Manuel Ferreira Patrício, "Sobre a ideia de Universidade" in *Anais da Universidade de Évora*, (Évora: Universidade de Évora, 1992): 17-18.

> «universitas magistrorum», a «universitas scholarium», e, sobretudo, a «universitas magistrorum et scholarium»: corporação, ao lado de outras corporações, ela constituía uma das formas de vida em comum em que foi fecundo o movimento comunal do século XIII. Como expressão ideológica, a Universidade encarnava um conjunto de disciplinas e doutrinas hierarquicamente organizado em ordem à ciência suprema da Teologia: era a «universitas scientiarum».[651]

Cai Yuanpei, também apresenta uma versão sintética da história das Universidades chinesas:

> Na história do nosso país, existia uma espécie de Universidade, conhecida como Taixue, inicialmente chamada de Shangxiang, depois de Biyong, e por último de Guozijian. O seu propósito era semelhante ao das Universidades modernas de hoje com estudantes, professores, disciplinas, um sistema de créditos, critérios de admissão e graus académicos. A sua organização também se assemelhava bastante ao das Universidades atuais. No entanto, recentemente, o que era chamado de Guozijian já se tornou um nome vazio e sem substância. Portanto, as Universidades de hoje no nosso país adotaram diretamente o modelo das Universidades europeias, sem evoluir a partir das antigas Taixue.[652]

Desde as origens nas antigas civilizações até à sua configuração moderna, a Universidade permanece como um pilar do conhecimento e da cultura, e as citações de Manuel Antunes e Cai Yuanpei oferecem um contexto histórico sobre as origens e evolução das Universidades em diferentes partes do mundo. Estas reflexões destacam a natureza multifacetada das instituições universitárias ao longo do tempo, e revela como elas foram moldadas por fatores sociais, culturais e ideológicos. Na China, a história dos precursores Universidades remonta a milénios, com instituições como a Shangxiang 上庠 (*shàngxiáng*), que remonta ao período Zhou (séculos XI a III a.C.). Estas instituições, focadas na educação confucionista, tinham como objetivo formar funcionários públicos e promover os valores éticos e morais da sociedade. Mais tarde, durante as dinastias Ming (1368 - 1644) e Qing (1644-1911), o Guozijian serviu como o principal centro educacional do país.

Já no caso europeu, embora as Universidades medievais europeias tenham evoluído num contexto diferente das academias gregas, como a Academia de Platão e o

---

[651] Manuel Antunes, "O problema da Universidade" (1967), in *Obra Completa Tomo II*, 213.

[652] "吾国历史上本有一种大学,通称太学,最早谓之上庠,谓之辟雍,最后谓之国子监.其用意与今之大学相类,有学生,有教官,有学科,有积分之法,有入学资格,有学位,其组织亦颇似今之大学.然最近时期,所谓国子监者,早已有名无实.故吾国今日之大学,乃直取欧洲大学之制而模仿之,并不自古之太学演化而成也". Cai Yuanpei, "大学教育" (1930), in *全集 第五卷*, 504.

Liceu de Aristóteles, é possível reconhecer uma linha de continuidade, no que diz respeito a troca de ideias e desenvolvimento intelectual que caracterizou tanto as academias gregas quanto as primeiras Universidades europeias, como "o livre pensamento especulativo e o desafio à autoridade, e pela mesma razão, a fragmentação da autoridade (…) mas nunca alcançaram a forma corporativa que deu à Universidade a sua permanência"[653]. Essa interligação histórica entre o mundo antigo e o medieval evidencia a natureza dinâmica e evolutiva da educação ao longo do tempo.

Os valores da educação superior ocidental e chinesa tiveram origens muito diferentes: em primeiro lugar, as Universidades ocidentais medievais não estavam sob o controlo direto do Estado, nem eram usadas como ferramentas para produção de uma elite burocrática; depois, as Universidades representavam a liberdade de estudo, onde qualquer académico poderia aprender e investigar sobre a área da sua escolha. Por outro lado, nas academias chinesas, o ensino era diretamente subordinado ao governo central, e os estudantes preparavam-se para seguirem carreiras oficiais; e em oposição à liberdade de estudo europeia, as academias chinesas focavam-se na prática, relegando a teoria, com o único objetivo de formação de oficiais burocráticos para a governação do país[654]. Manuel Ferreira Patrício consegue sintetizar perfeitamente a dualidade histórica do ensino superior entre o Oriente e o Ocidente:

> a) a tradição é o elemento dominante no que respeita à China e à Índia;
> b) a razão é o elemento predominante no que respeita à Grécia e à Europa;
> c) a autoridade prevalece nos casos da China e da Índia;
> d) a liberdade prevalece, ao invés, nos casos da Grécia e da Europa.[655]

É importante salientar o foco, tanto de Manuel Antunes como de Cai Yuanpei, de que as Universidades não são um local para simplesmente obter um título e que não é verdade que "a entrada na Universidade cria, quase automaticamente, o direito ao diploma"[656]; e que os estudantes não devem simplesmente "frequentar com a intenção de alcançar promoções e riqueza, sem necessidade de esforço adicional, exceto para

---

[653] Harold Perkin, "History of Universities", *International Handbook of Higher Education* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2007): 159.

[654] Ruth Hayhoe and 许浩英, "概念和内容框架" in *中国大学 1895-1995: 一个文化冲突的世纪*, (Pequim: 教育科学出版社 1999), 19-30.

[655] Manuel Ferreira Patrício, "Sobre a ideia de Universidade", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 14.

[656] Manuel Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 262.

sobreviver até à conclusão do curso e obter o diploma"[657]. Num dos seus ensaios, *我在北京大学的经历* (A minha experiência na Universidade de Pequim), Cai Yuanpei expõe a situação da antiga Academia de Pequim, onde os alunos eram frequentemente funcionários do governo e viam a Universidade simplesmente como um meio para garantir uma carreira estável após a graduação, e argumentou que esses hábitos eram como uma barreira para o verdadeiro ensino, e que é necessário reformar a mentalidade dos estudantes, reforçando a importância de considerar a pesquisa académica independente como a principal responsabilidade dos universitários. Nesta ótica, a obtenção do diploma é apenas uma parte do processo educacional mais amplo, no qual o verdadeiro valor reside na jornada intelectual e pessoal do estudante. Yuanpei concordaria com Manuel Ferreira Patrício, quando o mesmo diz que a formação universitária deve ser "uma formação que não apenas garanta o alcance ou posse do conhecimento (…) mas incluía a absorção da metodologia da sua descoberta ou construção, e final e decisivamente, a respectiva fundamentação teorética"[658].

Falar da Universidade implica também mencionar os responsáveis pela sua dinamização do ensino e qualidade, os próprios professores. Os professores universitários desempenham um papel fundamental no ambiente da educação superior, atuando não apenas como transmissores de conhecimento, mas também como formadores e modelos do desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos. Para cumprir esse papel de forma eficaz, é essencial que os professores possuam uma combinação única de capacidades e atributos, e sobretudo que sejam "professores dedicados e apaixonados pelo ensino"[659]; e também se deve evitar que estes se tornem "«engenheiros das almas» segundo esquemas *ne varietur* e, por isso mesmo, em certos domínios das ciências do Espírito, perfeitamente estéreis, ou escolásticos"[660]. Estas noções advertem para os perigos de uma abordagem padronizada e burocrática do ensino, que pode sufocar a criatividade, a originalidade e o pensamento crítico, e ainda sugerem que os professores devem incentivar uma abordagem

[657] "学生也抱了一种升官发财的目的而来,只要熬到毕业年限,骗到一张毕业证书". Cai Yuanpei, "十五年来我国大学教育之进步" (1926), in *全集 第五卷*, 90.

[658] Manuel Ferreira Patrício, "O novo paradigma da aprendizagem", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 174.

[659] "积学而热心的教员着手". Cai Yuanpei, "我在北京大学的经历" (1934), in *全集 第六卷*, 350.

[660] Manuel Antunes, "O problema da Universidade" (1967), in *Obra Completa Tomo II*, 214.

interdisciplinar, crítica e reflexiva para a compreensão das complexidades da sociedade e da cultura. Assim, destaca-se a importância dos professores como agentes-chave na realização dos objetivos da Universidade, enfatizando a necessidade de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, onde este "deve ser ele próprio preparado para aprender a aprender"[661]; por outras palavras, é necessário que a abordagem seja crítica e inovadora, que promova não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de capacidades intelectuais, emocionais e sociais necessárias para o sucesso na vida pessoal, profissional e cívica.

5.2. A reforma universitária portuguesa

A importância de uma reforma universitária num mundo cada vez mais globalizado é decalcada pelos desafios e oportunidades apresentados pela crescente interligação global, um mundo de cultura, que corresponde a "uma totalidade organizada, em constante e temporal processo de universalização, unificação e diferenciação"[662]. As instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na preparação dos indivíduos para lidar com as necessidades de uma economia global em constante evolução, e assim a "Universidade, cuja missão é pensar, tem agora de pensar-se, de repensar-se"[663].

Uma das razões que justificam essa importância é a necessidade de preparar os alunos para um mercado de trabalho globalizado, em que as habilidades e competências exigidas pelos empregadores estão em constante e rápida mudança, o que induz as Universidades a precisarem de atualizar os seus currículos, pois entre outras razões, alguns dos "graus que serviram já não servem[664]". Além disso, a integração de perspetivas

---

[661] Manuel Ferreira Patrício, "O novo paradigma da aprendizagem", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 174.

[662] Joaquim Cerqueira Gonçalves, "A educação intelectual no horizonte da cultura", in *Itinerâncias da Escrita Vol. III – Escola / Ecologia* (Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2014), 181.

[663] Manuel Ferreira Patrício, "O novo paradigma da aprendizagem", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 170.

[664] Manuel Ferreira Patrício, "O novo paradigma da aprendizagem", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 170.

multiculturais também é fundamental, pois num mundo globalizado, a diversidade cultural é uma realidade inevitável, e as Universidades devem promover a inclusão e a integração de diferentes culturas. Este tipo de oportunidades não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para trabalhar em ambientes multiculturais.

Numa contraposição de conservadorismo com progressismo quanto à estruturação da Universidade, Manuel Antunes alertou que a Universidade está a caminhar para a universalidade, com um aumento no número de estudantes, disciplinas e abordagens de ensino e pesquisa mas "tendo apenas, como grande traço unitivo, o sentido da Verdade"[665]; destaca ainda, a importância da Universidade na resistência ao totalitarismo e na promoção da liberdade intelectual, e por fim, menciona o papel da Universidade na preparação dos elementos da sociedade para um futuro cada vez mais global e com crescentes necessidades técnicas. Manuel Antunes argumenta que todas estas situações requerem uma abordagem moderna e reformista, e a falta de ação pode levar a mudanças radicais e potencialmente prejudiciais no futuro, comparando à explosão inevitável da revolução quando as reformas necessárias são adiadas ou negligenciadas. Sacuntala de Miranda parece concordar com o ponto de vista de Manuel Antunes pois advoga que o cerne da problemática residia na ausência de um *ethos* empreendedor entre a elite dirigente e empresarial em Portugal, cuja identificação se estabelece como uma das principais causas subjacentes ao atraso económico que o país atravessava[666]. Deficiência essa, que era em grande medida atribuída à histórica dependência da economia portuguesa e à lacuna estrutural relativa à inexistência de uma burguesia industrial consolidada, circunstâncias que se reputam como elementos contribuintes para o mencionado cenário de estagnação económica. Ademais, a escassa valorização atribuída ao ensino técnico e superior por parte dos empresários, evidenciada pela falta de promoção da sua reformulação e ampliação, sinaliza uma postura indiferente em relação ao fomento do capital humano especializado, e o "que pode parcialmente explicar a razão por que os empresários não estavam

[665] Manuel Antunes, "Universidade Portuguesa: Posições e Proposições" (1970), in *Obra Completa Tomo II*, 234.

[666] Sacuntala de Miranda, "Portugal e o ocedeísmo", *Análise Psicológica* (1981): 28.

interessados na formação dos trabalhadores eram a sua própria escolarização média, extraordinariamente baixa"[667].

Antunes apresenta ainda uma crítica contundente à visão radical que propõe a destruição da Universidade como parte de uma revolução para estabelecer uma sociedade sem classes, argumentando que essa perspetiva é simplista e utópica, baseada numa "visão maniqueísta da história"[668]. Assim, Manuel Antunes adverte contra a ideia de que a destruição da Universidade levaria automaticamente à criação de uma sociedade mais justa e igualitária, apontando para exemplos históricos, como a Revolução Soviética e a Revolução Cultural na China, para ilustrar os desafios e sofrimentos associados a tais transformações radicais, pois "não basta ler o modelo no espaço alheio ou – pior ainda – só nos livros para poder aplicá-lo"[669]. Ou seja, é necessário atribuir a devida importância à contextualização histórica e cultural para se considerar modelos de mudança social e política, pois existem diferenças entre contextos nacionais que requerem abordagens realistas e pragmáticas para promover o progresso social.

Manuel Antunes discute então, diferentes abordagens dentro de uma tendência de reforma na educação universitária que visam tornar as Universidades mais dinâmicas e comprometidas com a sociedade. A primeira abordagem é a modificação do modelo existente, reconhecendo que alterar instituições tradicionais é desafiador, mas possível. Exemplos históricos de reformas em Universidades francesas, alemãs, inglesas, americanas e portuguesas demonstram a capacidade de adaptação ao longo do tempo. A segunda abordagem propõe remodelar e fundar novas Universidades, que seriam concebidas para serem verdadeiramente inovadoras, ao desafiar a rotina das instituições tradicionais e contribuindo para a renovação do ensino e da investigação. Por fim, há a visão mais radical de criar uma nova estrutura educacional que integre o ensino na vida quotidiana. Neste modelo, toda a comunidade estaria envolvida no processo de aprendizagem, transformando a vida numa experiência contínua de educação. Embora um processo mais lento possa ser criticado pela sua demora, uma abordagem cautelosa seria necessária dada a complexidade

---

[667] Sacuntala de Miranda, "Portugal e o ocedeísmo", *Análise Psicológica* (1981): 28.

[668] Manuel Antunes, "Universidade Portuguesa: Posições e Proposições" (1970), in *Obra Completa Tomo II*, 236.

[669] Manuel Antunes, "Universidade Portuguesa: Posições e Proposições" (1970), in *Obra Completa Tomo II*, 238.

do problema, pois uma reforma educacional requer uma combinação de audácia e prudência para evitar que as mudanças propostas sejam mal implementadas ou rejeitadas.

Talvez um dos maiores contributos de Manuel Antunes para o desenvolvimento da educação nacional, não foi expor a necessidade de uma reforma universitária, mas sim propor um modelo concreto de reforma universitária. Num ensaio seu, *A reforma do ensino superior*, escrito em 1971, apresenta sugestões para a reestruturação administrativa das instituições universitárias, e dezasseis "cláusulas, criadoras ou tão-só ordenadoras, do futuro «espaço» do Ensino Superior em geral e da Universidade, em particular"[670]. O documento apresenta uma série de inovações propostas para o sistema de ensino superior, destacando áreas como elevação à categoria do Ensino Superior dos Institutos Politécnicos, criação de Departamentos como unidades de base, separação parcial do setor diretivo e administrativo, ampliação das vias de acesso à Universidade, coordenação orgânica de elementos dispersos, articulação mais estreita entre o ensino secundário e superior, importância atribuída aos departamentos de Ciências da Educação, mudanças no processo de avaliação de conhecimentos, obrigações impostas aos docentes, implantação da reciclagem e educação permanente, definição clara e objetiva dos fins e funções da Universidade, entre outras proposições. Importante referir que, todas estas cláusulas eram guiadas por três grandes princípios: autonomia, coordenação e representação.

Estes três princípios são chave na compreensão da proposta de Manuel Antunes: autonomia, analógica ao individualismo, mas não ao individualismo egoísta defendido por Tocqueville em que "é um sentimento consciente e tranquilo, que leva cada cidadão a isolar-se da massa dos seus semelhantes (…) e deixa voluntariamente de se interessar pela grande sociedade propriamente dita"[671]; mas o individualismo de John Stewart Mill onde defende que:

> Todos os fenómenos da sociedade são fenómenos da natureza humana, gerados pela ação das circunstâncias externas sobre massas de seres humanos; e, portanto, se os fenómenos do pensamento, sentimento e ação humanos estão sujeitos a leis fixas, os fenómenos da sociedade não podem deixar de conformar-se a leis fixas, como consequência do anterior[672].

---

[670] Manuel Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 254-255.

[671] Alexis de Tocqueville, *Da democracia na América* (Porto: Rés Editora, 2001), 323- 324.

[672] John Stuart Mill, *Book VI On the logic of moral sciences* in *A System Of Logic, Ratiocinative And Inductive* (New York: Harper & Brothers, 1882), 1064.

Em vez de conceber a autonomia como uma mera separação ou distanciamento do indivíduo em relação à comunidade, ela é vista como uma capacidade de agir de forma consciente e responsável dentro do contexto social. Neste sentido, a autonomia não é um estado de independência completa, mas sim uma capacidade para tomar decisões informadas e exercer livre arbítrio dentro das interações sociais e das estruturas sociais existentes. Isto implica não apenas considerar os próprios interesses, mas também levar em conta o impacto das ações individuais na comunidade e na sociedade em geral. Assim, ao adotar esta perspetiva, procura-se construir uma sociedade onde a liberdade individual e a solidariedade social caminhem juntas, proporcionando um ambiente onde cada indivíduo possa realizar o seu potencial ao mesmo tempo que contribui para o benefício de todos. Este princípio era o que Manuel Antunes procurava para a Universidade.

O princípio da coordenação, corresponde à interdisciplinaridade, onde múltiplos departamentos dentro da Universidade se organizam entre si de forma a complementarem-se no ensino e formação dos seus alunos. Desta forma, envolve-se a criação de sinergias entre disciplinas distintas, permitindo que os alunos explorem as relações entre diferentes campos de conhecimento e apliquem uma variedade de perspetivas na resolução de problemas complexos. Em vez de se restringir o ensino à "compartimentação estanque das diversas formas do saber"[673], o princípio da coordenação encoraja uma visão mais ampla e interligada do conhecimento. Por conseguinte, com uma boa e ampla instituição da interdisciplinaridade no ensino superior, também se proporcionariam as condições para a fomentação da inovação e da liberdade de expressão. Com a integração de diferentes disciplinas e abordagens, o que naturalmente traz consigo uma variedade de visões do mundo, métodos e conceitos, é-se incentivado a explorar várias disciplinas e a colaborar além das fronteiras tradicionais. Cria-se assim a oportunidade de se expor a uma ampla gama de ideias e pontos de vista, o que enriqueceria o ambiente intelectual, promovendo o pensamento crítico e a criatividade.

Por fim, a representação corresponde à democracia, para que os estudantes tenham voz e participação ativa na gestão universitária, bem como outros setores da sociedade que estão diretamente envolvidos com a atuação da Universidade também possam ter

[673] Manuel Antunes, "Interdisciplinaridade" (1980), in *Obra Completa Tomo II*, 145.

representação. Assim como numa democracia, onde é fundamental que os cidadãos tenham voz e participação ativa nas decisões que afetam as suas vidas, Manuel Antunes defende que os estudantes e outros setores da sociedade devem ter representação nos órgãos que orientam e dirigem as Universidades. Não obstante, da mesma forma que numa democracia é necessário estar atento aos riscos de abuso de poder ou exploração por interesses de particulares, é necessário estar alerta para a possibilidade de que a representação seja usada como meio de transferência de controlo para determinados grupos ou interesses, em detrimento do bem comum. Assim, "o escancarar das portas da Universidade aos problemas reais da Nação, no seu todo e na multiplicidade diversa das suas partes"[674], representa a democracia no pensamento de Manuel Antunes e a sua aplicação prática na reforma do ensino superior. Democracia essa que funciona "como uma das alavancas pelas quais os felizes acidentes na produção do conhecimento e da inovação estão a ser transformados e traduzidos em oportunidades e benefícios para a sociedade e para as pessoas" [675]. Salientando-se assim, a importância não apenas da produção de conhecimento, mas também da sua utilização para o bem-estar social, ao sublinhar o papel fundamental da democracia na dinamização deste processo.

Apresentada a sua proposta de reforma, Manuel Antunes reconhece humildemente as dificuldades da sua implementação. Essas dificuldades, de origens variadas que incluem a necessidade de recursos materiais e humanos; bem como a complexidade de adaptar e criar estruturas educacionais que correspondam às necessidades da sociedade; a importância de implementar sistemas de seleção prévia à entrada na Universidade, de forma a garantir que os alunos tenham as competências necessárias para o sucesso académico[676]. No entanto, reconhece que mesmo com essas medidas, alcançar uma seleção justa e equitativa pode ser difícil devido às disparidades socioeconómicas existentes: "Se a igualdade social pela simples identidade de oportunidades está longe de ser um axioma, a

[674] Manuel Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 258.

[675] Elias G. Carayannis, and David FJ Campbell, "Developed democracies versus emerging autocracies: arts, democracy, and innovation in Quadruple Helix innovation systems", *Journal of Innovation and Entrepreneurship* 3 (2014): 3.

[676] Manuel Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 259-263.

manutenção do *status quo*, possibilitando a «reprodução dos herdeiros», pertence ao domínio da injustiça"[677].

Em virtude dos factos mencionados, no contexto da necessária reforma universitária em Portugal, as reflexões de Manuel Antunes iluminam não apenas a urgência da altura de modernizar as estruturas educacionais, mas também incidem sobre os princípios orientadores desse processo transformador. Com notável discernimento, percebe que a Universidade, já no seu tempo, estava a caminhar inexoravelmente para a universalidade, ao enfrentar um influxo crescente de estudantes, disciplinas e metodologias de ensino e investigação. Além disso, Antunes identifica o papel crucial da Universidade na resistência ao totalitarismo e na promoção da liberdade intelectual, pois a sua visão vai além da mera transmissão de conhecimento; e encara a Universidade como um bastião da liberdade de pensamento e de expressão, uma força que desafia as tentativas de opressão e censura.

As suas propostas, fundamentadas nos princípios de autonomia, coordenação e representação, procuravam não apenas modernizar as estruturas educacionais, mas também promover uma cultura de inovação e colaboração. Neste sentido, Antunes enfatiza a importância da interdisciplinaridade como um catalisador para a inovação e a criatividade, com o romper das barreiras entre as disciplinas académicas. A sua abordagem cuidadosamente elaborada, fundamentada em princípios sólidos e perspicácia analítica, aponta o caminho para uma Universidade mais dinâmica, inclusiva e voltada para o progresso social e económico, que era tão verdade há 50 anos, como nos dias de hoje.

5.3. Cai sobre a Universidade

Cai Yuanpei na sua obra, aponta para as inúmeras mudanças que ocorreram na sua época nas instituições superiores chinesas. Ao longo dos séculos, o objetivo principal da educação era preparar as pessoas para cargos práticos governamentais, portanto, algumas disciplinas que foram sendo adicionadas como aritmética, não eram muito importantes[678].

---

[677] Manuel Antunes, "A reforma do ensino superior" (1971), in *Obra Completa Tomo II*, 264.
[678] Cai Yuanpei, "中国现代大学观念及教育趋向" (1925), in *全集 第五卷*, 7.

Outros aspetos universitários também evoluíram, como o facto de "agora, as Universidades são reconhecidas por transmitir não apenas conhecimento académico, mas também por cultivar personalidade"[679]; e ainda a rutura com a prática tradicional de "distribuir material didático por parte dos professores, e simplesmente repetindo-o na sala de aula, o que era considerado suficiente, prática essa que era seguida ano após ano sem qualquer atualização"[680].

As análises meticulosas de Cai Yuanpei sobre as transformações educacionais na China lançam uma luz sobre as mudanças profundas que reverberaram nas instituições de ensino superior durante o seu tempo. Uma dessas mudanças paradigmáticas reside na transição do propósito tradicional da educação, historicamente voltado para a preparação de indivíduos para funções práticas no governo, para uma abordagem mais holística centrada no desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Essa transição não apenas reflete uma evolução na conceção da função da educação superior, mas também reconhece a importância fundamental de nutrir competências sociais, emocionais e éticas nos estudantes para além do mero conhecimento académico. Em contraposição à antiga prática pedagógica de recitação e repetição, propunha uma abordagem mais dinâmica e envolvente, na qual os educadores são instigados a comprometerem-se em investigação e formação de forma contínua e os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Relativamente a este último ponto, o da necessidade da investigação e formação contínuas, Cai Yuanpei expôs num ensaio seu, *论大学应设各科研究所之理由* (Exposição sobre as razões para a criação de institutos de investigação nas Universidades), a motivação para a implementação de institutos de investigação, cuja presença nas Universidades assume uma relevância indiscutível no fomento do saber e na promoção do desenvolvimento de talentos académicos, tal como Manuel Ferreira Patrício advertiu: "a Universidade que não aposta a fundo na investigação não tem futuro a curto prazo no

---

[679] "现在知道大学对于学生,不但传授学术,更有养成人格的义务". Cai Yuanpei, "十五年来我国大学教育之进步" (1926), in *全集 第五卷*, 90.

[680] "以教员印发讲义,而在讲堂上照讲义演述一遍,便算尽责,并且这种讲义,年年如此,永不修增". Cai Yuanpei, "十五年来我国大学教育之进步" in (1926), *全集 第五卷*, 89.

contexto europeu e no contexto internacional"[681]. Em primeiro lugar, os institutos facultam um ambiente propício para que os docentes universitários se lancem em investigação mais estimulante e relevante, indo para além da mera transmissão de conteúdos, e evitando assim "cair na rotina de distribuir materiais didáticos sem procurar desenvolver-se"[682]. A investigação científica, por sua vez, exige recursos e equipamentos frequentemente além das possibilidades individuais, justificando assim a necessidade destas instalações.

Em segundo lugar, os institutos constituem uma alternativa de carreira para os licenciados universitários, pois "fornecem um caminho para aprofundar o conhecimento sem a necessidade de estudar no estrangeiro"[683]. Este caminho de aprofundamento do conhecimento é particularmente relevante num contexto em que muitos licenciados enfrentam dificuldades em obter oportunidades de estudo no exterior, seja por questões financeiras ou outras limitações.

Por último, os institutos proporcionam aos estudantes avançados a oportunidade de realizarem investigações independentes, algo nem sempre exequível no ambiente académico tradicional, onde "tudo se resume a palestras expositivas e currículos pesados, deixando os estudantes sem tempo para estudar por conta própria"[684]. Estas oportunidades de investigação independente são essenciais para o desenvolvimento de competências críticas e analíticas dos estudantes, preparando-os para futuras carreiras no mundo académico ou noutras áreas afins.

A ênfase na investigação académica reflete a compreensão de que as Universidades não devem ser meramente locais de ensino, mas também devem ser centros de produção de conhecimento, e essa produção de conhecimento é crucial para o avanço da sociedade, o desenvolvimento económico e o progresso humano. Apesar da importância da investigação, Cai Yuanpei concordaria com Manuel Ferreira Patrício, quando este afirma

---

[681] Manuel Ferreira Patrício, "Dez passos para a identificação crítica de alguns problemas com que se debate a Universidade portuguesa: mais um passo de ponderação global", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 185.

[682] "则教员易陷于抄发讲义、不求进步之陋习". Cai Yuanpei, ", 论大学应设各科研究所之理由" (1935), in *全集 第六卷*, 475.

[683] "除留学外国外,无更求深造之机会". Cai Yuanpei, ", 论大学应设各科研究所之理由" (1935), in *全集 第六卷*, 475

[684] "而大学中何以全为注入式之讲义,课程繁重,使学生无自修之余暇". Cai Yuanpei, ", 论大学应设各科研究所之理由" (1935), in *全集 第六卷*, 476.

que "a teleonomia essencial da instituição universitária − da Universidade!...− é a formação, o ensino, o ensino-aprendizagem, a aprendizagem"[685]. Portanto, ao reconhecer as Universidades como instituições de investigação, Cai destaca a sua importância como motores do avanço intelectual e social, pois ele acredita "que a Universidade é uma instituição de investigação científica, então deve apostar igualmente em ciências e humanidades"[686]. A necessidade de um equilíbrio entre as disciplinas de humanidades e ciências naturais sugere uma abordagem holística da educação superior, o que implica que as Universidades devem oferecer uma ampla gama de disciplinas para garantir uma compreensão abrangente do mundo e dos desafios que enfrentamos. Ao integrar as humanidades e as ciências naturais, as Universidades podem promover uma abordagem interdisciplinar para a resolução de problemas, incentivando a colaboração entre diferentes áreas de estudo. No entanto, pode-se sempre contra-argumentar que essa abordagem pode levar a uma diluição do foco académico e dificultar a especialização em áreas específicas, e que as Universidades se devem concentrar em disciplinas específicas para garantir uma formação profissional sólida e relevante para o mercado de trabalho.

Talvez a noção mais importante para Cai sobre a Universidade, é que "as Universidades são regidas pelo princípio da liberdade de pensamento"[687]. A abordagem de Cai Yuanpei ao destacar a liberdade de pensamento como um princípio fundamental para o avanço do conhecimento e o florescimento da cultura. Neste sentido, a sua defesa da liberdade de pensamento pode ser vista como uma tentativa de promover uma cultura de abertura, diálogo e inovação na China do seu tempo.

Ao considerar a Universidade como uma instituição de investigação científica, Cai enfatiza a importância da investigação académica como motor do progresso humano, pois segunda a sua conceção, a Universidade é um espaço onde os limites do conhecimento são constantemente desafiados e expandidos, e onde os estudantes são incentivados a tornarem-se pensadores independentes e inovadores, afinal, "o acto de aprender é o acto de

---

[685] Manuel Ferreira Patrício, "Dez passos para a identificação crítica de alguns problemas com que se debate a Universidade portuguesa: mais um passo de ponderação global", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 185.

[686] "我认大学为研究学理的机关,要偏重文理两科". Cai Yuanpei, "我在教育界的经验" (1937), in *全集 第七卷*, 195.

[687] "大学以思想自由为原则". Cai Yuanpei, "大学教育" (1930), in *全集 第五卷*, 507.

investigar na sua raíz"[688]. Esta abordagem não apenas enriquece a compreensão académica, mas também dinamiza o desenvolvimento social, económico e cultural.

A ênfase de Cai na interdisciplinaridade, expressa pela necessidade de um equilíbrio entre as disciplinas de humanidades e ciências naturais, reflete a sua compreensão da complexidade do mundo moderno, ao reconhecer que os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea exigem uma abordagem holística, que integra diferentes perspetivas e campos de conhecimentos. Ao promover a interação entre diferentes áreas de estudo, as Universidades podem estimular a colaboração e a inovação, resultando em soluções mais abrangentes e eficazes para problemas complexos. Além disso, a visão de Cai Yuanpei sobre a Universidade como um espaço de liberdade intelectual e expressão criativa é essencial para a formação de cidadãos críticos e construtivos, já que acreditava que as Universidades deveriam ser ambientes onde o pensamento divergente é incentivado e onde os estudantes são capacitados a questionar, explorar e desafiar as normas estabelecidas. Esta liberdade intelectual não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fortalece os valores democráticos e o progresso social.

5.4. Sistema de Distritos Universitários

Como referido anteriormente, Cai Yuanpei tentou um sistema de educação, em que o cerne consistia na descentralização do ensino superior na China, que estava com a administração e a autoridade concentradas no estado. Este modelo de administração criava barreiras significativas para o acesso à educação superior para estudantes de áreas rurais e remotas, que muitas vezes não tinham a oportunidade de frequentar Universidades de prestígio nas cidades. Como parte da nova administração, um sistema baseado nas Universidades francesas, o Sistema de Distrito Universitário 大学区制 (*dàxué qūzhì*), foi introduzido para teste em três províncias. Cada distrito universitário foi equipado com uma Universidade estadual, o que visava descentralizar o ensino superior e permitir uma educação mais acessível para os habitantes das áreas rurais e urbanas. O reitor de cada

[688] Manuel Ferreira Patrício, "Dez passos para a identificação crítica de alguns problemas com que se debate a Universidade portuguesa: mais um passo de ponderação global", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 184.

Universidade não tinha apenas a responsabilidade de administrar a sua instituição de ensino superior, mas também era encarregado de supervisionar a educação em toda a região sob a sua jurisdição. Uma característica particular do sistema de Cai Yuanpei era a ênfase na administração das instituições de ensino superior por educadores, ou seja, professores experientes e especializados em educação desempenhando papéis-chave na gestão e toma de decisões, o que incluía desde os níveis iniciais de educação, como creches e ensino primário, até o ensino universitário. No modelo proposto, toda a estrutura universitária nacional era coordenada por um órgão colegial eleito entre os reitores das diversas instituições académicas. Este sistema visava garantir que a gestão educativa permanecesse sob responsabilidade exclusiva de pedagogos, afastando a interferência de agendas político-partidárias. Tal configuração institucional materializava uma clara cisão entre a esfera política e a educativa, princípio que representava uma rutura inovadora face ao centralismo hierárquico do sistema francês. Aqui nota-se a influência dos princípios anarco-sindicalistas de Kropotkin, particularmente na conceção do conselho de reitores como uma guilda académica. Esta associação funcionaria segundo uma lógica de autogestão profissional, onde a administração das universidades caberia aos pares, isto é, académicos julgando académicos, assegurando assim uma autonomia pedagógica baseada no mérito e no conhecimento especializado, não em interesses externos:

> Como organizações surgiram sempre que um grupo de homens - pescadores, caçadores, comerciantes itinerantes, construtores ou artesãos estabelecidos - se reuniram para um empreendimento comum. Assim, a bordo de um navio havia a autoridade naval do capitão; no entanto, para o sucesso da empresa comum, todos os homens a bordo, ricos e pobres, mestres e tripulantes, capitão e marinheiros, concordaram em ser iguais nas suas relações mútuas, simplesmente homens, comprometidos em se ajudar mutuamente e resolver as suas possíveis disputas perante juízes eleitos por todos eles.[689]

No entanto, relativamente a este sistema, Manuel Antunes defendia que a "centralização era a nota absolutamente fundamental da Universidade napoleónica (…), as «Faculdades» constituíam simples unidades isoladas sem ligação orgânica entre si mas dependendo todas, em forma rigorosa, dos órgãos do Estado"[690]. Esta divergência de opiniões destaca a complexidade das reformas educacionais e como diferentes visões

[689] Piotr Kropotkin, *Mutual Aid: A Factor of Evolution* (DigiCat, 2022), 87.

[690] Manuel Antunes, "A reforma universitária francesa" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 227.

podem surgir ao tentar equilibrar a descentralização e a centralização no sistema educacional. A verdade é que, apesar de haver uma autonomia de "máxima latitude" no campo pedagógico; uma autonomia de "grande amplitude" no campo administrativo; infelizmente, a autonomia no campo financeiro é "menor"[691].

Contudo, Cai Yuanpei sabia disto e, descreveu os diversos sistemas de educação superior ocidentais onde acredita que "o poder da educação em França está concentrado no governo e que as Universidades são todas escolas estabelecidas pelo Estado, com diretores nomeados exclusivamente pelo governo", "a maioria das Universidades na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos são privadas e o seu poder económico é controlado por um conselho de administração, o qual nomeia o reitor", e que na Alemanha, independentemente das "Universidades alemãs serem estatais ou privadas, o poder administrativo está concentrado entre os conselhos das Universidades", que por sua vez "é constituído pelo reitor, magistrado da Universidade, vários diretores de departamento e alguns professores"[692]. Com base nestes diversos sistemas e ideologias educacionais para administração do ensino superior, Cai Yuanpei criou o seu próprio sistema, usando sim, o sistema francês como base, mas adaptando outras influências para evitar a centralização do poder administrativo no governo:

> O país será dividido em vários distritos universitários, e cada distrito terá uma Universidade; todos os tipos de áreas especializadas acima do nível secundário estarão localizados nas Universidades. Cada Universidade ficará responsável pelo ensino primário e secundário do seu distrito, bem como pela educação não formal como ensino por correspondência, grupos de palestras, associações desportivas, bibliotecas, museus, música, teatro, cinema, formas de educação para adultos, educação para cegos e mudos, entre outros.
>
> Os assuntos universitários são presididos pelo Conselho Educativo formado por professores universitários. Os reitores serão eleitos pelo Conselho.
>
> Os reitores das universidades constituirão uma Conferência de Ensino Superior, responsável pela coordenação entre os distritos universitários.
>
> O Ministério da Educação é responsável por tratar de assuntos relacionados com o governo central e outros assuntos que sejam decididos pela Conferência do

---

[691] Manuel Antunes, "A reforma universitária francesa" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 228.

[692] "大学行政自由之程度各国不同。法国教育权，集中于政府；大学皆国立，校长右政府任命之。英，美各国，大学多私立，经济权操于董事会，校长由董事会延聘之。德国各大学，或国立，或市立，而其行政权集中于大学之评议会。评议会由校长，大学法官，各科学长与一部分教授组成之". Cai Yuanpei, "大学教育" (1930), *全集 第五卷*, 507.

Ensino Superior, bem como como estatísticas e relatórios da educação nacional. Não deve interferir com os assuntos de cada distrito universitário.

O Ministro da Educação deve ser reconhecido pela Conferência e o seu cargo não é afetado por alterações nos gabinetes políticos.

(…)

Os fundos educacionais de cada distrito são arrecadados através de impostos dentro do distrito. Para os distritos mais pobres, o governo central pode atribuir subsídios fiscais após resolução da Conferência do Ensino Superior.

Atenção:

O sistema francês aplica-se à gestão de escolas primárias e secundárias simultaneamente com distritos universitários e Universidades.

As Universidades podem incluir várias áreas especializadas e não precisam criar escolas técnicas superiores como a França, a Alemanha e outros países. Neste sentido usar-se-á o sistema americano.

A Universidade também oferece educação social, utilizando o sistema americano.

O presidente da Universidade é eleito publicamente pelos professores tal como o sistema alemão.

(…)

Para efeitos de propinas, usar-se-á o sistema americano.[693]

---

[693] “分全国为若干大学区，每区立一大学；凡中等以上各种专门学术，都可以设在大学里面，一区以内的中小学校教育，与学校以外的社会教育，如通信教授、演讲团、体育会、图书馆、博物院、音乐、演剧、影戏……与其他成年教育、盲哑教育等等，都由大学办理。

大学的事务，都由大学教授所组织的教育委员会主持。大学校长，也由委员会举出。

由各大学校长，组织高等教育会议，办理各大学区互相关系的事务。

教育部，专办理高等教育会议所议决事务之有关系于中央政府者，及其他全国教育统计与报告等事，不得干涉各大学区事务。教育总长必经高等教育会议承认，不受政党内阁更迭的影响。

(…)

各学校中，均不得有宣传教义的课程，不得举行祈祷式。

以传教为业的人，不必参与教育事业。

各区教育经费，都从本区中抽税充用。较为贫乏的区，经高等教育会议议决后，得由中央政府拨国家税补助。

注:

分大学区与大学兼办中小学校的事，用法国制。

大学可包括各种专门学术，不必如法、德等国别设高等专门学校，用美国制。

大学兼任社会教育，用美国制。

大学校长，由教授公举，用德国制。

(…)

A ideia por trás desse sistema era criar uma abordagem educacional abrangente que se estendesse por todas as faixas etárias, desde a infância até a idade adulta, sob uma liderança unificada. No entanto, apesar das boas intenções por trás desse sistema, enfrentou críticas e impopularidade entre os professores e educadores provinciais. O sistema em questão assentava num projeto teleológico: instituir um paradigma educativo holístico, abarcando todas as fases ontogenéticas sob uma estrutura administrativa coesa. Não obstante, esta utopia pedagógica, embora nobre nos seus desígnios, colidiu rapidamente com o realismo institucional. A pretensão de conciliar a descentralização do ensino superior com a unificação vertical de todos os ciclos formativos (do pré-escolar à universidade) revelou-se um projeto insustentável na prática educativa. A crítica fulcral residia na incomensurabilidade epistemológica entre níveis de ensino: cada estágio exige *sui generis* condições materiais, metodologias e quadros avaliativos. A imposição de um modelo administrativo monolítico, desprovido de flexibilidade de interpretação, ignorou esta diversidade ontológica, o que levou a disfunções operacionais. Paradoxalmente, o discurso descentralizador manteve intacta uma centralização encoberta: o conselho de reitores, embora formalmente representativo, operava como entidade centralizadora ao regular universidades distritais sob critérios uniformes. Assim, o projeto desembocou numa antinomia histórica: o objetivo da pluralidade gerou um novo monolitismo; o ideal de autonomia regional reproduziu dependências hierárquicas. Para além das razões inerentes à complexidade administrativa, pode-se apontar limitações financeiras que tornaram difícil a cobertura dos custos associados à implementação do sistema de distritos universitários e conflitos de interesses entre grupos que aceleraram a ineficácia do sistema de distritos universitários[694].

Esta experiência serviu como um aviso de como a implementação de mudanças educacionais significativas requer uma consideração cuidadosa das necessidades locais e uma avaliação contínua da sua eficácia. Às vezes, a adaptação de modelos estrangeiros pode não ser a solução ideal para os desafios educacionais locais, pelas palavras de Manuel Antunes quando se referiu à reforma universitária portuguesa:

抽教育税，用美国制" – Cai Yuanpei, "教育独立议" (1922), in *全集 第四卷*, 178-179.

[694] Zhao Junyan, *民国时期大学区制度变迁研究*, 2015.

> O exemplo francês não é, decerto, para ser copiado servilmente. A Universidade portuguesa possui as suas tradições e o grau de desenvolvimento do nosso país não pode comparar-se com o da França.
>
> Mas se o exemplo francês não é para ser copiado servilmente não deve, no entanto, deixar de ser estudado de perto por aqueles a quem incumbir reformar a nossa Universidade e, mais largamente, pelos representantes de uma opinião pública esclarecida[695].

As palavras de Manuel Antunes destacam a importância de estudar de perto o exemplo francês para aqueles que procuraram reformar a Universidade portuguesa, mas enfatizam que esse exemplo não deve ser copiado servilmente, ao reconhecer que Portugal tem as suas próprias tradições e estava num estágio de desenvolvimento distinto da França. Esta ideia de não imitar outro modelo educacional, mas estudá-lo atentamente para retirar conceitos e ideias, concorda com as dificuldades enfrentadas pelo modelo de distritos universitários implementado por Cai Yuanpei. Assim como Antunes sugere cautela ao considerar o exemplo francês, a implementação do modelo de Cai Yuanpei encontrou desafios específicos de adaptação à realidade chinesa.

[695] Manuel Antunes, "A reforma universitária francesa" (1968), in *Obra Completa Tomo II*, 230.

Capítulo Sexto

CONTRIBUTOS PARA EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE DE HOJE

Os desafios enfrentados pela educação na sociedade atual – como a crise de valores, a desigualdade de acesso, a fragmentação cultural e o avanço das tecnologias – exigem um diálogo com pensadores que abordaram a formação humana de uma maneira profunda e crítica. Este capítulo propõe-se a investigar problemas contemporâneos na educação, utilizando como base reflexões de Cai Yuanpei e Manuel Antunes para iluminar possíveis caminhos e soluções.

Através deste diálogo, procura-se compreender como as ideias dos autores podem ser aplicadas ou reinterpretadas à luz de questões atuais, como a necessidade de um ensino mais humanizado, a promoção da liberdade de pensamento ou a integração da estética com outras áreas do saber. Assim, o capítulo transcende a mera análise histórica, ao estabelecer uma ponte entre os legados intelectuais de Cai e Antunes e os dilemas da educação no mundo de hoje.

6.1. Situação político-social de Portugal contemporânea

O atual sistema político português é uma democracia parlamentar, caracterizada por um equilíbrio de poderes entre o executivo, legislativo e judiciário. Este sistema emergiu após anos de ditadura sob o regime de Salazar e a subsequente transição para a democracia. A Constituição Portuguesa, promulgada em 1976, estabeleceu os princípios fundamentais que regem a organização do Estado e as liberdades individuais, e consagra os valores democráticos, a separação de poderes e os direitos fundamentais dos cidadãos. O país adota um sistema multipartidário, com diversas forças políticas que competem regularmente nas eleições para a Assembleia da República, o órgão legislativo nacional.

A Assembleia da República é composta por representantes eleitos pelo povo português, sendo o partido ou coligação que conquistar a maioria dos assentos responsável por formar o governo. O chefe de Estado em Portugal é o Presidente da República, eleito por sufrágio direto, cujas funções são principalmente cerimoniais, mas incluem também poderes de supervisão e, em algumas circunstâncias, o direito de dissolver o parlamento. O sistema partidário português é dinâmico, com partidos políticos que representam uma

variedade de ideologias e visões. Destacam-se partidos como o Partido Socialista (PS), o Partido Social Democrata (PSD), o Chega, o Partido Comunista Português (PCP), entre outros. Estes partidos frequentemente formam coligações ou alianças para alcançar maiorias parlamentares estáveis.

Ao longo das últimas décadas, Portugal enfrentou desafios económicos, sociais e políticos, procurando soluções num contexto europeu em constante evolução. O país também tem desempenhado um papel ativo nas instituições europeias, como membro da União Europeia e da Zona Euro. O seu compromisso com os princípios democráticos e a cooperação internacional permanecem fundamentais para a sua posição no cenário global.

Relativamente ao ambiente político, apesar de se tratar de um Estado de Direito e de uma democracia multipartidária, existe por parte da população um decréscimo da confiança nas instituições, que se acentuou entre 2008 e 2012, algo que "não corresponde a uma tendência geral nas democracias europeias"[696]. Interessa assim, tentar avaliar que circunstâncias na política portuguesa possam ter levado à desconfiança da população. De uma forma geral, dois grandes problemas afetam o ambiente político em Portugal: a corrupção e o clientelismo. Apesar das transformações iniciadas após o golpe de 25 de abril e do subsequente estabelecimento da democracia em Portugal, as práticas clientelistas persistiram nas instituições estatais. Enquanto o patrocínio político carecia de apoio partidário e eleitoral durante o regime do Estado Novo, após 1974, passou por uma transformação alinhada com o clientelismo do novo partido dominante, que levou a uma "partidocracia dentro das estruturas administrativas e políticas do Estado"[697].

Por outro lado, "a persistência da corrupção partidária em Portugal é principalmente um problema de atitude"[698], devido à falta de regulamentações claras que restrinjam o comportamento dos partidos e dos seus líderes, o que criou condições favoráveis para a expansão sistemática de práticas prejudiciais. "A opinião pública tem sido sensível apenas aos aspetos visíveis da corrupção"[699], como ostentação pessoal e

---

[696] Mariano Torcal, "The decline of political trust in Spain and Portugal: economic performance or political responsiveness?", *American behavioral scientist* 58.12 (2014): 1547.

[697] Fernando Farelo Lopes, "Partisanship and political clientelism in Portugal (1983–1993)", *South European Society and Politics* 2.3 (1997): 32.

[698] Luís De Sousa, "Political parties and corruption in Portugal", *West European Politics* 24.1 (2001): 174.

[699] Luís De Sousa, "Political parties and corruption in Portugal": 175.

enriquecimento por parte dos ocupantes de cargos, mas não às estruturas de oportunidade que, na maioria dos casos, permitiram ou até mesmo instigaram tal comportamento. De uma forma geral, o desenvolvimento da corrupção partidária em Portugal nas últimas duas décadas está ligado a uma convicção generalizada de que normas legais e morais que regem a vida pública podem ser contornadas ou subjugadas sempre que os interesses individuais ou de grupos afins estiverem em jogo, o que ameaça os valores que sustentam a democracia.

A democracia, essa, também se encontra ameaçada com a crescente popularidade de partidos de direita, que tanto tempo estiveram afastados no cerne político português. Existem diversas explicações no que respeita à ascensão de partidos de extrema-direita do tipo populista, nomeadamente relativas as razões "de natureza económica associadas à globalização, mudanças no mercado de trabalho, acentuação da desigualdade de riqueza, redução de rendimentos e os desdobramentos mais agudos decorrentes da crise financeira" [700] . Também se pode justificar esta ascensão como uma resposta às "transformações culturais nas democracias ocidentais desde a década de 70, incluindo a diminuição de valores tradicionais e o aumento da heterogeneidade étnica"[701]. Ambas as correntes convergem na sugestão de que a oposição à imigração e à integração internacional constituem atitudes políticas preponderantes que unem os seguidores destes partidos.

Desta forma, a ascensão dos partidos de direita em Portugal reflete uma dinâmica complexa, entrelaçando fatores económicos e culturais. O desafio à democracia decorrente dessa mudança política requer uma análise contínua e estratégias inovadoras para preservar os princípios democráticos perante as preocupações emergentes. É imperativo compreender profundamente as raízes desta ascensão e procurar abordagens que promovam a coesão social, a equidade e o diálogo, a fim de fortalecer os alicerces democráticos e enfrentar os desafios contemporâneos de forma eficaz.

---

[700] Mariana S. Mendes and James Dennison, "Explaining the emergence of the radical right in Spain and Portugal: salience, stigma and supply", *West European Politics* 44.4 (2021): 755.

[701] Mariana S. Mendes and James Dennison, "Explaining the emergence of the radical right in Spain and Portugal: salience, stigma and supply": 755.

Manuel Antunes, já em 1979 na sua obra, *Repensar Portugal*, alertou para muitos dos problemas que assombravam a política portuguesa, e proclamou que seria necessária uma revolução moral para dar sucessão à revolução social que aconteceu. Naqueles anos, Antunes não viu a evolução social que esperava perante a tal desejada mudança, alegou que "houve em Portugal idealismo a mais e realismo a menos"[702], e uma revolução moral é necessária porque "muito mais que a instituição de novas estruturas, importa a qualidade dos homens que habitam essas mesmas estruturas"[703].

Manuel Antunes apontou a honestidade como um princípio fundamental na sociedade, associando-a à transparência nos processos e à retidão nas intenções e ações; contrastou esse ideal com a sua realidade, caracterizada pela sofisticação das "maneiras de lograr os outros, de ludibriar os outros, de defraudar os outros"[704], seja a nível individual ou coletivo. Conclui que a desonestidade se tornou generalizada em diferentes estratos sociais, profissões e grupos de poder, algo que ainda é verdade nos dias de hoje. A ideia é que, através dessa revolução moral, a sociedade pode aspirar a uma transformação que supere os ódios, antagonismos, oportunismos e utopismos presentes na configuração atual da sociedade, demonstrando que "é necessário partir da base de que o 25 de Abril não foi um motim mas foi uma revolução"[705].

Outra grande preocupação demonstrada por Manuel Antunes ainda de grande relevância contemporânea é a interpretação da liberdade, identificando discordâncias na sua compreensão. Situação verificada porque diferentes grupos interpretam a liberdade de maneiras distintas e, em alguns casos, de forma prejudicial: para alguns, a liberdade é associada à permissividade; enquanto para outros é vista como uma oportunidade para a prática de atividades criminosas, seja em termos físicos ou morais; há quem se aproveite dela para a legalização de atos em proveito próprio, entre outros[706]. A diversidade de

---

[702] Manuel Antunes, "Nota de abertura" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 21.

[703] Manuel Antunes, "E a revolução moral?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 46.

[704] Manuel Antunes, "E a revolução moral?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 53.

[705] Manuel Antunes, "Repensar Portugal" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 32.

[706] Manuel Antunes, "E a revolução moral?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 51-53.

interpretações da liberdade cria um cenário de anarquia na sua aplicação, ameaçando a sua própria existência.

Manuel Antunes destacou a importância dos partidos numa democracia, "porque realizam uma real função de mediação entre o exercício do poder e aquele em cujo benefício, esse poder existe, que é o conjunto da Nação"[707]. Contudo, numa análise crítica da sua realidade política, revelou certos constrangimentos com os partidos políticos portugueses. Muitos eram de formação recente, deslocados das suas posições e frequentemente oligárquicos. A desconfiança do público aumentou devido a desfasamentos entre teoria e prática, divisões internas e a perceção de que os partidos estão desfasados dos problemas reais da população. Desta forma, Manuel Antunes opõe-se à despartidarização, mas defende que a desclientelização é crucial para evitar a incompetência, a impunidade, a demagogia e a desmoralização associadas a essa prática. A desclientelização é vista como um passo essencial para garantir a separação adequada entre a vida política e administrativa, evitando que o "Bem Público não venha a confundir-se com excesso de facilidade, com o bem particular de um partido ou de um grupo"[708], sendo a crítica de Antunes dirigida especialmente à criação excessiva de empregos para satisfazer determinadas clientelas. Em última análise, o texto de Manuel Antunes destaca a urgência de uma renovação significativa na esfera política portuguesa, visando a restauração da credibilidade e a garantia de um horizonte de abertura ao futuro baseado em valores sólidos e realismo político.

Por último, quanto à ressurgência da direita em Portugal, Manuel Antunes comentou que "demasiadas vezes, no passado dos dois últimos séculos, Portugal tem vivido nos ciclos sucessivos da tirania e da anarquia"[709]. Ao evocar a alternância entre extremos políticos, Antunes insinua que a ascensão atual de forças conservadoras não é um fenómeno isolado, mas sim a reencenação de um padrão histórico profundamente enraizado. Esta ideia concorda com o conceito de Eterno Retorno de Friedrich Nietzsche, que desafia a noção de progresso linear ao propor a repetição cíclica dos mesmos eventos,

---

[707] Manuel Antunes, "Que democracia para Portugal?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 68.

[708] Manuel Antunes, "Que democracia para Portugal?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 70.

[709] Manuel Antunes, "Que democracia para Portugal?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 59.

não como fatalidade, mas como espelho das escolhas humanas. A história portuguesa dos últimos dois séculos oferece um terreno fértil para essa interpretação. Desde as guerras liberais do século XIX, passando pela instabilidade caótica da Primeira República (1910-1926), até ao autoritarismo do Estado Novo (1933-1974), Portugal oscilou entre fases de centralização autoritária e fragmentação anárquica. O salazarismo, por exemplo, apresentou-se como uma solução à desordem republicana, prometendo ordem em troca de liberdade. Esta dialética entre caos e controlo não é exclusiva de Portugal, mas ganha contornos particulares num país onde ainda existe uma memória viva do autoritarismo. Nietzsche, ao desenvolver a noção de Eterno Retorno, não a concebeu como uma simples repetição mecânica, mas como um desafio existencial: se a vida se repetisse infinitamente, que escolhas justificariam o seu eterno retorno? Transposto para a política, a questão adquire urgência: será a sociedade portuguesa capaz de romper com ciclos históricos que a condenam a alternar entre extremos, ou está fadada a repetir continuamente esta alternância? Tal como escreveu Nietzsche, "o peso mais formidável" é a ideia do eterno retorno, então "quereríamos que ele voltasse eternamente, tal qual é?"[710]. No contexto atual, a ressurgência da direita pode ser interpretada como uma resposta previsível a crises económicas, migratórias ou identitárias, um reflexo do desejo de ordem, mesmo que autoritária, em tempos de incerteza.

A polarização ideológica que hoje marca o debate público, tanto em Portugal como noutras democracias, reforça essa dinâmica. A erosão do consenso democrático, alimentada por discursos radicalizados e pela desconfiança nas instituições, ecoa períodos anteriores em que a fragmentação política pavimentou o caminho para regimes autoritários. O Estado Novo, por exemplo, capitalizou o medo do caos pós-republicano para se impor como salvador da pátria. Hoje, embora o contexto seja distinto, a retórica que simplifica problemas complexos em propagandas maniqueístas, ao prometer segurança contra ameaças reais ou imaginárias. Assim, a advertência de Antunes, enriquecida pela lente nietzschiana, não é um exercício de pessimismo, mas um chamado à reflexão crítica. O Eterno Retorno, longe de ser uma sentença inescapável, convida a reconhecer os padrões

[710] Nietzsche*, The Gay Science*, 194-195.

do passado para evitar a sua reprodução. Como alertou Nietzsche, "Quem luta com monstros deve ter cuidado para não se tornar um também"[711].

É necessário voltar aos textos de um mestre do século passado, as suas palavras foram tão verdade na altura como são hoje. Problemas que se mantiveram com a mudança de regime; outros novos que surgiram; outros que foram surgindo, Manuel Antunes alertou, e nada se fez. É preciso então recordar que "imperativo é criar um estado de espírito em que os Portugueses se sintam solidários e mobilizados para as tarefas comuns, de forma a que os ódios possam ser esbatidos, os ressentimentos e as vinganças possam ir sendo canalizadas para espaços mais abertos e transformados em energias positivas"[712].

6.2. A China atual

Na atual configuração política da República Popular da China, destaca-se uma realidade marcada pelo absoluto domínio do PCC sobre as estruturas estatais, cujo propósito primordial é facilitar a eficácia do governo do partido e garantir o monopólio do PCC pois este "controla habitualmente 70% a 75% dos lugares na Assembleia Pública Nacional, sendo os restantes lugares distribuídos por deputados independentes ou "partidos democráticos" que estão, na prática, sob o controlo do PCC"[713]. Não obstante de ser um regime de cariz autoritário, trata-se de um autoritarismo consultivo. Embora se insira no espectro dos regimes autoritários, o modelo político em questão caracteriza-se por uma configuração híbrida que integra mecanismos de participação pública institucionalizados, desafiando as dicotomias clássicas entre democracia e autocracia. Ainda que centralizada no poder do Partido, opera através de uma dialética de controlo e abertura: por um lado, preserva estruturas hierárquicas e monopólios decisórios típicos de sistemas não-liberais; por outro, institucionaliza canais formais de deliberação cívica (como assembleias consultivas, fóruns de opinião pública ou plataformas digitais reguladas), que funcionam

---

[711] Nietzsche, *Beyond Good and Evil*, 87.

[712] Manuel Antunes, "Que democracia para Portugal?" in *Repensar Portugal* (1979), in *Obra Completa, Tomo III Volume I,* 73.

[713] Rory Truex, "Authoritarian gridlock? Understanding delay in the Chinese legislative system", *Comparative Political Studies* 53.9 (2020): 1460.

como válvulas de legitimação simbólica e gestão de dissenso. Tal fenómeno, como sublinha Rory Truex, "desafia a noção fundamental de governação não-democrática" [714], na medida em que estes espaços, embora delimitados e não vinculativos, permitem uma simulação de pluralismo, incorporando elementos discursivos associados à democracia deliberativa sem abdicar do controlo político. Assim, o autoritarismo consultivo não nega a centralidade do Partido, mas reconfigura-a através de uma racionalidade tecnocrática que instrumentaliza a participação como ferramenta de estabilização, não de transformação, como afirmam Baogang He e Stig Thøgersen:

> As instituições consultivas chinesas estão concebidas para reforçar o autoritarismo; por isso, embora os líderes nacionais se pronunciem favoravelmente sobre a democracia consultiva, os seus esforços para divulgar experiências reformistas locais nesta área são limitados, mantêm uma atitude cautelosa em relação às mesmas e preferem garantir que tais reformas permaneçam firmemente sob controlo central.[715]

O partido desempenha um papel central em todas as tomadas de decisão, e controla não apenas as políticas domésticas e externas, mas também as nomeações de pessoal, e assume também o comando das forças armadas. Paralelamente, o partido exerce ainda, uma notável presença na economia através das empresas estatais, onde a sua influência se traduz numa posição de destaque. As empresas estatais, não apenas moldam a dinâmica económica, mas também contribuem para manter o partido como uma força central na estrutura socioeconómica da China. Perante toda esta presença na realidade chinesa, o "PCC desempenha assim o papel de 'sistema nervoso' do Estado, e como tal, não há alternativa a ele dentro do atual sistema político da República Popular da China"[716].

Além de compreender a arquitetura governamental, é crucial reconhecer o papel cultural do confucionismo "como uma ideologia de serviço", na promoção da harmonia social na China, pois enfatiza a importância de princípios éticos e morais nas relações sociais, contribuindo assim para a coesão e estabilidade da sociedade[717]. Ao ressaltar a

---

[714] Rory Truex, "Consultative authoritarianism and its limits", *Comparative political studies* 50.3 (2017): 330.

[715] Baogang He and Stig Thøgersen, "Giving the people a voice? Experiments with consultative authoritarian institutions in China", *Journal of contemporary China* 19.66 (2010): 678.

[716] Michał Bogusz and Jakub Jakóbowski, *The Chinese Communist Party and Its State: Xi Jinping's Conservative Turn* (Varsóvia: Centre for Eastern Studies, 2020), 5.

[717] Luís Cunha, *CHINA Cooperação e conflito na Questão de Taiwan* (Lisboa: Prefácio, 2008), 167.

importância do respeito filial, por exemplo, promove a reverência aos mais velhos e à autoridade, construindo assim uma estrutura social que valoriza a ordem e a estabilidade. A ética confucionista enfatiza a importância de alcançar o bem comum e a justiça, proporcionando uma base para a resolução pacífica de conflitos. Estes princípios éticos contribuem para a formação de uma sociedade onde as relações interpessoais são pautadas pelo respeito mútuo, compreensão e cooperação:

> Quando o Tao era seguido, [a sociedade] era partilhada com os sábios das Três Dinastias. Eu, Confúcio, não vivi esses tempos, mas o meu coração a eles aspira. No tempo em que o Tao era praticado, o mundo pertencia a todos. Os virtuosos e competentes eram escolhidos [para governar], e assim, se cultivava a honestidade e a harmonia. Os homens não amavam apenas os seus próprios pais, nem cuidavam apenas dos seus próprios filhos. Os idosos tinham uma vida digna até ao fim, os adultos eram úteis à sociedade e as crianças cresciam protegidas. Viúvos, órfãos, solteiros, doentes e incapacitados, todos tinham sustento. Os homens tinham as suas funções, as mulheres o seu lar. Os bens não eram desperdiçados, mas também não eram acumulados apenas por alguns. O trabalho era valorizado, mas não apenas para benefício próprio. Deste modo, não havia as intrigas nem ladrões ou revoltosos. Os portões permaneciam abertos, e isto era a Grande Harmonia.[718]

Mas o papel do confucionismo não se limita à promoção de uma sociedade harmoniosa, tendo também uma função legitimadora da meritocracia política. Historicamente, o conceito de meritocracia na política chinesa remonta a milénios, encontrando as suas raízes na tradição confucionista:

> [O Confucionismo] defende que uma comunidade política deve encontrar meios para formar e selecionar os melhores indivíduos para ocupar cargos do governo. O modo ideal de governação não reside na democracia, uma vez que esta se baseia nas opiniões da generalidade da população, e não nas da elite moralmente superior. Historicamente, os ministros na China tradicional eram frequentemente escolhidos através de exames públicos competitivos. A seleção do governante, contudo, era para os confucionistas um assunto demasiado grandioso e sagrado para ser formalizado ou institucionalizado. Partiam do princípio de que, de alguma forma, o indivíduo mais virtuoso acabaria por

---

[718] "大道之行也．与三代之英．丘未之逮也．而有志焉．大道之行也．天下为公．选贤与能．讲信修睦．故人不独亲其亲．不独子其子．使老有所终．壮有所用．幼有所长．矜寡孤独废疾者．皆有所养．男有分．女有归．货恶其弃于地也．不必藏于已．力恶其不出于身也．不必为已．是故谋闭而不兴．盗窃乱贼而不作．故外户而不闭．是谓大同". Confucius, *礼记译注*, 265.

> emergir naturalmente das massas ou seria identificado pelo governante vigente, que o proporia ao Céu para ascensão ao trono.[719]

A ideia de selecionar funcionários públicos com base em méritos individuais, como competência, conhecimento e virtude, foi uma característica central dos sistemas políticos e administrativos chineses desde a Dinastia Han (206 a.C. - 220 d.C). Durante a Dinastia Han, foram estabelecidos exames imperiais como um meio de recrutar funcionários públicos, exames que avaliavam o conhecimento em literatura clássica e filosofia confucionista, de modo a identificar os candidatos mais capazes de bem servir o imperador. Este sistema de exames imperiais tornou-se uma pedra angular da meritocracia chinesa e perdurou por muitos séculos, até ao início do século XX. É de notar que, uma meritocracia não é mutuamente exclusiva ou incompatível com uma democracia, na verdade, há autores que as consideram complementares, defendendo a teoria da "instituição da segunda câmara não-democraticamente eleita"[720], onde numa primeira instância, os líderes são eleitos democraticamente, representando de facto, a população eleitora; por conseguinte, para os cargos mais altos, os membros eram escolhidos de acordo com o seu mérito pelos seus pares.

No entanto, no período pós-imperial e durante o século XX, especialmente após a ascensão do PCC ao poder em 1949, houve uma transformação significativa na conceptualização e na prática da meritocracia na política chinesa. Com a chegada do PCC, um novo sistema de gestão de quadros foi implementado, denominado *nomenklatura*, inspirado no modelo soviético, que introduziu a ideia de nomeação e promoção de funcionários com base na lealdade política e filiação partidária, pois "dado que as nomeações-chave de funcionários do Partido e do governo eram altamente controladas pelo nível mais alto da pirâmide de poder, existia uma relação de patronato entre os principais líderes e os membros suplentes; isto permitia aos membros suplentes (como clientes) demonstrar a sua lealdade aos seus patronos em troca de perspetivas de

---

[719] Joseph Chan, "Democracy and meritocracy: Toward a Confucian perspective", *Journal of Chinese Philosophy* 34.2 (2007): 188.

[720] Joseph, Chan, *Confucian perfectionism: A political philosophy for modern times*. Vol. 6 (Princeton: Princeton University Press, 2013), 101.

promoção"[721]. A meritocracia, então, enfrentou desafios durante o regime comunista, onde a ideologia e a fidelidade política muitas vezes superaram as qualificações individuais, com a Revolução Cultural (1966-1976) a acentuar ainda mais essa tendência, prejudicando a estabilidade e a eficiência do sistema de gestão de quadros.

Com as reformas económicas iniciadas por Deng Xiaoping a partir da década de 80, a China procurou revitalizar o conceito de meritocracia, com Deng a enfatizar a importância da competência e profissionalismo na gestão de quadros, e iniciou transformações para modernizar o sistema. No entanto, apesar dos esforços para restabelecer a meritocracia, certos desafios persistem, nomeadamente, questões de lealdade política e a falta de neutralidade partidária continuam a influenciar as práticas de gestão de quadros na China contemporânea, comprometendo a plena realização do princípio de meritocracia na política chinesa.

Primeiro, a nível institucional, "falta um conceito crucial de neutralidade política ou competência neutra que deveria acompanhar a meritocracia"[722]. O sistema de serviço civil chinês é fundamentado no princípio de que o partido político governante, o PCC, gere os quadros do governo, o que significa que a lealdade política ao partido é prioritária para a ascensão social, e a competência técnica é considerada secundária. Esta abordagem coloca em evidência a ausência de um ambiente onde a meritocracia possa florescer de maneira verdadeiramente imparcial e eficiente.

Em segundo lugar, a nível operacional, a "natureza difundida e endémica da corrupção na China é uma indicação das fraquezas do sistema de monitorização e supervisão das reformas do serviço civil"[723]. A consequência da mencionada falha da supervisão e monitorização resulta em que "o princípio da meritocracia é consistentemente subjugado, especialmente por líderes que detêm bastante poder de autoridade e que moldam as suas decisões como se representassem as políticas do partido"[724], o que sugere

---

[721] James Kai-Sing Kung and Shuo Chen, "The tragedy of the nomenklatura: Career incentives and political radicalism during China's Great Leap famine", *American Political Science Review* 105.1 (2011): 37.

[722] Zhibin Zhang, "Crowding out meritocracy?–Cultural constraints in Chinese public human resource management", *Australian Journal of Public Administration* 74.3 (2015): 272.

[723] Burns, John P Burns and Wang Xiaoqi, "Civil service reform in China: Impacts on civil servants' behaviour", *The China Quarterly* 201 (2010): 71.

[724] Zhibin Zhang, "Crowding out meritocracy?–Cultural constraints in Chinese public human resource management", *Australian Journal of Public Administration* 74.3 (2015): 272.

uma falha na aplicação consistente das regras universais de gestão de recursos humanos pública. Tal tendência compromete a integridade e eficácia do sistema, prejudicando a confiança no mérito como critério principal para recrutamento, avaliação de desempenho, reconhecimento e promoção.

A questão do regime político afeta todas as questões sociais do país, a educação incluída. Como consequência, especialmente nesta era global e tecnológica, existe uma necessidade de todas as nações procurarem evoluir as suas capacidades científicas. Assim sendo, poderá colocar-se a questão de que em que aspeto, este tipo de sistema político pode afetar a inovação tecnológica. Apesar de a China ter sido bem-sucedida em adotar e replicar rapidamente tecnologias existentes no seu processo de desenvolvimento, especialmente em aplicações quotidianas como o pagamento móvel, comércio eletrónico e transporte, mas também em equipamento militar[725]. A China apesar de possuir uma vantagem significativa, enfrenta também, uma desvantagem notável ao ultrapassar as atuais fronteiras tecnológicas. A vantagem provém da sua vasta população e do extenso mercado doméstico, propícios para inovações que dependem de economias de escala, efeitos de rede e imensos ciclos de feedback de dados, como inteligência artificial.

No entanto, a China enfrenta um desafio devido à "ausência de um sistema aberto que poderia incentivar o espírito livre, o pensamento crítico, o desafio às organizações e métodos estabelecidos, e a diversidade em vez de conformidade"[726] que são elementos cruciais para muitos tipos de inovações. O atual modelo de promoção estatal e orientação das grandes empresas tecnológicas privadas de sucesso global, que por um lado, o Estado tenta que se tornem líderes nacionais, mas, por outro lado, não deseja que adquiram poder suficiente para ficarem fora do seu controlo, supervisão e vigilância. Este tipo de controlo estatal acaba por inevitavelmente funcionar como um efeito de funil tanto no campo da inovação tecnológica, como no próprio desenvolvimento económico nacional, o que é defendido por autores como Alicia García-Herrero e Robin Schindowski: "a longo prazo, a mão disciplinadora do Estado central poderá orientar a transição para uma economia local mais saudável e dinâmica, mas é igualmente possível que o foco na intervenção e

[725] Andrea Gilli and Mauro Gilli, "Why China has not caught up yet: military-technological superiority and the limits of imitation, reverse engineering, and cyber espionage," *International Security* 43.3 (2018): 181.

[726] Pranab Bardhan, "The Chinese governance system: Its strengths and weaknesses in a comparative development perspective", *China Economic Review* 61 (2020): 3.

regulação estatal sufoque a inovação e, consequentemente, o crescimento"[727]; por Glen Chafetz: "o sistema chinês impõe riscos tão elevados a qualquer empresa que tente inovar, que o caminho muito mais seguro para os negócios é abdicar completamente da inovação, optando antes pela imitação, aquisição e, por vezes, adaptação"[728]; e por último, segundo Sun Ye e colegas, a intervenção governamental na economia faz com que muitas empresas deixem de investir em inovação tecnológica, pois preferem garantir apoio político e cumprir objetivos de curto prazo, ao evitar os riscos e incertezas associados à inovação, o que acaba por limitar o seu desenvolvimento estratégico e a capacidade de criar novas tecnologias[729]. Não obstante de tudo isto, atualmente, a China é, de facto, líder em inovação em várias áreas científicas. No entanto, os argumentos apresentados sugerem que esse avanço ocorre em circunstâncias que poderiam ser descritas como "apesar de" – ou seja, mesmo com possíveis limitações estruturais ou intervencionismo estatal. Se essa premissa for correta, é possível que ainda não tenhamos visto todo o potencial inventivo chinês, o que significa que, num ambiente mais favorável, a sua capacidade de inovação poderia ser ainda maior.

Contudo, uma perspetiva alternativa revela que o ecossistema inovador chinês emerge através de uma simbiose entre a planificação estatal estratégica e a libertação metódica do potencial criativo individual. Por exemplo, Feng e colegas na sua investigação não conseguiram provar que a China sofria de um "paradoxo de inovação", isto é, se a forte intervenção governamental no financiamento e na alocação de pessoal em instituições de ensino superior chinesas acaba por sufocar, em vez de estimular, a inovação[730]. Este aparente contrassenso, longe de ser um acidente histórico, baseia-se numa reconfiguração deliberada do papel do Estado, que transcende as dicotomias tradicionais entre autoritarismo e liberalismo, coletivismo e individualismo. Ao invés de impor um modelo único, as políticas públicas chinesas operam como uma estrutura facilitadora, criando

---

[727] Alicia García-Herrero and Robin Schindowski, "China's quest for innovation: Progress and bottlenecks", *Working Paper* 8 (2023):18.

[728] Glenn Chafetz, "How China's Political System Discourages Innovation and Encourages IP Theft", *The SAIS Review of International Affairs* (2023). https://saisreview.sais.jhu.edu/how-chinas-political-system-discourages-innovation-and-encourages-ip-theft/

[729] Ye, Sun, *et al.*, "Government intervention, internal control, and technology innovation of SMEs in China", *Frontiers in Psychology* 13 (2022): 9.

[730] Feng Wei, Hang Yuan, and Xin Shao, "Does China Have an "Innovation Paradox"? Evidence from Chinese Colleges and Universities", *Economic Modelling* 134 (2024): 13.

condições materiais e simbólicas para que a inovação floresça. O Estado, assumindo-se como agente catalisador, não se limita a regular mercados ou a subsidiar indústrias; antes, redefine os próprios alicerces epistemológicos da criatividade através de investimentos maciços em educação superior, parques tecnológicos e programas de atração de talentos globais. Programas como o *Made in China 2025*, que consiste num "esforço dirigido pelo Estado que recorre a subsídios governamentais para capacitar empresas chinesas (especialmente empresas estatais) na aquisição de propriedade intelectual, no alcance e, posteriormente, na superação da capacidade tecnológica ocidental em indústrias avançadas"[731]; ou a iniciativa Plano Duplo de Universidades de Primeira Classe (*shuāng yīliú jiànshè jìhuà* 双一流建设计划), onde procura criar múltiplas universidades e disciplinas de "classe mundial"[732], não são meros instrumentos de política industrial, mas manifestações de uma visão holística que entrelaça progresso tecnológico, soberania nacional e renovação cultural.

Este modelo peculiar de fomento à inovação desafia a narrativa ocidental dominante, que tende a associar criatividade à ausência de constrangimentos estatais. Na China, a liberdade criativa não surge apesar da intervenção pública, mas através dela, mediante uma engenharia institucional que transforma restrições em estímulos. O sistema de *crowdsourcing* estatal, por exemplo, onde milhões de cidadãos participam em concursos de inovação patrocinados pelo governo para resolver problemas técnicos específicos, ilustra como mecanismos hierárquicos podem gerar *bottom-up*[733]. Simultaneamente, as Zonas Económicas Especiais (ZEEs), como Shenzhen, funcionam como laboratórios de experimentação social onde normas jurídicas flexíveis e incentivos fiscais criam microcosmos de caos produtivo dentro de uma macroestrutura ordenada. Tal como Tong e colegas explicam, "o forte apoio nacional tem facilitado significativamente as inovações políticas de Shenzhen, as quais, regra geral, transformaram-se em instituições formais a nível local e, simultaneamente, exerceram uma influência profunda na legislação nacional

---

[731] Li Guangwei and Lee G. Branstetter, "Does "Made in China 2025" work for China? Evidence from Chinese listed firms", *Research Policy* 53.6 (2024): 2.

[732] Michael A. Peters and Tina Besley, "China's double first-class university strategy: 双一流", *The Chinese Dream: Educating the Future* (Routledge, 2019), 63.

[733] Huang Yanrong, Bin Huang, and Min Chen, "Research on the Development Process and Optimization Path of Crowdsourcing in China", *E3S Web of Conferences* Vol. 235 (Les Ulis: EDP Sciences 2021), 5.

em múltiplos aspetos”[734]. Aqui, a aparente contradição entre planeamento central e espontaneidade mercantil dissolve-se numa síntese hegeliana: o Estado estabelece os limites do possível, dentro dos quais agentes económicos e inventores individuais negociam incessantemente novas formas de ação. Este paradigma remete à noção taoista de *wu-wei*, a ação através da não ação, onde a eficácia máxima deriva da criação de ecossistemas que auto-organizam potencialidades latentes.

O caso chinês desafia pressupostos ocidentais sobre a relação entre liberdade individual e progresso coletivo. Ao demonstrar que a criatividade pode ser cultivada através de políticas públicas planeadas, em vez de emergir espontaneamente de mercados desregulados, a China oferece um contra-modelo à narrativa neoliberal dominante. Não se trata, evidentemente, de um paradigma universalizável ou desprovido de contradições, mas sim de uma prova histórica de que a inovação, enquanto fenómeno civilizacional, admite múltiplas configurações político-filosóficas.

Após a exposição de alguns dos desafios prementes no cenário político atual da China, procura-se agora confrontar essas questões com o pensamento de Cai Yuanpei, tentando assim gerar uma reflexão pertinente sobre o tema. A centralização do poder no PCC na China contemporânea seria uma fonte potencial de preocupação para Cai Yuanpei, que acreditava na importância da diversidade de pensamento e na liberdade intelectual como motores do progresso, e foi um dos maiores defensores da democracia na China, e um aliado poderoso de Sun Yat-Sen na instauração da república:

> O Dr. Sun Yat-sen fala sobre o republicanismo, dividindo claramente o poder e o direito. Ele acredita que o governo deve ser todo-poderoso, atribuindo-lhe o poder administrativo, legislativo, judiciário, examinador e supervisor, para que assuma a responsabilidade. O povo deve ter a autoridade de então, ao exercer os direitos de eleição, remoção, iniciativa e referendo, de forma a controlar o governo. Isto é ou não é uma neutralização dos poderes entre o povo e o governo?[735]

---

[734] Tong De, Shuang Yang, and Yani Lai, "Experimentation-based policymaking for urban regeneration in Shenzhen, China", *The China Quarterly* 258 (2024): 427.

[735] “主张开明专制的,说人民难以图始;主张极端放任的,说政府可以不设.这也是两种各偏于一方的态度.孙先生讲民权主义,把权与能划分得很清楚,政府应当万能,所以把行政、立法、司法、考试、监察五个治权,都交给他,要他负起责任.人民应当有权,所以把选举、罢免、创制、复决的四种政权,都行使起来,就可以驾驭政府.这岂不是人民与政府两方权力的中和性么?”. Cai Yuanpei, “三民主义的中和性” (1926), in *全集 第五卷*, 284.

É necessário relembrar que Cai atravessou diferentes regimes políticos na China, chegando a viver sob regimes autocráticos, nomeadamente a era de Yuan Shikai. Desta forma, Cai está muito familiarizado com este tipo de regimes e o seu impacto na educação, qualidade de vida e progresso científico da sociedade. É neste contexto que defende que "numa república, a liberdade de expressão e a liberdade de pensamento são princípios absolutos (…) forçar todos a concordar, usando meios de coação injustificáveis não é ético"[736]. O compromisso de Cai com a liberdade de pensamento pode ser associado à sua visão sobre a educação como um meio de promover a compreensão crítica e o desenvolvimento intelectual. Num ambiente político onde o partido domina todas as esferas de decisão, Cai Yuanpei poderia temer a supressão de vozes dissidentes e a limitação do debate intelectual, elementos que consideraria essenciais para o avanço social e cultural, uma vez que "as Universidades chinesas estão repletas de favoritismo, credenciais falsas, plágio e roubo de propriedade intelectual [e] inovação, a principal prioridade económica do governo chinês, exige uma exploração intelectual aberta para incubação, mas a pedagogia educacional chinesa ainda não conseguiu libertar-se da sua ênfase histórica na memorização mecânica e na censura"[737]. Apesar da crítica de David Shambaugh, é questionável se tais problemas podem ser caracterizados como sistémicos em todo o contexto académico chinês. Não obstante, a verdade é que o governo chinês tem implementado medidas rigorosas para combater a fraude e promover a integridade académica. Políticas recentes adotadas, como as anunciadas em 23 de outubro de 2019, visam reestruturar os mecanismos de controlo e que "a China pretende melhorar substancialmente a sua integridade e práticas académicas no prazo de três anos, implementando regras mais rigorosas para combater a má conduta académica, nepotismo e a procura de sucesso rápido"[738]. Desta forma, embora a crítica de Shambaugh aponte deficiências históricas marcantes, as ações de correção que estão em curso sugerem uma

---

[736] "夫共和国家，言论自由与思想自由，尤为绝对之原则. 倘欲强人以同，不惜出于恫吓无理之手段，又岂道德之所许"- Cai Yuanpei, "与«国闻周报» 记者的谈话" (1925), in *全集 第五卷*, 59.

[737] David Shambaugh, "China's soft-power push: The search for respect", *Foreign Affairs* 94.4 (2015): 104-105.

[738] "China Strengthens Fight Against Academic Misconduct", *The State Council of the People's Republic of China*, 23 Oct. 2019, https://english.www.gov.cn/policies/policywatch/201910/23/content_WS5dafad68c6d0bcf8c4c15981.html.

transformação gradual e consciente do sistema educacional, que procura equilibrar a tradição com os imperativos de modernização e competitividade global.

Sendo a educação a sua prioridade, Cai Yuanpei, possivelmente não estaria de acordo com determinadas políticas educacionais aplicadas hoje em dia na China, em que, de acordo com Zhang Tao, o "Estado partidário permanece determinado a estabelecer seu domínio sobre as mentes dos jovens e a doutriná-los com sucesso por meio da educação ideológica"[739]:

> A educação tem por objetivo o desenvolvimento equitativo da individualidade e da coletividade. Os partidos políticos tentam criar uma identidade de grupo específica juntamente com a supressão da individualidade. Por exemplo, encorajar as pessoas a serem amigáveis com um determinado país e hostis a outro, ou assimilar uma cultura nacional A em detrimento da B. As políticas dos partidos atuais frequentemente adotam essas estratégias, e se forem introduzidas na educação, os danos causados serão imensos.[740]

A palavra ideologia encerra uma polissemia que se revela através dos diferentes contextos históricos e sociais em que é mobilizada, mas aqui opta-se por uma conceção específica de ideologia, entendida como a instrumentalização de uma forma de filosofia por uma entidade que se apresenta como "reveladora de uma verdade absoluta, dada de forma definitiva" [741]. Sob esta perspetiva, a ideologia transcende a mera organização de narrativas, constituindo-se como uma ferramenta de poder que não apenas molda subjetividades e práticas sociais, mas também legitima estruturas de dominação, enquanto silencia possibilidades alternativas de interpretação e transformação da realidade.

Contemporaneamente a Cai Yuanpei, através de uma crítica incisiva ao uso indiscriminado dos "ismos" num artigo intitulado *Mais análises dos problemas, Menos conversa sobre os 'ismos'*, Hu Shi denuncia como estas ideias, originalmente concebidas

---

[739] Zhang Tao, "Why do Chinese postgraduates struggle with critical thinking? Some clues from the higher education curriculum in China", *Journal of further and higher education* 41.6 (2017): 862.

[740] "教育是要个性与群性平均发达的.政党是要制造一种特别的群性, 抹杀个性.例如,鼓励人民亲善某国, 仇视某国;或用甲民族的文化, 去同化乙民族.今日的政党,往往有此等政策,若参入教育,便是大害", Cai Yuanpei, "教育独立议" (1922), in *全集 第四卷*, 177.

[741] Samuel Dimas, "A distorção ideológica na democracia e no cristinanismo", *International Journal of Philosophy and Social Values* Vol. III nº. 1 (2020): 131.

como soluções concretas para problemas específicos, tornam-se abstrações generalizadas, desconectadas da realidade e, frequentemente, manipuladas para fins políticos:

> (…) inclinar-se exclusivamente para os 'ismos' no papel é perigoso. Esses chavões podem ser facilmente manipulados por políticos desonestos para fins prejudiciais. Que os políticos e capitalistas europeus exploraram os excessos do nacionalismo é um facto amplamente conhecido. Agora, os políticos chineses também querem utilizar certos 'ismos' para enganar o povo.[742]

Hu Shi observou ainda que, "os 'ismos' são ferramentas concebidas para responder a condições específicas de tempo e espaço"[743], mas que, ao serem transformados em chavões, perdem a sua funcionalidade e tornam-se perigosos. A advertência de Hu Shi sobre a banalização dos '-ismos' ressoa no uso de expressões como 'socialismo com características chinesas' (*zhōngguó tèsè shèhuì zhǔyì* 中国特色社会主义) e 'nova era' (*xīn shídài 新时代*) em campanhas do Partido-Estado. Estes termos, originalmente projetados para descrever ajustes pragmáticos a problemas concretos, tornaram-se chavões nacionais repetidos em discursos oficiais, muitas vezes sem relação com as realidades locais, desde o interior rural às megacidades costeiras. Como salientam Song e Gee, "os slogans na China são uma forma importante de cumprir uma função que todos os Estados devem desempenhar: incentivar e ensinar as pessoas a verem-se como 'co-cidadãos' do Estado [e] ao mesmo tempo, essa função está sempre ligada a objetivos ideológicos importantes e articula-se com o Estado enquanto fonte de poder coercivo"[744]. Ao destacar como as abstrações ideológicas podem ser utilizadas por políticos desonestos para justificar ações prejudiciais, Hu Shi oferece um alerta filosófico sobre o poder corrosivo da linguagem descolada da experiência concreta. Para Hu, o verdadeiro dever dos formadores de opinião é estudar a atualidade e utilizar as teorias como ferramentas de análise, e não como dogmas absolutos, ponto de vista que reflete uma postura pragmática e científica, alinhada com o empirismo filosófico de pensadores como John Dewey, que enfatizava a necessidade de

---

[742] "偏向纸上的"主义"，是很危险的。这种口头禅很容易被无耻政客利用来做种种害人的事。欧洲政客和资本家利用国家主义的流毒，都是人所共知的。现在中国的政客，又要利用某种某种主义来欺人了". Hu Shi, "多研究些問題,少談些'主義'", *每周评论* (20 July, 1919): 1.

[743]"一切主义都是某时某地的有心人，对于那时那地的社会需要的救济方法." Hu Shi, "多研究些問題,少談些'主義'" , *每周评论* (20 July, 1919): 1.

[744] Song Jianlin, and James Paul Gee, "Slogans with Chinese characteristics: The political functions of a discourse form", *Discourse & Society* 31.2 (2020): 201.

abordar os problemas sociais com base na observação, experimentação e adaptação contínua.

É essencial ainda, reconhecer que a ideologia não opera de forma isolada, mas como parte de um tecido social mais amplo, no qual a fragmentação do indivíduo e a ausência de vínculos comunitários desempenham papéis determinantes. A relação entre ideologia e massas é uma das expressões mais desafiantes desta dinâmica, particularmente no mundo contemporâneo. Na realidade chinesa, a relação entre ideologia e massas revela-se através de um sistema adaptativo de construção de vínculos partidários que visa superar a fragmentação social e a ausência de laços comunitários, integrando-os numa rede controlada PCC. Wang Zhongyuan explica que o PCC revitalizou a "linha de massas maoísta" sob Xi Jinping, institucionalizando "mecanismos locais de contacto direto com os cidadãos", onde os funcionários são "mobilizados, monitorizados e avaliados com base nos seus esforços ao contactar com os cidadãos"[745]. Wang continua a explicação de que o PCC procura uma cobertura "horizontal e vertical abrangente" (*héngxiàng dàodǐ, zòngxiàng dàobiān* 横向到底纵向到边), expandindo-se por todas as camadas da sociedade, e adota uma abordagem de "partido na sociedade", esbatendo as fronteiras entre a organização partidária e a sociedade, não só para governar, mas também para transformar e reconfigurar a sociedade[746]. Este modelo de vinculação adaptativa não substitui simplesmente os laços comunitários orgânicos, mas reconfigura-os como extensões do aparelho estatal, convertendo a fragmentação individual numa adesão coordenada e dirigida, o que torna a ideologia um tecido vivo que liga aspirações pessoais, obrigações coletivas e objetivos nacionais. Assim, na China contemporânea, a ideologia não opera isoladamente, mas está intrinsecamente ligada a uma estratégia política que visa a construção e manutenção de vínculos sociais controlados, essenciais para a estabilidade do regime e a sua capacidade de mobilização das massas. Ortega y Gasset oferece uma análise perspicaz ao descrever o homem-massa como aquele que projeta no Estado uma força anónima, sentindo-se ele próprio anónimo, e, por essa razão, convencendo-se de que o Estado é algo que lhe pertence: "o homem-massa vê no Estado um poder anónimo, e, sentindo-se, como ele,

---

[745] Wang Zhongyuan, "Remaking bonds: adaptive party linkage-building in contemporary China", *China: An International Journal* 21.2 (2023): 115.

[746] Wang Zhongyuan, "Remaking bonds: adaptive party linkage-building in contemporary China", *China: An International Journal* 21.2 (2023): 116.

anónimo, acredita que o Estado é algo que lhe é próprio"[747]. Nesta perspetiva, a ideologia não atua apenas como imposição externa, mas é absorvida de forma quase natural, sendo internalizada pelo indivíduo como uma extensão de si mesmo. O poder institucional deixa de ser percebido como uma força alheia e passa a ser vivido como uma manifestação genuína de uma vontade coletiva, ainda que ilusória.

Essa fusão entre indivíduo e ideologia revela-se ainda mais profunda quando analisada à luz da fragmentação estrutural da sociedade moderna. Hannah Arendt sublinha como a atomização social – marcada por uma competitividade incessante e pela consequente solidão do indivíduo – cria as condições para o surgimento das massas, pois segundo Arendt, "a individualização e o cultivo não impedem a formação de atitudes de massa"[748]. A desintegração dos laços sociais tradicionais, antes moderada por formas de sentimento de pertença a um coletivo, como a filiação de classe, resulta numa vulnerabilidade que favorece a homogeneização ideológica. Como ela observa, "a verdade é que as massas emergiram dos fragmentos de uma sociedade altamente atomizada, cuja estrutura competitiva e a solidão concomitante do indivíduo só tinham sido controladas através da pertença a uma classe; a característica principal do homem-massa não é a brutalidade ou o atraso, mas sim o seu isolamento e a falta de relações sociais normais"[749]. Neste contexto, a ideologia assume o papel paradoxal de antídoto e veneno: enquanto oferece um sentido de pertença e coesão numa realidade caracterizada pela desagregação, faz também uso dessa mesma vulnerabilidade para impor narrativas hegemónicas e exclusivistas, apresentadas como universais e definitivas. O homem-massa, desprovido de relações comunitárias genuínas e imerso num isolamento existencial, abraça estas ideologias como forma de mitigar o vazio que o assola. Contudo, ao fazê-lo, abdica, muitas vezes de forma inconsciente, da sua autonomia e capacidade crítica, tornando-se cúmplice de um sistema que perpetua a alienação que inicialmente pretendia superar. Assim, a ideologia articula-se na tensão entre a sua função unificadora e a sua instrumentalização como mecanismo de controlo, pois ao mesmo tempo que fornece um enquadramento coletivo numa era de individualismo exacerbado, converte-se numa ferramenta de dominação que cristaliza desigualdades e reprime o pluralismo.

---

[747] Gasset, *The Revolt of the Masses*, 120.
[748] Arendt, *The origins of Totalitarianism*, 316.
[749] Arendt, *The origins of Totalitarianism*, 317.

O pensamento de Cai muito certamente vai em conflito com o que é hoje em dia praticado na China, como se pode ler por exemplo, no Comunicado da Comissão Nacional de Materiais Didáticos sobre a publicação do *Guia de Livros Didáticos para a Introdução do Pensamento Socialista com Características Chinesas da Nova Era de Xi Jinping*:

> A introdução do Pensamento Socialista com Características Chinesas da Nova Era de Xi Jinping nos materiais didáticos deve abranger todo o processo em diferentes níveis de aprendizagem. Com base na organização abrangente, deve-se garantir que cubra todos os tipos e ciclos da educação básica, educação profissional e educação superior, abrangendo currículos nacionais, locais e escolares, incorporando disciplinas de filosofia e ciências sociais, ciências naturais, encerrando todos os aspetos da educação moral, conhecimento cultural e educação prática social.[750]

Esta magnitude de influência partidária no ensino não vai ao encontro da filosofia de Cai, onde por várias ocasiões reafirma que "os investigadores devem ter liberdade absoluta para realizar discussões académicas sem qualquer interferência política, religiosa, histórica ou de convencionalismos" [751] . Apesar do que no que toca a políticas macroeconómicas, Cai não costumava ser muito expressivo, num artigo a apelar pela defesa do republicanismo de Sun Yat-Sen escreveu o seguinte:

> Quando se defende a liberdade de competição [(mercado livre)], mantém-se o sistema de propriedade privada; quando se defende a luta de classes, exige-se a expropriação de todos os capitalistas. Isto é, ambas são opiniões extremas. Sun Yat-sen resolve este conflito com as leis de equalização de terra e controlo de capital, sem confiscar repentinamente a propriedade privada, mas gradualmente transformá-la em propriedade pública. Desta forma, sem partilhar imediatamente a propriedade atual, mas partilhar futuras propriedades. Isto não é um exemplo de neutralidade na revolução económica?[752]

---

[750] "习近平新时代中国特色社会主义思想进课程教材须做到不同学段全过程贯通。要在统筹安排基础上，做到覆盖基础教育、职业教育、高等教育各类型各学段，涵盖国家、地方和校本课程，融入哲学社会科学、自然科学各学科，贯穿思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环". Governo Central da República Popular da China, *习近平新时代中国特色社会主义思想进课程教材指南*.

[751] "研究者进行学术讨论有绝对自由,丝毫不受政治、宗教、历史纠纷或传统观念的干扰" - Cai Yuanpei, "中国现代大学观念及教育趋向" (1925), in *全集 第五卷*, 12.

[752] "主张自由竞争的,维持私有财产制;主张阶级斗争的,要没收一切资本家所有.这都是两极端的意见.孙先生用平均地权与节制资本两法来解决这个纠纷,不是突然把私有财产没收,而是渐渐的化私为公;不是共现在的产,而是共将来的产,这岂不是经济革命的中和性么?". Cai Yuanpei, "三民主义的中和性" (1926), in *全集 第五卷*, 284.

Num aspeto socialista, o estado chinês atualmente, mantém um controlo significativo sobre setores estratégicos da economia, como os setores bancário, energético e de telecomunicações. Mas ao mesmo tempo, abraçou práticas de mercado e permitiu o florescimento de um setor privado dinâmico, tornando-se um dos motores do crescimento económico. Ao interpretar as palavras de Cai Yuanpei, pode-se notar que valorizava uma abordagem equilibrada e gradual para transformações sociais e económicas, que demonstra uma preferência por mudanças que não sejam abruptas ou extremas. A abordagem chinesa contemporânea, ao preservar a propriedade privada enquanto mantém um controlo estatal estratégico, parece refletir uma noção de neutralidade, que definiu como "«compreender ambos os extremos, mas aplicar o meio», ou seja, não adotar nenhum extremo e escolher as virtudes de ambos de forma a alcançar uma harmonia"[753].

Cai Yuanpei também poderia analisar a questão da meritocracia na China contemporânea, pois a introdução de critérios políticos e de lealdade partidária poderia ser vista como uma distorção do princípio meritocrático, que prejudica a eficiência e a eficácia do governo:

> As funções dos funcionários públicos são de uma responsabilidade para com o público. Quando estão a exercer as suas funções, devem deixar de lado as suas identidades privadas e agir puramente com base nas qualificações das suas funções. Portanto, na administração de pessoal, não devem permitir que os seus interesses pessoais interfiram. A escolha de subordinados e assistentes não pode ser guiada apenas por relações pessoais, devendo-se considerar a competência das pessoas. Se não se avaliar a competência, mas decidir-se com base nas relações quotidianas, haverá, inevitavelmente, problemas. Às vezes, questões administrativas têm relações de interesse entre familiares e amigos, e aqueles que estão envolvidos podem ser tentados a favorecerem-se uns aos outros. Isto constitui um abuso de poder em torno de interesses pessoais em detrimento do público, e os funcionários públicos devem ser estritamente proibidos disso.[754]

---

[753] "中和的意义,是"执其两端,用其中".就是不走任何一极端,而选取两端的长处,使互相调和". Cai Yuanpei, "三民主义的中和性" (1926), in *全集 第五卷*, 282.

[754] "官吏之职,公众之职也,官吏当任事之时,宜弃置其私人之资格,而纯以职务上之资格自处.故用人行政,悉不得参以私心,夫征辟僚属,诚不能不取资于所识,然所谓所识者,乃识其才之可以胜任,而非交契之谓也.若不问其才,而惟以平日关系之疏密为断,则必致偾事.又或以所治之事,与其戚族朋友有利害之关系,因而上下其手者,是皆徇私废公之举,官吏宜悬为厉禁者也". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in 全集 第二卷, 236.

Cai Yuanpei destaca a responsabilidade dos funcionários públicos para com o público, defendendo a imparcialidade e a escolha de subordinados com base na competência, em detrimento de relações pessoais. No entanto, é importante notar que, no contexto cultural chinês, com as suas ênfases tradicionais nas redes de relacionamento pessoal 关系 (*guānxi*)[755], podem influenciar as dinâmicas na administração pública, e mesmo que Cai Yuanpei critique as escolhas baseadas nas relações pessoais, a realidade pode envolver uma interação complexa entre mérito, lealdade política e relações interpessoais.

A análise do cenário político, cultural e educacional da República Popular da China à luz das ideias de Cai Yuanpei revela profundas divergências que vão além das meras discordâncias. Sendo Cai, um fervoroso defensor da liberdade intelectual e democracia, encontra as suas ideias desafiadas pelo atual modelo de domínio centralizado do PCC, especialmente em relação à educação e ao pensamento crítico. Esta influência partidária na educação, com a imposição ideológica nos materiais didáticos, assume uma dimensão adicional quando consideramos as políticas recentes, que refletem não apenas um controlo restrito sobre a narrativa educacional, mas também uma intensificação da ideologia partidária na formação da próxima geração de líderes e cidadãos. Tudo isto não apenas contradiz os princípios de liberdade intelectual de Cai, mas também aponta para uma estratégia de longo prazo para consolidar a ideologia do partido na sociedade chinesa.

A centralização do poder no PCC é uma realidade que não apenas contradiz as ideias democráticas de Cai, mas também destaca preocupações sobre a diversidade de pensamento. A supressão de vozes dissidentes e a limitação do debate intelectual, em nome da estabilidade política, podem criar um ambiente onde a inovação e a criatividade são sufocadas, pois prejudica-se a pluralidade de perspetivas, fundamental para o avanço social

[755] A menção do guanxi destaca um elemento fundamental da cultura chinesa que molda as práticas na administração pública, pois referem-se a uma rede de ligações sociais e relacionamentos pessoais que desempenham um papel significativo na tomada de decisões, negócios e, em alguns casos, na seleção de funcionários públicos na China. Por exemplo, em ambientes onde o guanxi desempenha um papel proeminente, indivíduos com conexões sólidas podem ter uma vantagem na obtenção de cargos públicos, mesmo que as suas capacidades técnicas e competência sejam questionáveis, o que cria um desafio para manter um sistema verdadeiramente meritocrático, já que outros fatores além do mérito influenciam as decisões de seleção. Portanto, ao considerar a influência das redes de relacionamento pessoal na administração pública chinesa contemporânea, é crucial reconhecer como esses fatores culturais podem moldar as dinâmicas organizacionais, que muitas vezes desafiam os princípios meritocráticos idealizados.

e cultural. No entanto, é vital considerar que o cenário político chinês não é estático, e é necessário relembrar que a China passou por mudanças significativas desde os dias de Cai Yuanpei, especialmente nas últimas décadas.

Ao confrontar as ideias de Cai Yuanpei com a realidade atual da China, destacam-se desafios significativos relacionados com a liberdade intelectual, democracia, educação e inovação. O caminho adotado pelo país, enquanto procura manter a estabilidade política e consolidar a liderança do PCC, levanta questões sobre a sustentabilidade deste modelo num mundo cada vez mais globalizado, complexo e dinâmico. Tais preocupações podem ser partilhadas por Kevin Rudd:

> Um papel crescente das empresas estatais e da política industrial, bem como o desejo pela "prosperidade comum" através da redistribuição, tendem a reduzir o crescimento económico a médio prazo. Isto porque o declínio da confiança empresarial diminuirá o investimento privado em capital fixo, em resposta ao aumento do risco político e regulatório; afinal, o que o Estado concede, também o pode retirar. Este cenário é particularmente relevante nos sectores da tecnologia, finanças e imobiliário, que foram os principais motores do crescimento interno da China nas últimas duas décadas. A capacidade de atração da China para os investidores estrangeiros também diminuiu devido à incerteza nas cadeias de distribuição e ao impacto das novas doutrinas de autossuficiência económica nacional.
>
> A nível interno, as elites empresariais chinesas têm sido alarmadas pela campanha anticorrupção, pela natureza arbitrária do sistema judicial controlado pelo Partido e pelo crescente número de figuras destacadas do sector tecnológico que caem na desgraça política. (…)
>
> A estes problemas somam-se várias tendências estruturais de longo prazo: um envelhecimento acelerado da população, uma força de trabalho em declínio, um baixo crescimento da produtividade e níveis elevados de endividamento, partilhados entre instituições financeiras estatais e privadas.[756]

Cumpre, todavia, reconhecer que tais projeções permanecem enquadradas no domínio das conjeturas, ainda que a sua plausibilidade exija um exercício reflexivo urgente, não como certeza, mas como interrogação crítica indispensável ao diálogo sobre os futuros possíveis, ou seja, um imperativo ético-intelectual tanto mais relevante quanto mais opacas se tornam as trajetórias do colosso asiático.

---

[756] Kevin Rudd, "The World according to Xi Jinping: What China's Ideologue in Chief Really Believes", *Foreign Aff.* 101 (2022): 18-19.

6.3. Desafios educacionais em Portugal

> Em Portugal, subsistem desafios relacionados com a construção de um património de aprendizagens rico em saberes e competências necessários num mundo como o de hoje, com contextos socioeconómicos que evoluem rapidamente, e que evoca um vasto leque de competências (digitais, verdes, especializadas, transversais e de gestão) a par das competências básicas.[757]

A educação em Portugal ainda é uma área que enfrenta bastantes desafios nos dias que correm, havendo quem argumente que "o atual desempenho nacional em matéria educativa é excessiva, absurda e inexplicavelmente mau"[758]. Mesmo que tal afirmação, seja exagerada ou descontextualizada perante a conjetura global, a verdade é que existem dificuldades de várias ordens. Em primeiro lugar, a situação contextual de Portugal é verificável com o facto de que a maioria da força de trabalho portuguesa é considerada relativamente pouco qualificada em comparação com o resto da Europa. No último relatório publicado pela OCDE relativo à educação em Portugal (em 2014) pode-se ler o seguinte:

> Portugal enfrenta desafios para garantir que todos os alunos completem o ensino obrigatório, para aumentar as taxas de conclusão no ensino secundário e superior, e para proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade e inclusiva relevante para as necessidades do mercado de trabalho. Portugal precisa de continuar a definir percursos profissionais para os docentes e diretores de escolas, oferecendo formação adequada e implementando a reforma do sistema de formação de professores. A continuação do desenvolvimento de um quadro integrado de avaliação centrada na aprendizagem dos alunos, ajudaria a superar o objetivo da prestação de contas, de modo a fornecer informações mais claras sobre a forma como as escolas, os dirigentes escolares e docentes podem melhorar o seu desempenho. Também é importante alargar a autonomia das escolas, providenciando apoios e criando condições que capacitem as escolas ao nível local e regional e melhorem a utilização dos recursos financeiros.[759]

A educação é ainda, um fator crucial que contribui para a desigualdade em todas as faixas etárias, com níveis educacionais geralmente baixos em todos os grupos etários,

---

[757] Domingos Fernandes, *Estado da Educação 2023*, Amieira: Artes Gráficas (2024), 170.

[758] Fernando Cortes Leal, "O drama da educação em Portugal", *Revista Iberoamericana de Educación* 36.6 (2005): 1.

[759] OECD, "Perspetivas das políticas de educação: Portugal", *Education Policy Outlook Country Profiles* (2014): 4.

pois existe uma forte associação entre educação e emprego, ou seja, investir na educação é um mecanismo importante para escapar da pobreza"[760].

É necessário ter em conta que o crescimento da escolarização em meados do século XX não se traduziu necessariamente em igualdade social, em parte devido a sobrecarga de ambições sociais externas à escola, a dificuldade em gerir pedagogicamente massas de alunos heterogéneos e a competição crescente por posições mais prestigiadas no mercado de trabalho. A universalização/massificação dos sistemas educativos trouxe novos desafios, como apontam João Sebastião e Sónia Correia:

> (…) a necessidade de gerir sistemas educativos cada vez maiores e mais dispendiosos (…) dificuldades para gerir pedagogicamente massas de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural (…) por último, face à indiferenciação de muitos títulos escolares resultante da sua massificação, tem-se observado a transformação das atitudes face à escola de diversos grupos sociais, facto que se tem traduzido nos mais diversos tipos de estratégias e formas de pressão sobre o sistema como um todo ou diretamente sobre os estabelecimentos escolares.[761]

Neste contexto, é crucial reconhecer que alguns dos estigmas em relação à escola não decorrem apenas de uma disparidade entre expectativas e oportunidades sociais, mas também por serem influenciados por fatores externos à esfera educativa. O desafio contemporâneo para a escola portuguesa reside na criação de um ambiente educativo diferenciado, colaborativo e inclusivo, capaz de orientar os alunos para trajetórias educativas longas e qualificantes, além de promover o desenvolvimento comunitário.

Para além dos problemas acima mencionados, existem ainda em Portugal, fortes assimetrias nos percursos escolares, relacionadas com a origem social, o local de residência e a escola frequentada, e estas "desigualdades entre regiões resultantes da afetação diferenciada dos recursos escolares pelo país resultam no aprofundamento das desigualdades no acesso à educação, potenciando as desigualdades sociais e culturais de origem"[762]. Tudo isto indica que, ainda há um longo caminho a percorrer para proporcionar

---

[760] Pedro Carneiro, "Equality of opportunity and educational achievement in Portugal", *Portuguese Economic Journal* 7 (2008): 24.

[761] João Sebastião, and Sónia Correia, "A democratização do ensino em Portugal", *Instituições e Política* 1 (2007): 112-114.

[762] João Sebastião and Sónia Correia, "A democratização do ensino em Portugal", 129.

oportunidades equitativas a todos os jovens, permitindo o desenvolvimento das suas personalidades e capacidades.

As condições dos professores, não são das melhores sendo que a carreira pedagógica a nível salarial "não se encontra vinculada a qualquer cláusula de produtividade, nem existe no panorama nacional mecanismos de discriminação positiva diferenciadoras do bom e do mau desempenho docente"[763], o que consequentemente não apresenta fatores de motivação para uma boa prática profissional, o que poderá conduzir a consequências negativas na qualidade do ensino prestado. Outra questão relacionada com os professores, é o mau planeamento das formações contínuas, que operam apenas como pontos de venda de determinados planos de formação que muitas vezes, não correspondem às necessidades locais ou pessoais. Neste campo, Licínio Lima argumenta o seguinte:

> Este primado da oferta de formação sobre a procura faz-se à revelia dos normativos legais (…) e é, pensamos, indiciador uma fraca cultura profissional que não se tem mostrado capaz de reconhecer o valor estratégico da formação ao serviço da resolução de problemas das escolas e dos professores (…) o que remete para a interpelação da especialização profissional dos responsáveis pela formação (…) [aos formadores] cabe uma responsabilidade muito grande no modo como os professores vivem a sua formação contínua (…) são eles quem, no limite, são a face visível das ações de formação, do seu êxito ou do seu fracasso.[764]

No que toca à educação inclusiva, Portugal tem uma boa estrutura legal para a sua implementação[765], mas existem algumas lacunas, como por exemplo, a definição vaga de 'inclusão', e a falta de clareza quanto à definição de sucesso educacional[766]. Destaca-se que esta ambiguidade pode impactar de forma negativa a qualidade da educação, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, também existe alguma insatisfação por parte dos professores em geral "devido à falta de recursos e formação"[767].

---

[763] Fernando Cortes Leal, "O drama da educação em Portugal", *Revista Iberoamericana de Educación* 36.6 (2005): 3.

[764] Licínio Lima, et al, "A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação", *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* 8.1 (2006): 184.

[765] Ines Alves, Paula Campos Pinto, and Teresa Janela Pinto, "Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges", *Prospects* 49 (2020): 283.

[766] Ines Alves, Paula Campos Pinto, and Teresa Janela Pinto, "Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges":283-284.

[767] Ines Alves, Paula Campos Pinto, and Teresa Janela Pinto, "Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges": 292.

Contudo, tentativas de implementar tais mecanismos esbarraram na resistência por parte da comunidade docente, como o que aconteceu com as alterações ao Estatuto de Carreira de Docente implementadas em 2007, em que se fomentaria uma carreira "de índole meritocrática, alicerçada em relações hierárquicas, onde os resultados da avaliação e os procedimentos de controlo assumem um papel preponderante"[768]. É mantido assim um *status quo* que defende que a carreira de docente deve progredir baseada "na contagem do tempo de serviço e na obtenção de créditos de formação contínua e num relatório de autoavaliação"[769]. Esta ausência de avaliação credível, somada à formação contínua pouco eficaz, reduz os incentivos à excelência docente, podendo comprometer a qualidade do ensino.

Para além destas questões, é crucial observar que a aplicação prática da educação inclusiva é complexa e varia entre as escolas. Assim, para fortalecer efetivamente a educação inclusiva em Portugal, é imperativo não apenas abordar as lacunas conceptuais, mas também investir em recursos, formação e estratégias flexíveis que considerem as diferentes realidades escolares. Esta abordagem adaptativa e proativa é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas.

A rápida mudança e globalização do mundo contemporâneo, onde questões locais têm impacto global e ações locais repercutem globalmente, as Instituições de Ensino Superior enfrentam desafios para atrair estudantes e pessoal internacional, adaptar métodos de ensino às tecnologias atuais, competir em rankings internacionais e contribuir para a economia global. Portugal, assim como muitos países, reconheceu a importância da internacionalização no ensino superior, investindo em "várias estratégias de internacionalização que vão desde a mobilidade da comunidade académica, a atração de estudantes internacionais, professores e pesquisadores estrangeiros, adoção de diplomas duplos, e apoio à colaboração científica internacional, até à criação de um ambiente

---

[768] José Carlos Morgado, "Novo estatuto da carreira docente: Que desafios?." *Revista Portuguesa de Pedagogia* 44-1 (2007): 71.

[769] Sofia Viseu and José João Barroso, "A Carreira e a Avaliação dos Professores em Portugal: mudanças nos modos de regulação da educação", *Revista Currículo sem Fronteiras* 20.1 (2020): 114.

internacional no campus"[770]. Apesar de tudo isto, há uma tendência crescente de emigração de alunos licenciados portugueses, o que tem implicações, pois para além de reduzir as contribuições através de impostos e pagamentos para a segurança social e para o Estado, a emigração de trabalhadores qualificados pode resultar numa escassez de recursos humanos em certos setores económicos, prejudicando o desenvolvimento de dinâmicas económicas específicas e levando ao desperdício de talento e investimento[771].

Por fim, aborda-se uma questão complexa: o papel da estética na educação nacional. A análise do pensamento de Manuel Antunes demonstrou que a educação artística é essencial para a formação integral do ser humano e para a construção de uma sociedade mais equilibrada e criativa, no entanto, a realidade portuguesa, marcada por desafios históricos, estruturais e pedagógicos, ainda carece de soluções efetivas que reconheçam e priorizem o papel transformador da arte na educação. Manuel Ferreira Patrício destacou a importância de se contrapor ao excesso de intelectualismo e utilitarismo que atravessa o sistema educativo, herança do "iluminismo setecentista e do positivismo oitocentista", leva a uma subvalorização da dimensão emocional e sentimental do ser humano, a chamada "dimensão tímica"[772]. A educação artística surge, portanto, como uma resposta à necessidade de um desenvolvimento equilibrado e harmonioso do ser humano, integrando racionalidade e emocionalidade. Apesar de não ser uma área científica, os processos artísticos envolvem rigor técnico e transformação de matéria-prima, sendo, portanto, uma forma de educação técnica. Além disso, a educação artística é um poderoso instrumento de sociabilização, ao promover atividades coletivas, como música, teatro e dança, que estimulam o desenvolvimento social e comunitário. Patrício chegou mesmo a descrever a situação do ensino de música, especificamente, como uma "catástrofe pedagógica e cultural", que reflete a fragilidade geral da educação artística[773].

---

[770] Mónica Lourenço, Susana Pinto, and Betina Silva Lopes, "Internationalisation of Portuguese higher education: Challenges and opportunities", *Revista Lusófona de Educação*, 47 (2020): 46.

[771] Mariana Gaio Alves, César Morais, and Miguel Chaves, "Employability of higher education graduates in Portugal: trends and challenges in the beginning of the 21st century", *Forum Sociológico. Série II*. No. 31. CESNOVA, 2017:17.

[772] Patrício, *Lições de Axiologia* Educacional, in *Obras Escolhidas* (1989-1995), 138.

[773] Patrício, "Laudatio: Doutoramento Honoris Causa do Senhor Cónego José Augusto Alegria", in *Obras Escolhidas* (1989-1995), 366.

Estas situações, para Patrício, simbolizam uma fragilidade maior: a incapacidade sistémica de integrar a educação artística de uma forma eficiente e estruturada nas políticas educacionais. A resolução deste problema não pode ser meramente técnica ou circunstancial; exige uma reconciliação entre as dimensões racional e sensível da educação, que promova um modelo que não reduza a arte a um luxo periférico, mas a reconheça como elemento central na formação de indivíduos e sociedades. Assim, a educação artística torna-se não apenas um campo pedagógico, mas um espaço de síntese dialética, onde o técnico e o criativo, o individual e o coletivo, o racional e o emocional encontram equilíbrio e expressão.

Resta questionar de que forma Manuel Antunes reagiria a todos estes problemas, que por si só, ainda não chegam para representar a totalidade da realidade portuguesa, mas são suficientes para contrastar com seu o pensamento. Este contraste, contudo, não será assim tão evidente, uma vez que, muitas destas questões aqui apresentadas, já tinham sido levantadas por Antunes na sua época.

O problema da falta de investimento na educação é um problema secular na educação portuguesa, que nunca foi realmente bem resolvido. Manuel Antunes já dizia que "Sem meios de fiscalização, de coordenação e de investimento, não é possível hoje responder ao desafio de vastas sociedades em mutação quase permanente"[774]. Se estivesse presente nos dias atuais, é provável que Manuel Antunes reiterasse a sua preocupação, argumentando que a persistência dessas questões destaca a urgência de uma abordagem mais assertiva por parte das autoridades educacionais e governamentais.

É importante relembrar que Antunes acreditava na necessidade de uma abordagem inovadora e holística na reforma educacional, que tivesse por objetivo não apenas a expansão física, mas também a evolução das práticas pedagógicas e a integração eficaz com a sociedade e o mundo em geral. Para ele, "escolarizar, transformando as suas estruturas e a sua orgânica, não apenas pelo alargamento da logística existente, mas pela introdução de novas técnicas de gestão e ensino, de novos métodos de educação e de novos canais de comunicação com a sociedade ambiente e com o mundo mais além"[775], portanto, é possível que a questão não esteja apenas no financiamento. A educação não deve ser

[774] Antunes, "Na expectativa do «Estatuto da educação nacional»" (1967), in *Obra Completa Tomo II,* 219.
[775] Antunes, "Escolarizar ou desescolarizar a juventude?" (1973), in *Obra Completa Tomo II,* 282.

encarada como uma entidade isolada, mas sim como parte integrante de uma sociedade em constante evolução, de tal forma que a adaptação e a inovação devem ser elementos-chave para a superação dos desafios históricos que persistem no cenário educacional português. A questão do investimento, embora crucial, não pode ser dissociada de uma análise mais profunda das práticas pedagógicas, e é fundamental considerar não apenas a quantidade de recursos alocados, mas também a eficácia com que esses recursos são utilizados para promover mudanças substantivas na educação.

Acima de tudo, é imperativo ter em conta que "nenhum sistema educativo existe no vácuo. Existe sempre em determinado espaço social concreto; existe sempre na relação de certas coordenadas; existe sempre em função de certas exigências e necessidades; existe sempre como resposta, adequada ou não, ao desafio, real ou fictício, da conjuntura"[776]. A educação deve ser encarada como uma resposta dinâmica aos desafios emergentes, sejam estes reais ou percebidos, respondendo de maneira adequada às conjunturas que moldam a sociedade. Este facto implica uma constante avaliação e um ajuste das práticas educacionais, de modo a garantir que os estudantes estejam equipados não apenas com conhecimento, mas também com as capacidades e a mentalidade necessárias para enfrentar as complexidades do mundo moderno. Sendo então o sistema educativo intrinsecamente vinculado ao contexto social, uma abordagem verdadeiramente eficaz requer uma análise contínua das mudanças na sociedade, uma flexibilidade para adaptação e disponibilidade para a inovação. A educação, então, não é apenas um reflexo da sociedade, mas também uma força capaz de moldar o seu próprio futuro, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos, participativos e aptos a contribuir para a construção de uma comunidade mais robusta e equitativa; a educação deve ser para e por todas as pessoas, "porque é a pessoa que, em primeira e última instância, se encontra em causa; é a pessoa humana que se trata de defender e promover; é a pessoa humana que, humanizada, por sua vez humanizará a Terra"[777].

No contexto português da educação para a vida, Manuel Antunes defendeu a necessidade "de consolidar e expandir os esquemas de «reciclagem profissional» (…) de atualização científica, técnica e tecnológica, de aprofundamento e/ou prolongamento de

---

[776] Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 177.

[777] Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 180.

uma linha educacional", destacando assim, a urgência dos profissionais acompanharem os avanços nos seus campos de trabalho ou estudo, a fim de permanecerem num elevado grau de competência técnica. Antunes realça ainda, a necessidade de uma formação mais especializada em áreas específicas ou a extensão da educação além dos padrões convencionais, tudo de acordo com as necessidades específicas do contexto. Essas sugestões de Manuel Antunes refletem uma visão de educação contínua e adaptável, alinhada com as necessidades de um mundo em constante transformação, especialmente nas esferas científica e tecnológica.

Ao expor a situação atual da educação portuguesa, é relevante abordar o projeto fundado por Manuel Ferreira Patrício, a Escola Cultural. Apesar de não ter vingado no sistema educacional português a longo prazo, este projeto representa a concretização de quase que uma idealização da educação segundo Manuel Antunes, e até certo ponto, Cai Yuanpei. A Escola Cultural representa a realização plena dos princípios da antropagogia, pois tem o indivíduo e a cultura em que está inserido como objeto central, compreendendo a pluridimensionalidade de ambos. Samuel Dimas enfatiza a importância da cultura na formação do indivíduo quando afirma que "a finalidade mais elevada da Escola é a promoção da cultura e a finalidade mais elevada da promoção da cultura é a construção ou humanização da pessoa"[778]. A abordagem axiológica da Escola Cultural destaca-se, em primeiro lugar, pela sua visão personalista, na qual cada indivíduo é reconhecido e valorizado na sua singularidade e universalidade. Esta abordagem é claramente percetível na estrutura pedagógica da escola, que não se limita ao currículo convencional, mas também incorpora atividades extracurriculares e promove interações entre ambas as dimensões. Neste sentido, não apenas se reconhece a dignidade intrínseca da pessoa humana, mas também se enfatiza a importância da liberdade e autonomia no processo educacional, tal como Artur Manso destaca a Escola Cultural não considerar "o aluno como um recetáculo de conhecimento já feito, apelando a uma participação ativa na sua construção"[779]. Além disso, a Escola Cultural concebe a cultura como um sistema dinâmico de valores, transcendendo a mera acumulação de conhecimento, ou seja, a cultura é

---

[778] Samuel Dimas, «Introdução Geral», in *Manuel Ferreira Patrício. Obras Escolhidas – 1969-1988*, vol 1 (Lisboa: MIL, 2021), 12.

[779] Artur Manso, "Manuel Ferreira Patrício e a educação dos portugueses na transição do século XX para o século XXI" in *Simpósio de homenagem a Manuel Ferreira Patrício* (Lisboa: MIL, 2017): 37.

considerada a substância fundamental do processo educativo, implicando que a educação, na sua essência, seja um ato centrado em valores. Pelas palavras do seu principal criador, Manuel Ferreira Patrício, assim define a Escola Cultural:

> Enraizada na vocação dos alunos e ao mesmo tempo na cultura local, regional e nacional em que estão imersos, a Escola Cultural exprime e potencia essa cultura, sem nenhuma espécie de localismo, regionalismo ou nacionalismo patológicos, antes num espírito de abertura plena à cultura humana, que é por definição universal.[780]

Patrício salienta que a Escola Cultural não se limita a transmitir conhecimentos, mas tenta expressar e potencializar a cultura local, regional e nacional, sem cair em extremismos ou particularismos. Em vez disso, promove uma abertura à cultura humana universal, o que reflete uma educação que valoriza a identidade cultural dos alunos, enquanto os prepara para uma compreensão e apreciação mais ampla do mundo. A abordagem de Patrício defende uma integração harmoniosa entre o local e o global, criando um ambiente educativo que respeita e enriquece as raízes culturais dos alunos, ao mesmo tempo que os expõe a uma visão universalista.

O projeto chegou mesmo a ser implementado durante dois anos letivos, o de 1987 a 1988 e o de 1989 a 1990 em 77 escolas de todo o país, contudo segundo Patrício, apesar de "os resultados alcançados [corresponderem] às melhores expectativas, mas infelizmente a opção política governamental orientou-se noutra direcção"[781]. Artur Manso explica que a ideologia da Escola Cultural é difícil de implementar nos dias de hoje, em que se prioriza a conclusão académica com critérios internacionais, e ainda por cima, num ambiente já tão competitivo, onde quase não há espaço para ainda mais atividades extracurriculares[782]. Assim, esta análise evidencia a tensão entre a visão idealizada de uma educação integral, que valoriza a cultura e a individualidade dos alunos, e as pressões práticas e políticas do sistema educacional contemporâneo. De certa forma, o projeto Escola Cultura demonstrou o que uma educação moldada à imagem da filosofia de Manuel Antunes poderia alcançar,

---

[780] Manuel Ferreira Patrício, "Educação nacional e defesa nacional", *Nação e Defesa* Ano 21; Nº 78 (1996): 149.

[781] Manuel Ferreira Patrício, "Educação nacional e defesa nacional", *Nação e Defesa* Ano 21; Nº 78 (1996): 149.

[782] Artur Manso, "Manuel Ferreira Patrício e a educação dos portugueses na transição do século XX para o século XXI" in *Simpósio de homenagem a Manuel Ferreira Patrício* (Lisboa: MIL, 2017): 44.

mas também demonstrou a sua incompatibilidade com o panorama prático da realidade, e com a uniformização da educação a um nível global. Contudo, ainda existem em Portugal escolas que seguem a ideologia da Escola Cultural, como por exemplo o Colégio Rainha Santa Isabel em Coimbra. No seu *site* pode-se ler:

> O Colégio, enquanto escola cultural, procura promover a cultura através da investigação e aprofundamento de um tema cultural que vai além dos programas curriculares, permitindo uma visão holística e um conhecimento globalizante. Apropria o aluno de um saber crítico de bens e valores culturais e procura desenvolver todas as potencialidades em ordem à sua formação integral.[783]

A persistência de instituições que ainda adotam a filosofia da Escola Cultural é um símbolo de esperança de que ainda possa ser reimplementando a uma escala maior. Contudo, os desafios mencionados anteriormente persistem, e o caminho para a uniformidade parece iminente.

Outras questões atuais incluem o caso da formação contínua dos professores, já que "é esse um dos problemas fundamentais que a moderna sociedade industrial, em rapidíssima transformação, põe aos homens de Estado, aos legisladores e aos educadores. Aos educadores que, por sua vez, terão de ser reeducados segundo novas perspetivas e novas exigências"[784]. Antunes enfatizava a importância de uma formação contínua que esteja alinhada com as necessidades locais e individuais e tinha como objetivo a resolução de problemas específicos das escolas e dos professores. Ao abordar a questão do mau planeamento das formações contínuas, poderia argumentar que isso reflete uma falta de compreensão da importância estratégica da formação na resolução de desafios educacionais, e apontaria para a necessidade de uma cultura profissional mais sólida, capaz de reconhecer e abordar as questões específicas enfrentadas pelos educadores no contexto local. Esta falta de correspondência entre os planos de formação e as necessidades locais ou pessoais dos professores poderia ser interpretada por Antunes como um sinal de desfasamento entre as instituições responsáveis pela formação e a realidade vivida pelos educadores no campo. Em resumo, Manuel Antunes provavelmente reforçaria a importância de uma formação contínua autêntica, contextualizada e adaptativa, enquanto

---

[783] Site do Colégio Rainha Santa Isabel: https://www.crsi.pt/?page_id=49

[784] Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 165.

criticaria a falta de sensibilidade às necessidades específicas no planeamento atual das formações contínuas.

Manuel Antunes sempre defendeu uma educação inclusiva, pois defendia que "não há razões, válidas, nem de idade, nem de sexo, nem de fortuna, nem de condição intrínseca bastante para negarem ao homem esse direito fundamental"[785]. Ao reconhecer a importância da educação inclusiva, Antunes destacaria a necessidade de clareza e definições mais precisas no âmbito legal, pois segundo ele a "lei é uma constante de ser e de agir ou uma regularidade de ser e de agir"[786], e só assim a legislação desempenha um papel crucial na garantia de que a educação inclusiva não seja apenas uma aspiração, mas uma realidade tangível. Por fim, é bastante possível que Manuel Antunes exigisse uma definição mais precisa de "inclusão" e de "sucesso educacional", para garantir que as políticas se traduzam em práticas efetivas nas escolas, uma vez que a ambiguidade nesses conceitos pode comprometer a qualidade da educação, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem.

E também como já foi analisado anteriormente, Antunes acredita que investir em recursos e formação é crucial para capacitar os professores a lidar de maneira eficaz com a diversidade de necessidades dos alunos em ambientes inclusivos. A complexidade e variação na aplicação prática da educação inclusiva entre as escolas seriam, provavelmente, vistas por Antunes como um desafio a ser superado, que requer uma abordagem adaptativa e proativa, incentivando políticas educacionais flexíveis que considerem as diferentes realidades escolares. Tal esforço pode envolver estratégias específicas para abordar as necessidades locais, de forma a assegurar que a implementação da educação inclusiva não seja apenas um conceito abstrato, mas uma prática efetiva em cada escola.

Por fim, na abordagem ao tema da globalização e à saída de profissionais recém-formados portugueses do país, Manuel Antunes provavelmente expressaria preocupações em relação a esse fenómeno da emigração, levantando questões sobre as implicações sociais e económicas. Por outras palavras, ponderaria se Portugal está a perder uma massa

---

[785] Antunes, "A educação permanente: teoria e prática" (1976), in *Obra Completa Tomo II,* 111.

[786] Manuel Antunes, *História da Cultura Clássica – Ano de 1963-1964* (Lisboa: Edição Cooperativa Livrelco, 1963), in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume II Anexos/Sebentas Parte II* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010), 177.

de talentos cruciais para o desenvolvimento do país e se as estratégias de internacionalização estão a ser equilibradas com a necessidade de retenção de profissionais bem formados, até porque tudo isto vai em confronto do que Manuel Antunes tinha pressagiado:

> (…) a Nação no seu conjunto, começa a pedir, por atos e por palavras, por sugestões e por atitudes, mais educação e melhor educação: famílias e estudantes, estabelecimentos de ensino, no mais alto nível oficial e empresas do sector privado, o próprio Estado, todos proclamam a necessidade, primária, de formar quadros e pessoal para uma sociedade que se sabe ou, ao menos, se pressente com tarefas novas a cumprir, com tempo perdido a recuperar e sob a urgência de mais larga expansão, com base nos seus próprios recursos, humanos e naturais.[787]

Manuel Antunes defendia mais e melhor educação para a formação de cidadãos portugueses que pudessem contribuir para o desenvolvimento do seu país, mas o que se verifica na realidade é, uma saída crescente desses jovens formados que implica, como anteriormente referido, tanto um *brain drain* nacional, como o desperdício de investimento na forma da educação desses mesmos profissionais, tudo porque "a sociedade não tem capacidade de empregar os diplomados que em catadupa as Universidades produzem todos os anos" [788]. Contudo, mais importante do que isso, consideraria onde se encontra realmente a origem do problema, se não seria uma outra situação de "crise dos jovens? Sim, mas antes crise dos adultos"[789], e sugerir a necessidade de abordar as razões subjacentes à emigração. Consequentemente, explorar soluções que incentivem os licenciados a contribuir para o desenvolvimento sustentável de Portugal, o que poderia envolver a criação de oportunidades atraentes no país, bem como o desenvolvimento de políticas que incentivem a permanência desses novos profissionais. De uma forma geral, a atitude de Manuel Antunes provavelmente envolveria um equilíbrio entre o reconhecimento das oportunidades proporcionadas pela globalização no ensino superior e a preocupação ética com as implicações sociais da emigração dos jovens. Poderia então, defender uma

---

[787] Antunes, "Educação e sociedade industrial" (1968), in *Obra Completa Tomo II,* 161.

[788] Manuel Ferreira Patrício, "Dez passos para a identificação crítica de alguns problemas com que se debate a Universidade portuguesa: mais um passo de ponderação global", in *Obras Escolhidas* (1996-2006), Coordenação de Renato Epifânio e Samuel Dimas (Lisboa: Movimento Internacional Lusófono, 2021), 187.

[789] Antunes, "A juventude como problema" (1962), in *Obra Completa Tomo II,* 269.

abordagem equilibrada que promova a internacionalização, mas também preserve e nutra o potencial interno de Portugal para o benefício da sua sociedade e economia.

Em termos gerais, ao refletir sobre as palavras de Manuel Antunes, somos lembrados de que muitos dos desafios atuais não são novos, mas exigem uma atenção renovada e ações concretas para romper com a inércia histórica. O estado da educação em Portugal desenha um panorama complexo e multifacetado, e enfrenta desafios que vão desde a falta de investimento até às desigualdades sociais e regionais. Num contexto em que a qualidade da educação é um imperativo para o desenvolvimento sustentável da nação, as reflexões de Manuel Antunes surgem como um eco do passado, apelando a uma abordagem que vá além de meras questões financeiras. Ao entrelaçar o fio condutor da visão de Antunes, vislumbra-se a necessidade de uma transformação profunda no paradigma educacional, transcendendo os limites do financiamento e alcançando as raízes das práticas pedagógicas. A educação, como delineada por Antunes, não é meramente uma instituição isolada, mas sim um organismo vivo que deve evoluir em sintonia com as transformações na sociedade. A procura por equidade, inclusão e inovação torna-se imperativa, e o desafio contemporâneo reside não apenas em alocar recursos, mas em repensar fundamentalmente a estrutura educacional.

6.4. Desafios educacionais na China

Houve uma grande evolução do sistema de ensino superior na China, que passou de um modelo subsidiado pelo Estado até meados da década de 80 para um sistema onde as taxas de matrícula aumentaram significativamente desde então. Como consequência da introdução gradual de princípios de mercado no ensino superior, juntamente com a diminuição do financiamento governamental, "a educação superior tornou-se cada vez mais inacessível para famílias de baixo e médio rendimento"[790]. Estudantes nas áreas urbanas têm vantagens significativas sobre estudantes de zonas rurais em termos de qualidade de educação, oportunidades de aprendizagem e acesso ao ensino superior. Essas disparidades são atribuídas às diferenças nos recursos educacionais disponíveis, incluindo

[790] Wang Li, "Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective", *International Journal of Educational Development* 31.3 (2011): 280-281.

financiamento, qualidade do corpo docente e oportunidades de educação, bem como às restrições impostas pelo sistema de registo de domicílio 户口 (*hùkǒu*) [791]. Para além das situações mencionas anteriormente, existe ainda uma manipulação de políticas de admissão ao ensino superior por famílias privilegiadas na China. Sistemas como os de pontos extras 加分制度 (*jiāfēn zhìdù*) e de recomendação 报送制度 (*bàosòng zhìdù*) foram distorcidos para favorecer alunos de origens mais abastadas, "permitindo que estudantes não tão qualificados obtenham admissão ao ensino superior" [792], enquanto alunos de famílias menos privilegiadas enfrentam competição desigual. Em resposta a esses desafios, várias medidas foram implementadas para ajudar estudantes com dificuldades financeiras, como projetos de empréstimos e bolsas de estudo. No entanto Guo Lijia e colegas apontam para alguns problemas na sua eficácia:

> (…) as desigualdades espaciais na educação devido a políticas como financiamento e alocação de recursos educacionais também foram identificadas (…) devido ao sistema de financiamento localizado, o financiamento para a educação básica e os níveis de desenvolvimento económico regional estão altamente correlacionados, e a distribuição de recursos educacionais é desigual tanto entre as províncias quanto dentro delas.[793]

Noutro âmbito de atuação institucional, a partir de 1991, o PCC lançou a Campanha de Educação Patriótica, direcionada à juventude chinesa em todo o país, onde visa incutir um sentido de orgulho nacional e lealdade ao partido, ao educar os cidadãos. Quanto aos conteúdos do programa, esses são diversos e nas diretrizes do programa elaborado pelo Ministério da Educação pode-se ler:

> O espírito patriótico do nosso povo surgiu e desenvolveu-se ao longo do processo histórico da nação chinesa. Através da educação em história chinesa, especialmente da história moderna e contemporânea, é importante que as pessoas compreendam o processo de desenvolvimento incansável e perseverante da nação chinesa, reconheçam as contribuições notáveis do povo de todas as etnias da China para a civilização humana, compreendam os acontecimentos importantes e as figuras proeminentes da história do nosso país, saibam sobre a resistência do povo chinês à invasão e opressão estrangeiras, à luta contra o

---

[791] Guo Lijia, Jiashun Huang, and You Zhang, "Education development in China: Education return, quality, and equity", *Sustainability* 11, 3750 (2019): 15.

[792] Wang Li, "Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective", *International Journal of Educational Development* 31.3 (2011): 283.

[793] Guo Lijia, Jiashun Huang, and You Zhang, "Education development in China: Education return, quality, and equity", *Sustainability* 11, 3750 (2019): 15.

> domínio decadente, a luta pela independência e libertação nacional, e compreendam o espírito e os feitos heroicos do povo chinês, que avançaram incessantemente e lutaram com bravura, especialmente sob a liderança do Partido Comunista Chinês, na construção da Nova China.[794].

A origem desta política resulta do movimento pró-democracia de Tiananmen em junho de 1989, que chocou os governantes do partido. Pouco depois da repressão à manifestação, o partido começou a refletir sobre o passado para encontrar a raiz do incidente, e então "Deng Xiaoping, concluiu que o maior erro do PCC na década de 80 foi não ter dado atenção suficiente à educação ideológica"[795].

O PCC tem incorporado esta política dentro das instituições políticas e sistemas educacionais, em que foram feitas revisões nos livros didáticos das escolas para promover uma narrativa patriótica, afastando-se da anterior da luta de classes. Esta iniciativa visa não apenas reforçar a legitimidade do PCC, mas também promover um sentimento nacionalista entre os cidadãos chineses, especialmente a juventude. Entre os princípios da educação patriótica pode-se ler:

> A educação patriótica deve seguir o princípio de enfatizar a construção. De acordo com as importantes exposições de Deng Xiaoping sobre o patriotismo, é necessário realizar bem a construção teórica, a construção de materiais didáticos, a construção de sistemas e a construção de bases da educação patriótica. A educação patriótica deve ser integrada em todos os aspetos da educação política e ideológica, como um projeto fundamental para a construção da civilização espiritual socialista, como a melodia principal da sociedade chinesa, e deve ser persistentemente e a longo prazo.[796]

---

[794] "我国人民的爱国主义精神是在中华民族漫长的历史进程中产生和发展起来的。要通过中国历史特别是近代史、现代史的教育，使人们了解中华民族自强不息、百折不挠的发展历程，了解我国各族人民对人类文明的卓越贡献，了解我国历史上的重大事件和著名人物，了解中国人民反对外来侵略和压迫，反抗腐朽统治，争取民族独立和解放，前赴后继，浴血奋斗的精神和业绩，特别是了解中国共产党领导全国人民为建立新中国而英勇奋斗的崇高精神和光辉业绩". Ministério da Educação da República Popular da China, "爱国主义教育实施纲要", 1994.

[795] Wang Zheng, "National humiliation, history education, and the politics of historical memory: Patriotic education campaign in China", *International Studies Quarterly* 52.4 (2008): 788.

[796] "爱国主义教育必须坚持重在建设的方针。要按照邓小平同志关于爱国主义的一系列重要论述，搞好爱国主义教育的理论建设、教材建设、制度建设和基地建设。把爱国主义教育贯穿于各项思想政治教育之中，作为社会主义精神文明建设的基础性工程，作为我国社会的主旋律，坚定不移、长期不懈地抓下去". Ministério da Educação da República Popular da China, "爱国主义教育实施纲要", 1994.

Os museus e monumentos públicos desempenham papéis muito importantes na formação de uma memória nacional e identidade em diferentes sociedades, afinal os "monumentos não são nada se não auxílios seletivos à memória: incentivam-nos a recordar algumas coisas e a esquecer outras (…) O processo de criação de monumentos (…) molda a memória pública e a identidade coletiva"[797]. Compreendendo isto, pode-se também compreender porque "hoje, o povo chinês vive numa floresta de monumentos"[798], todos os quais são usados para representar o passado aos seus cidadãos através de museus, locais históricos e esculturas públicas, e embora "as pessoas em qualquer lugar do mundo valorizem os seus próprios monumentos e memoriais, um esforço especial feito pelo governo chinês, desde 1991, para edificar tais construções e usá-las para reeducação ideológica é incomparável"[799]. Em 1994, no documento *Diretrizes para a Implementação da Educação Patriótica* 爱国主义教育实施纲要 (*àiguó zhǔyì jiàoyù shíshī gāngyào*), a função desses mesmos monumentos foi especificada, dentro do qual se pode ler:

> Vários museus, memoriais, edifícios comemorativos de mártires, monumentos comemorativos de batalhas revolucionárias, unidades de proteção de relíquias, relíquias históricas, locais cénicos e importantes projetos de construção que demonstram as conquistas da civilização do nosso país são locais importantes para a educação patriótica. Os departamentos de propaganda dos comités do partido em todos os níveis devem, de acordo com os requisitos propostos pelos comités do partido e governos locais, em conjunto com os departamentos de administração educacional, organizações da Juventude Comunista, departamentos de cultura, relíquias culturais, assuntos civis e paisagismo, determinar um lote de bases educacionais. As unidades de base urbana e rural e as organizações da Juventude Comunista devem utilizar ativamente as bases para realizar atividades educacionais. As escolas devem incluir essas atividades educacionais nos seus planos de educação moral.[800]

---

[797] Brian Ladd, *The Ghosts of Berlin* (Chicago: University of Chicago Press, 1997), 11.

[798] Wang Zheng, "National humiliation, history education, and the politics of historical memory: Patriotic education campaign in China", *International Studies Quarterly* 52.4 (2008): 794.

[799] Wang Zheng, "National humiliation, history education, and the politics of historical memory: Patriotic education campaign in China", *International Studies Quarterly* 52.4 (2008): 794.

[800] "各类博物馆、纪念馆、烈士纪念建筑物、革命战争中重要战役、战斗纪念设施、文物保护单位、历史遗迹、风景胜地和展示我国两个文明建设成果的重大建设工程、城乡先进单位是进行爱国主义教育的重要场所。各级党委宣传部门要遵照当地党委和人民政府提出的要求，会同教育行政部门、共青团组织和文化、文物、民政、园林等部门确定一批教育基地。城乡基层单位和共青团组织，要积极利用基地开展教育活动。学校应将这类教育活动列入德育工作计划" - Ministério da Educação da República Popular da China, "爱国主义教育实施纲要", 1994.

A política da educação patriótica foi sendo atualizada ao longo dos tempos até aos dias de hoje, e em 2023 foi promulgada a *Lei da Educação Patriótica da República Popular da China* 中华人民共和国爱国主义教育法 (*zhōnghuá Rénmín Gònghéguó àiguó zhǔyì jiàoyù fǎ*), ou seja, já não se trata de apenas uma diretriz de cariz político, e entrou em vigor no início do ano de 2024. O conteúdo da lei não difere muito das políticas anteriores, mas apresenta-se de conteúdo vago e abstrato, não se assemelhando de facto a uma lei. De realçar também que, apesar de ser uma lei aprovada por um órgão estatal (Congresso Nacional do Povo da República Popular da China), é possível compreender o papel de engodo destas instituições que efetivamente atuam como formalismos da liderança do partido, como se pode concluir no artigo 4 onde se pode ler "a educação patriótica é seguir a liderança do Partido Comunista da China".[801] De todos os artigos, o mais específico e que mais se assemelha de facto a uma lei, é o artigo 37, onde estão listados alguns comportamentos proibidos, no entanto, mesmo este artigo reflete mais a preocupação do regime em preservar a imagem nacional e a narrativa oficial do que em promover uma educação crítica e reflexiva:

> Artigo 37: Todos os cidadãos e organizações devem promover o espírito patriótico, conscientemente proteger a segurança, a honra e os interesses nacionais, e não devem demonstrar as seguintes condutas:
>
> (1) Insultar a bandeira nacional, o hino nacional, o brasão de armas nacional ou outras ações que prejudiquem a dignidade da bandeira nacional, do hino nacional ou do brasão de armas nacional;
>
> (2) Deturpar, deformar, profanar ou negar os feitos e o espírito dos heróis e mártires;
>
> (3) Propagar, glorificar ou negar as guerras de agressão, os atos de agressão e os massacres;
>
> (4) Ocupar, danificar ou manchar instalações de educação patriótica;
>
> (5) Outras condutas proibidas pela lei e pelos regulamentos administrativos.[802]

---

[801] "爱国主义教育坚持中国共产党的领导". Congresso Nacional do Povo da República Popular da China, "中华人民共和国爱国主义教育法", 2023.

[802] "第三十七条　任何公民和组织都应当弘扬爱国主义精神，自觉维护国家安全、荣誉和利益，不得有下列行为：

（一）侮辱国旗、国歌、国徽或者其他有损国旗、国歌、国徽尊严的行为；

（二）歪曲、丑化、亵渎、否定英雄烈士事迹和精神；

（三）宣扬、美化、否认侵略战争、侵略行为和屠杀惨案；

A promulgação da Lei da Educação Patriótica da República Popular da China marca um ponto significativo na evolução da política educacional do país. No entanto, uma análise mais aprofundada revela *nuances* importantes sobre esta legislação e o seu contexto. Primeiro, é crucial destacar que a Lei da Educação Patriótica representa não apenas uma diretriz educacional, mas também uma ferramenta de controlo político por parte do PCC, uma vez que ao declarar explicitamente que a educação patriótica deve seguir a liderança do PCC, o texto da lei reforça a ideia de que a educação é um instrumento para a manutenção do poder e da ideologia do partido no país. Além disso, a natureza vaga e abstrata do conteúdo da lei levanta questões sobre a sua eficácia e implementação prática. Ao invés de estabelecer diretrizes claras e específicas, a legislação parece deixar espaço para interpretação e aplicação arbitrária por parte das autoridades, o que pode gerar incertezas e ambiguidades sobre quais os tipos de comportamentos que são considerados patrióticos ou não, potencialmente resultando numa repressão seletiva daqueles que desafiam o *status quo*.

Em segundo lugar, a presença de uma legislação deste tipo levanta preocupações sobre liberdades individuais e direitos humanos, especialmente no que diz respeito à liberdade de expressão e o direito à crítica política. Restrições à liberdade de expressão que vão além da proteção de interesses nacionais legítimos podem ser interpretadas como tentativas de suprimir a dissidência e a diversidade de opiniões, subvertendo assim a liberdade de pensamento e o debate democrático. Por último, é importante reconhecer que a Lei da Educação Patriótica reflete a dinâmica complexa entre o Estado e o partido na China contemporânea. Embora seja promulgada por um órgão estatal, o Congresso Nacional do Povo, a sua essência e implementação refletem a primazia do PCC sobre todas as instituições do país. Em suma, a Lei da Educação Patriótica da China é mais do que uma simples legislação educacional; é um reflexo da interseção entre política, ideologia e controlo social no país, destacando desafios significativos em termos de liberdades individuais, direitos humanos e pluralismo político.

（四）侵占、破坏、污损爱国主义教育设施；

（五）法律、行政法规禁止的其他行为”. Congresso Nacional do Povo da República Popular da China, “中华人民共和国爱国主义教育法”, 2023.

Contudo, as possíveis consequências destas políticas vão além de questões de direitos humanos e liberdades, e uma vez que aqui se trata de educação, analisar-se-á os efeitos das mesmas na juventude chinesa. Possivelmente, um grande problema da educação chinesa, é a falta de pensamento crítico, que geralmente é atribuído a duas possíveis razões: uma, "doutrinação por parte do estado"[803]; outra à "à longa tradição de memorização e recitação"[804]. O facto de o Estado impor uma ideologia política específica aos estudantes desde cedo, através de programas educacionais que visam moldar atitudes em conformidade com as normas do partido, afeta o desenvolvimento de pensamento crítico, pois "os estudantes são privados da oportunidade de desenvolver a sua disposição crítica e exercitar o pensamento racional ao racionalizar a sua relação com o Estado"[805].

Uma análise mais profunda das medidas atuais chinesas em relação à promoção do patriotismo, à luz do pensamento de Cai Yuanpei, revela uma série de considerações importantes. Em primeiro lugar, Cai valorizava a educação como uma ferramenta fundamental para cultivar o patriotismo, onde uma compreensão profunda da história, cultura e valores nacionais era essencial para o amor à pátria. Portanto, poderia apoiar iniciativas educacionais que promovessem o patriotismo de forma informada e reflexiva, pois "o patriotismo não pode prescindir de fervor, mas os planos para a salvação do país devem ser formulados com uma mente calma e uma compreensão clara dos factos antes de fazer julgamentos, de modo a optar pelo melhor caminho"[806].

No entanto, Cai Yuanpei também defendia a liberdade de pensamento e expressão, e acreditava que o patriotismo genuíno deveria surgir voluntariamente do coração das pessoas, em vez de ser imposto pelo Estado, argumentando que "quando um país está ou a prosperar ou a enfrentar grandes desafios, o amor à pátria do povo tende a fortalecer-se (…) portanto, o amor à pátria surge do vínculo emocional entre o povo e a terra, sendo essencial

---

[803] Zhang Tao, "Why do Chinese postgraduates struggle with critical thinking? Some clues from the higher education curriculum in China", *Journal of further and higher education* 41.6 (2017): 861.

[804] Tian Jing, and Graham David Low, "Critical thinking and Chinese university students: A review of the evidence", *Language, Culture and Curriculum* 24.1 (2011): 65.

[805] Zhang Tao, "Why do Chinese postgraduates struggle with critical thinking? Some clues from the higher education curriculum in China", *Journal of further and higher education* 41.6 (2017): 863.

[806] "爱国不可不有热诚;而救国 之计画,则必持以冷静之头脑,必灼见于事实之不诬而始下判断,则正 确之谓也" - Cai Yuanpei, "«国民» 杂志序" (1919), in *全集 第三卷*, 254.

para revitalizar uma nação em declínio e garantir a sua prosperidade"[807]. Nesse sentido, poderia questionar medidas que parecem coagir ou restringir a liberdade de expressão em nome do patriotismo.

Também é necessário deixar evidente que o patriotismo, na sua ótica, se distinguia claramente de nacionalismo. Cai, defensor de uma visão globalista, queria ver uma China global, parte integrante do mundo que a rodeava, claro que mantendo as suas características culturais intrínsecas, mas parte de algo maior. Esta visão ficou bastante demarcada, no seu comentário à revista *O Povo* 国民 (*guómín*), uma revista elaborada por estudantes de Pequim responsável pela disseminação de novas ideias e cultura durante o Movimento de 4 de Maio:

> Ao agrupar pequenos grupos para formar um grupo maior, os benefícios e prejuízos dos pequenos grupos originais devem ser medidos pelo facto de não entrarem em conflito com os benefícios e prejuízos do grupo maior (…) se compararmos um país ao mundo, o primeiro é apenas um grupo menor. Portanto, ao planear para o país, deve-se considerar o que é benéfico para o país e também para o mundo, ou pelo menos, não prejudicar o mundo (…) e o que é chamado de nacional também é parte integrante da humanidade como um todo (…) espero que a revista *O Povo* não promova um nacionalismo extremo e egoísta.[808]

De uma forma geral, embora Cai Yuanpei reconhecesse a importância do patriotismo, afirmando que "como cidadão de uma nação, é a nossa responsabilidade fundamental agir com amor à pátria"[809], provavelmente seria crítico em relação a medidas que comprometam a liberdade de pensamento, a diversidade cultural e a tolerância. Enfatizaria a necessidade de um patriotismo autêntico, que surja de uma compreensão profunda e voluntária dos valores nacionais, em vez de ser imposto verticalmente de cima para baixo.

---

[807]"大抵一国当将盛之时,若垂亡之 时,或际会大事之时,则国民之爱国心,恒较为发达 (…) 由是观之,爱国心者,本起于人民与国土相关之感情,而又为组织 国家最要之原质,足以挽将衰之国运,而使之隆盛". Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 228-229.

[808] "积小群而为大群, 小群之利害, 必以不与大群之利害相 抵触者为标准 (…) 以一国比于世界, 则亦为较小之群. 故 为国家计,亦当以有利于国,而有利于世界,或无害于世界者 (…) 而所谓国民者,亦同时为全世界人类之一分子(…) 愿«国民»杂志勿提倡极端利己的国家主义" - Cai Yuanpei, "«国民» 杂志序" (1919), in *全集 第三卷*, 255.

[809] "为国家之一民,则以爱国为本务" – Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 192.

O fator cultural, esse também terá o seu peso, pois Cai Yuanpei tentou promover o pensamento crítico no ensino no início do século XX, de forma a contrariar o método de ensino tradicional de memorização e recitação, juntamente com a liberdade de pensamento. Distinguiu ainda a nova e a velha educação, o que destaca uma mudança paradigmática na abordagem educacional. A velha educação é caracterizada por um método mais autoritário e centrado no professor, onde os alunos são vistos como recetores passivos de conhecimento. Neste modelo, os objetivos educacionais são estabelecidos pelo professor, e os alunos são direcionados a alcançá-los por meio de métodos instrucionais padronizados, sem considerar as suas diferenças individuais ou o desenvolvimento físico e mental. A nova educação, pelo seu lado, adota uma abordagem mais progressista e centrada no aluno. Reconhece-se a importância de compreender o desenvolvimento físico e mental das crianças, adaptando os métodos educacionais de acordo com as suas necessidades e características individuais. Em vez de impor regras e objetivos rígidos, esta abordagem procura seguir a natureza de cada criança, promovendo a sua individualidade e incentivando uma aprendizagem mais ativa e envolvente. Esta distinção ficou clara pelas palavras de Cai Yuanpei:

> [Antes] o professor estabelecia um objetivo específico e forçava o aluno a alcançá-lo; portanto, não havia consideração pela natureza ativa ou passiva do aluno (…) a nova educação é diferente [pois é] baseada no conhecimento do desenvolvimento físico e mental das crianças, e adota vários métodos apropriados para ajudá-las (…) entendemos que na educação, é melhor seguir a natureza do que impor regras; é melhor promover a individualidade do que procurar a uniformidade[810].

Neste sentido o pensamento de Cai eco no texto de Joaquim Cerqueira Gonçalves, que também se opunha a um ensino uniformizador, já que também acreditava que "a escola que descure o horizonte vocacional esquece também a dimensão irredutível da pessoa, reduzindo esta a entidades formais que conduzem a comportamentos uniformizados, degenerando facilmente em melancolia e tédio, visto desaparecer a dimensão aberta do

[810] "是教者预定一目的, 而强受教者以就之; 故不问其性质之动静 (…) 新教育则否 (…) 在深知儿童身心发达之程序, 而择种种适当之方法以助之 (…) 因而知教育者, 与其守成法, 毋宁尚自然; 与其求划一, 毋宁展个性" - Cai Yuanpei, "新教育与旧教育之歧点 - 在天津中华书局"直隶全省小学会议欢迎会"上的演说词" (1918), in *全集 第三卷*, 173-174.

mistério do indivíduo"[811]. A ênfase continuada na memorização mecânica e na resistência à promoção de um pensamento crítico robusto levantam questões sobre o desenvolvimento da componente crítica da intelectualidade dos estudantes chineses. O modelo educacional chinês, embora tenha conseguido impulsionar o país para o sucesso em várias áreas, pode enfrentar desafios no contexto de uma economia global cada vez mais impulsionada pela inovação. A falta de estímulo ao pensamento crítico pode limitar a capacidade da China de competir em setores que dependem fortemente da criatividade e originalidade. De facto, a visão educacional de Cai Yuanpei representou uma rutura com o modelo tradicional de ensino, ao priorizar o desenvolvimento integral dos alunos, o pensamento crítico e a liberdade de expressão. Tendo em conta que Cai chegou mesmo a implementar este modelo de ensino quando esteve em posições de poder, é possível concluir que houve uma reversão do sistema, uma vez que é difícil encontrar a aplicação das suas teorias nos dias que correm. Hoje em dia é muito difícil de conceber esta forma de pensamento aplicada no ensino na República Popular da China:

> À medida que a jovem geração chinesa absorve novos elementos no seu pensamento, as suas atitudes em relação aos problemas governamentais e sociais tornam-se cada vez mais complexas. Participam entusiasticamente em atividades políticas, manifestando-se de variadas maneiras em todo o país (…) A perspetiva das autoridades escolares é de que, desde que as ações dos estudantes não ultrapassem os limites da cidadania e sejam motivadas pelo patriotismo, os estudantes não podem ser censurados (…) a educação moderna libertou efetivamente os nossos alunos das restrições dos governantes. Em suma, este movimento dinâmico infundiu nos pensamentos da nossa juventude um desejo sincero de consideração, interesse e serviço pela sociedade, conferindo-lhes criatividade, competências organizacionais, fortalecimento da capacidade de liderança e promoção da amizade.[812]

---

[811] Joaquim Cerqueira Gonçalves, "A escola em debate – educar ou profissionalizar", in *Itinerâncias da Escrita Vol. III – Escola / Ecologia* (Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2014), 40.

[812] "当中国的青年一代在思想上接受了新的因素之后,他们对政府与社会问题的态度就变得纷繁复杂了.他们热情奔放地参加一切政治活动,这已在全国各地不同程度地表现出来.这种学生运动虽然是当代所特有的(如巴黎与哈瓦那所报道的那样),但在中国的汉代及明代历史上已早有先例.它只是在近几年中采取了更为激烈的反抗形式而已.学校当局的看法是,如果学生的行为不超出公民身份的范围,如果学生的行为怀有良好的爱国主义信念,那么,学生是无可指责的.学校当局对此应正确判断,不应干预学生运动,也不应把干预学生运动看成是自己对学生的责任.现代的教育已确实把我们的学生从统治者的束缚中解放了出来.总的来说,这场活跃的运动已经在我们年青一代的思想中灌注了思想、兴趣和为社会服务的真诚愿望,从而赋予他们以创造力和组织力,增强了领导能力,促进了友谊" - Cai Yuanpei, "中国现代大学观念及教育趋向" (1925), in *全集 第五卷*, 12-13.

Uma outra realidade problemática na China contemporânea é a elevada competição a nível da educação, o que traz consigo diversos problemas. Os defensores da competição educacional muitas vezes concentram-se exclusivamente no aspeto académico do desenvolvimento dos alunos, e deixam de lado outros aspetos essenciais que contribuem para uma educação completa e equilibrada. Esta abordagem unilateral resulta numa negligência do desenvolvimento integral dos estudantes, pois a educação não se deve limitar apenas ao sucesso académico, mas sim visar o cultivo da pessoa como um todo, algo igualmente defendido como Cai Yuanpei, como por Manuel Antunes.

Na China, "as classificações e seleções educacionais são predominantemente baseadas no desempenho académico"[813], no entanto, a ênfase excessiva na excelência académica muitas vezes leva a uma falta de consideração pelo desenvolvimento moral e pessoal dos alunos. Com o sucesso académico como a funcionar como a única métrica do sucesso da educação, outros aspetos como ética, caráter e bem-estar emocional dos estudantes são renegados. Não é de estranhar assim que, os estudantes chineses "passam mais tempo em aulas e a fazer trabalhos de casa, e enfrentam mais *stress* académico do que os estudantes de países ocidentais"[814]. Esta situação apesar de ser mais acentuada no ensino secundário, no ensino superior chinês também se verifica "uma maior carga de trabalho na sala de aula e o número de horas que os alunos devem comparecer a palestras ou seminários"[815], fenómeno, que não seria de todo da preferência de Cai, pois acreditava que "nas Universidades, todo o currículo é baseado em palestras de injeção de conhecimento, com carga horária pesada, deixando aos estudantes pouco tempo para estudos independentes e oportunidades de pesquisa autónoma"[816].

Além disso, a ênfase unilateral no desenvolvimento mental dos alunos tende a negligenciar a sua saúde física. Esta situação permanece devido ao facto da educação física "não ser uma componente do exame de admissão para o ensino superior (…) e como

---

[813] Kai Jiang, "The origin and consequences of excess competition in education: A mainland Chinese perspective", *Chinese Education & Society* 45.2 (2012): 12.

[814] Ye Lin, Alexandria Posada, and Yangyang Liu, "A review on the relationship between Chinese adolescents' stress and academic achievement", *New directions for child and adolescent development* 2019.163 (2019): 82.

[815] Natalia Maloshonok, "Undergraduate time-use: a comparison of US, Chinese, and Russian students at highly selective universities", *Higher Education Research & Development* 39.3 (2020): 527.

[816] "而大学中何以全为注入式之讲义,课程繁重,使学生无自修之余暇,又安有自动之机会?" - Cai Yuanpei, "论大学应设各科研究所之理由" (1935), in *全集 第六卷*, 476.

resultado atrai pouca atenção nas escolas e na sociedade"[817]. Assim, na sociedade chinesa contemporânea, prioriza-se a formação centrada em capacidades relacionadas com os exames e à acumulação de um certo conhecimento específico, relegando a importância da atividade física e do bem-estar físico para segundo plano. A educação física foi uma componente da educação que Cai sempre defendeu fervorosamente, tal como indicado na sua teoria das Cinco Ideologias da Educação que englobam o militarismo, pragmatismo, visão globalista, educação estética e educação moral, onde "o militarismo corresponde à educação física"[818]. Cai não só valorizava a educação física como componente curricular, como incentivava a população a praticar mais desporto, enaltecendo as diferenças de constituição física que "não se pode comparar com a robustez, vitalidade e exuberância dos estudantes do Oriente (Japão) e do Ocidente"[819], e também escreveu sobre a importância da nutrição, como por exemplo ter atenção a "ceder aos desejos alimentares excessivos e não desenvolver autocontrolo pode levar a hábitos prejudiciais a longo prazo"[820]. Como tal, Cai Yuanpei chega a mais um sincretismo entre os valores ocidentais e orientais:

> A relação entre a educação física e a educação intelectual é especialmente próxima. Os filósofos ocidentais acreditam numa mente sã em corpo são, o que não é ilusão alguma. Exceto em casos de insanidade, não há quem estude e não compreenda, nem quem pratique e não se torne hábil. O sucesso nestas matérias depende unicamente da robustez física do indivíduo. Já houve casos de pessoas com talento excecional e com um conhecimento abundante, mas devido à debilidade física, não conseguiram concretizar os seus objetivos, misturando-se com a mediocridade.[821]

Cai demonstra assim que o desenvolvimento holístico dos alunos não pode ser alcançado apenas por meio de um foco unidimensional no sucesso académico. Uma educação de qualidade deve abranger todos os aspetos do crescimento humano, incluindo o

---

[817] Jin Aijing, "Physical education curriculum reform in China: a perspective from physical education teachers", *Physical Education and Sport Pedagogy* 18.1 (2013): 21.

[818] "军国民主义为体育". Cai Yuanpei, "对于新教育之意见" (1912), in *全集 第二卷*, 135.

[819] "比起东、西洋学生壮健活泼、生机勃茂的样子来，相差真不可以道里计". Cai Yuanpei, "怎样才配做一个现代学生" (1930), in *全集 第五卷*, 475.

[820] "而一时为食欲所迫,不及自制,且致养成不能节欲之习惯,其 害尤大,不可以不慎也"．Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 173.

[821] "且体育与智育之关系,尤为密切,西哲有言:康强之精神,必寓于康强之身体.不我欺也.苟非狂易,未有学焉而不能知,习焉而不能熟者.其能否成立,视体魄如何耳.也尝有抱非常之才,且亦富于春秋, 徒以体魄孱弱,力不逮志,奄然与凡庸伍者" - Cai Yuanpei, "中学修身教科书" (1912), in *全集 第二卷*, 172.

intelectual, o moral, o físico e o emocional. Portanto, é essencial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas considerem essa perspetiva abrangente para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, interessa ainda abordar uma última questão, já verificada por Cai Yuanpei em 1915, que não está de todo limitada às fronteiras chinesas: o problema da educação das crianças. Num mundo cada vez mais desenvolvido, em que as pessoas sentem uma crescente pressão social e económica para evolução das suas próprias carreiras, os filhos acabam por ser colocados em segundo plano. Foi então que, nos inícios do século XX, numa China ainda subdesenvolvida e caótica que Cai percebeu o seguinte:

> Desde os tempos antigos, aqueles que falam sobre a educação sempre consideraram a educação familiar como uma questão importante. No entanto, na prática, muitas vezes não corresponde às expectativas: primeiro, os pais podem não dominar os princípios da educação; segundo, estão ocupados com os seus próprios deveres e não têm tempo para se dedicarem à educação dos seus filhos; e terceiro, os hábitos familiares, que são inofensivos para os adultos, podem ser prejudiciais para as mentes das crianças. Com o desenvolvimento da civilização e uma competição por recursos cada vez mais feroz, a implementação da educação familiar enfrenta cada vez mais obstáculos. Os ricos, ocupados à procura de conforto ou rentabilidade, confiam os seus filhos a amas. Os pobres, por estarem preocupados com a subsistência e a gestão doméstica, deixam os seus filhos à própria sorte. É por estas razões que existe a educação pré-escolar. Inicialmente, as creches eram geralmente destinadas a crianças com mais de três anos, mas agora, nas grandes cidades, são oferecidas até para crianças com pouco mais de um ano de idade. Esta situação claramente demonstra que a educação pré-escolar foi estabelecida para complementar a impossibilidade da educação familiar.[822]

Através de uma análise crítica, Cai releva a importância de reformar e atualizar as práticas de educação infantil para garantir que todas as crianças tenham um início de vida saudável e educativo, independentemente das circunstâncias familiares. Em primeiro lugar, é evidente que a educação familiar, embora historicamente considerada fundamental,

---

822 “自来言教育者,莫不以家庭教育为重大问题.然求之实际,往往不逮所望:为父母者未必解教育之理,一也;囿于职务而无暇为教育子女之准备,二也;家庭之习惯,在成人行所无事,而或有害于儿童之心理,三也.自物质文明之发展,生存竞争之增剧,而家庭教育之实行,益多障害,富者以图逸乐、逐酬应之故,而委其子女于保姆.贫者以谋生计、操家政之故,而放任子女于自由.是以有幼稚园之教育.且创立之始,大抵为三岁以上之儿童而设,而今则大都会兼为一岁以上之儿童设之,其为鉴于家庭教育之不可能,而以是补充之,彰然可见也”. Cai Yuanpei, “一九〇〇年以来教育之进步” (1915), in *全集 第二卷*, 408-409.

enfrenta muitos desafios na sociedade contemporânea. Desses desafios destacados por Cai, que acabam por ser mais ou menos intuitivos, existe um que é bastante provocador e leva a pensar, que trata da falta de preparação para a educação por parte dos pais. Por outras palavras, ou os pais não têm tempo para o ser, e/ou não têm as capacidades para o ser. Nesse sentido, a criação de creches e jardins de infância que atendem crianças a partir de um ano de idade é uma solução prática e necessária. Tais estabelecimentos oferecem um ambiente estruturado e seguro onde as crianças podem receber cuidados e educação adequados por parte de profissionais capacitados, complementando as deficiências da educação familiar. Resta saber se esta é uma solução que a longo prazo é sustentável, pois até que ponto é benéfico a educação das crianças estar nas mãos de terceiros, e que significado tem hoje a parentalidade.

Ao encerrar esta análise sobre a evolução do sistema educacional na China e os desafios contemporâneos que enfrenta, é pertinente recorrer à perspicácia e visão de Cai Yuanpei, cujos princípios educacionais ecoam profundamente até os dias de hoje. No cerne da sua filosofia educacional, encontra-se a crença inabalável no poder transformador da educação integral, que transcende a mera acumulação de conhecimento para abraçar o desenvolvimento holístico dos indivíduos.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, explorou-se as vidas e os legados de duas figuras notáveis, Cai Yuanpei e Manuel Antunes, com as suas trajetórias divergentes, mas que proporcionam diversas perspetivas que valem a pena considerar sobre questões fundamentais de educação e filosofia. Enquanto Cai emergiu como um visionário educacional na China do século XX, dedicado à reforma e ao avanço do sistema educacional, Antunes personificou uma síntese entre a religião cristã e os desafios intelectuais e sociais da sua época em Portugal. Ambos partilhavam um compromisso apaixonado com a descoberta do conhecimento e do serviço ao bem comum, ao moldar os programas de educação das suas nações com sabedoria e compaixão.

Não obstante do facto de Cai e Antunes virem de culturas completamente distintas, não é de estranhar que em tantos aspetos os seus pensamentos se cruzem. Cai, com os seus estudos e viagens pela Europa permitiram-lhe conhecer profundamente a cultura ocidental, incluindo as ideias pedagógicas e filosóficas que circulavam na Europa. Foi assim que compreendeu os valores comuns que moldaram o Ocidente, com o humanismo, a razão e a educação como força transformadora. Já Manuel Antunes, apesar de nunca ter passado pela China, o país não lhe é completamente estranho: escreveu extensivamente sobre a situação político-social que atravessava durante a Revolução Cultural, tanto a nível interno, como a nível internacional. Não é de admirar, que Antunes tenha previsto a ascensão da China a potencia mundial, sobretudo à luz da sua metodologia: "a exigência que a ascensão da China à categoria de terceiro Supergrande irá a acentuar é a da total transformação, pela base, das relações internacionais: na sua concepção, nos seus objectivos e nos seus métodos"[823]. Por outro lado, Antunes também estava familiarizado com as diferentes escolas de pensamento chinês, desde o confucionismo, ao daoísmo:

> Mao distinguirá entre uma «contradição antagonista» e uma «contradição não antagonista».
>
> A simplicidade da «lei fundamental», segundo um certo modo, linear, do Ocidente, foi-se complexificando, pela força, implícita, do *Yin*/*Yang* no seu ritmo de complementaridade e de permutabilidade: ««Os aspectos contraditórios não podem existir isoladamente, um sem o outro. Se um dos dois aspectos contraditórios falta, as condições de existência do outro desaparecem também. Sem a vida, não há morte. Sem a morte, não há vida».

[823] Antunes, "A relação triangular do poderio mundial" (1970), in *Obra Completa Tomo III Volume I*, 543.

Estaremos muito longe de Heraclito de Éfeso ou de Tchuang-tsé?[824]

A ligação que Antunes estabelece entre a citação de Mao e o pensamento de Zhuangzi revela-se, no mínimo, perspicaz. De facto, Zhuangzi desenvolveu a noção de interdependência entre conceitos opostos, como ilustra a parábola da árvore inútil, na qual um carpinteiro considera uma árvore retorcida como inútil. Contudo, num sonho, a árvore defende que a sua 'inutilidade' foi justamente o que lhe permitiu crescer e sobreviver, questionando, assim, quem pode definir o que é útil ou inútil, concluindo com: "todos conhecem a utilidade do útil, mas ninguém conhece a utilidade do inútil"[825].

Estabelecido que se trata de dois pensadores de origens culturais distantes, mas que a cultura do Outro não lhes é completamente alheia, interessa agora concluir onde divergem, mas sobretudo, onde convergem. Começando por Cai Yuanpei, que tentou integrar as múltiplas dimensões do ser humano – física, intelectual e moral – num sistema educacional holístico e interdisciplinar. Cai não se prende a uma síntese homogénea que anula as diferenças culturais ou filosóficas, mas antes, procura a coexistência dinâmica entre tradições diferentes, o que se reflete na sua proposta de uma educação que incorpora a herança confucionista e os princípios racionais do idealismo kantiano. Para Cai, a filosofia não é um exercício puramente especulativo; ao contrário, deve ser prática, voltada para o aperfeiçoamento da sociedade e do indivíduo.

O confucionismo de Cai Yuanpei é, no entanto, profundamente reformado, despido dos seus elementos hierárquicos e dogmáticos, onde preserva a ideia central de autocultivo como um processo contínuo de aperfeiçoamento moral, mas complementa com uma visão cosmopolita, na qual a educação se torna um meio de superar as barreiras culturais e promover a cidadania global. A abordagem de Cai Yuanpei também revela um racionalismo moderado, que reconhece a importância da ciência e da lógica como ferramentas para a compreensão do mundo, mas sem rejeitar os aspetos intuitivos e estéticos da experiência humana. Rejeita o dogmatismo, seja religioso ou científico, e propõe uma visão pluralista e dialógica da educação, na qual diferentes perspetivas coexistem em benefício do desenvolvimento humano.

---

[824] Antunes, "Mao-tsé-tung, pensador e político " (1976), in *Obra Completa Tomo III Volume II*, 279.
[825] "人皆知有用之用，而莫知无用之用也". Zhuang Zhou， *庄子*，48.

Cai Yuanpei é, de facto, um pensador que desafia categorizações simples como monista ou dualista, especialmente porque a sua filosofia incorpora elementos aparentemente contraditórios. O seu pensamento pode ser compreendido como uma tentativa de síntese entre duas correntes: um monismo cosmológico que afirma que o universo é uma substância una, não excluindo a multiplicidade de manifestações; e o dualismo kantiano, em que reconhece a existência de um mundo sensorial e um essencial, mas que é possível estabelecer uma ligação entre ambos. Essa mediação era sustentada pela estética, a base da proposta pedagógica de Cai. O seu modelo, organizado em cinco eixos, concebia a educação estética como um núcleo articulante que vai desde as aspirações idealistas da educação para a visão de mundo à regulação emocional da educação utilitarista, bem a como a formação de indivíduos comprometidos com a sua comunidade e nação através das educações cívica e militarista.

Manuel Antunes apresenta-se como um pensador cuja visão é mais bem descrita como um personalismo cristão, que se dedica à integração das diversas dimensões do ser humano numa totalidade harmónica, orientada pela procura da verdade, rejeitando a dicotomia entre matéria e espírito, entre razão e fé, ao propor uma visão unificada do ser humano e da realidade. Para Antunes, a verdadeira compreensão do ser humano não reside numa oposição entre o mundo sensível e o transcendente, mas numa convergência dinâmica de todas as experiências humanas em direção a um horizonte de plenitude. Esta visão unificada do ser humano e da realidade é central na sua filosofia, que insiste na indissociabilidade da ciência, da filosofia e da espiritualidade. Ao contrário da antropologia agnóstica dualista, que tende a separar ou mesmo opor estes domínios, Antunes defende que eles são partes complementares de um mesmo esforço de compreensão e realização do homem. Neste sentido, a educação para Antunes é um processo contínuo e indivisível, que deve promover o desenvolvimento integral do ser humano, sem fragmentar as suas dimensões, em que a ciência, a filosofia e a espiritualidade não são antagonistas, mas partes complementares de um mesmo esforço de compreensão e realização do humano.

A educação, neste contexto, não é apenas técnica ou instrumental, mas meio que conduz o indivíduo à realização da sua humanidade plena, em constante diálogo com o outro e com o transcendente. Ao contrário de uma postura dualista, que separaria radicalmente o humano do divino ou o material do espiritual, Antunes insiste na continuidade ontológica entre o mundo e Deus, refletindo uma perspetiva neotomista que

reconhece a participação do mundo no ser divino através da analogia da existência, mantendo a distinção entre o criador e a criação. A sua ênfase na interdisciplinaridade reforça essa perspetiva unificadora, pois para Antunes, o saber não deve ser fragmentado em compartimentos isolados, mas deve aprofundar as relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

A filosofia de Antunes rejeita qualquer exclusivismo, seja ele racional, técnico ou teológico, ao propor um modelo de educação que abraça todas as dimensões do humano, recusando tanto o reducionismo científico como o dogmatismo religioso. A formação integral do indivíduo exige que ele seja educado para a liberdade, para a responsabilidade e para a procura incessante pela verdade, entendida como uma realidade dinâmica e infinita, que se desdobra no tempo e na história. Antunes articula uma visão que se poderia chamar racionalismo espiritual, pois valoriza a razão como instrumento essencial para o progresso humano, mas submete-a a uma visão maior, que inclui a ética, a estética e a transcendência.

Apesar das diferenças nos horizontes transcendentais e culturais das suas filosofias, as suas perspetivas convergem em questões fundamentais, como a centralidade da interdisciplinaridade e viam a educação não apenas como um processo técnico ou utilitário, mas como uma prática filosófica voltada para a formação integral do ser humano e a transformação social. A interdisciplinaridade é um requerimento do conhecimento e ensino democrático, onde não existe uma compartimentação do saber, e que lhe permite ser questionado e confrontado com outras áreas de estudos. Apenas quando o conhecimento puder ser analisado e investigado em diversos ângulos e em diversos campos se pode realmente afirmar que é completo e livre:

> Porque não é compatível, por outro lado, com a universalidade do espírito humano e a sua necessidade de comunicação objectiva e intersubjectiva, a compartimentação estanque das diversas formas do saber que, por vezes, sobretudo nos últimos decénios, se têm confinado em pequeníssimos feudos onde imperam pequeníssimos déspotas tanto mais perigosos quanto mais reduzida é a sua estatura.[826]

Esta defesa da interdisciplinaridade e da complementaridade dos saberes, justificava as suas defesas do estudo generalizado da filosofia, que viam como uma forma

[826] Antunes, "Interdisciplinaridade" (1980), in *Obra Completa Tomo II*, 145.

de contrariar as tendências utilitaristas da educação onde havia um foco exagerado no desenvolvimento do conhecimento técnico e forte desvalorização da metafísica da pessoa:

> É importante notar que as filosofias especializadas e a síntese interdisciplinar ocupam uma posição intermediária entre a ciência e a filosofia. Já a metafísica, esta sim, situa-se claramente para além do domínio científico. É aqui que reside um ponto crucial: a metafísica da era científica em que vivemos é radicalmente diferente daquela dos primórdios do pensamento humano. Esta transformação revela justamente como a filosofia e a ciência, longe de serem rivais, podem se complementar e enriquecer mutuamente, cada uma contribuindo com o seu método e perspetiva particulares para o avanço do conhecimento humano.[827]

A educação técnica não pode ser dissociada de uma formação filosófica, pois ser instruído sobre os meios, não tem grande significado se o individuo não estiver iluminado para os fins. A formação filosófica (independentemente de ter uma base teológica ou estética) é fundamental na construção de uma pessoa eticamente consciente que complemente o conhecimento técnico com a finalidade de contribuir para o bem-comum da humanidade.

Tanto Antunes como Cai defendem uma visão de educação integral, mas as suas abordagens a essa totalidade refletem paradigmas diferentes. Para Antunes, a educação é um processo indivisível que une razão, ética, estética e espiritualidade, onde entende o ser humano como um ser dotado de uma vocação transcendente, cuja educação deve guiar para a "verdade total", não limitada ao que é meramente empírico ou racional. A educação, nesse sentido, é uma via de acesso à unidade última entre o finito e o infinito, um esforço em direção à sabedoria que engloba ciência, moral e espiritualidade. Já Cai Yuanpei também propõe uma educação integral, mas a sua conceção de totalidade é baseada num monismo material, em que a unidade do ser humano deriva da unidade do próprio cosmos, uma substância única da qual emergem tanto a matéria como os princípios morais e racionais. A educação, nessa perspetiva, deve formar indivíduos que compreendam essa unidade subjacente e sejam capazes de transcender particularismos culturais ou dogmas, em favor de uma visão cosmopolita e ética do mundo. Esta diferença reflete um ponto de

---

[827] "夫各科哲理与综合各种科学,尚介乎科学与哲学之间,惟玄学始超乎科学之上.然科学发达以后之玄学,与科学幼稚时代之玄学较然不同,是亦可以观哲学与科学之相得而益彰矣". Cai Yuanpei, "哲学与科学" (1919), in *全集 第三卷*, 253-254.

tensão dialética: enquanto Antunes vê a totalidade como algo que transcende a materialidade, direcionando-se para o divino, Cai concebe a totalidade como imanente ao universo, manifestada nas interligações entre razão, moralidade e cultura.

A divergência central entre ambos reside na função atribuída à religião, particularmente à teologia. Cai concebia a teologia como ferramenta ideológica de doutrinação espiritual, defendendo a sua exclusão das instituições públicas de ensino:

> As crianças, pela sua natureza ingénua, são extremamente suscetíveis à influência e moldagem por parte dos adultos. Paralelamente, o ambiente de vida e os hábitos tradicionais dos nossos jovens são, na sua essência, não religiosos. Se quisermos respeitar verdadeiramente os seus direitos, devemos adotar um método educativo que lhes proporcione o conhecimento e as capacidades intelectuais necessárias para desenvolver um pensamento independente.[828]

Cai Yuanpei acreditava na liberdade de escolha e crença, e por isso mesmo, é que defendia o estudo das religiões de forma independente e objetiva, em que as pessoas pudessem fazer as suas próprias escolhas sem que lhes fosse impingido. Já Manuel Antunes atribuía à teologia um papel central na educação. Para o pensador, ao conceber o ser humano como um ser virado para a transcendência, qualquer formação que excluísse Deus seria, por definição, incompleta. Antunes argumentava a sua época ser caracterizada por um "mundo uno", mas "múltiplo também", "múltiplo e dividido" que "precisa de um laço, de um vínculo para que a unidade conquistada subsista, para que a unificação se complete [e] só a Igreja pode constituir esse laço, esse vínculo"[829]. Esta visão emergia de um contexto histórico marcado por convulsões: a instabilidade nacional de Portugal desde a Primeira Républica, os traumas da Segunda Guerra Mundial e a reconfiguração geopolítica do pós-guerra. Somando-se a tudo isto a sua formação intelectual jesuíta, Antunes via na teologia não apenas um eixo unificador, mas a própria expressão do amor de Deus como salvação do homem, a resposta metafísica a um mundo fragmentado, pois

---

[828] "孩子们天性十分单纯,很容易受到成年人的影响和塑造. 同时我们的孩子们的生活环境和传统习惯是非宗教性的,如果我们尊重他们的权利,我们就应该采用这样一种方法来教育他们,即给他们以养成独立思考能力所必需的知识与智力". Cai Yuanpei "中国教育的历史与现状" (1925), in *全集 第五卷*, 32.

[829] Antunes, "A Igreja e o mundo de hoje" (1958), in *Obra Completa Tomo IV*, 31, 37.

ao contrário do que Cai Yuanpei defendia, Antunes não acreditava que "a religião (…) já é um conceito do passado"[830].

Outra diferença notória é o facto de a razão ocupar papéis diferentes nas suas filosofias. Antunes acredita que a razão é indispensável, mas limitada, e deve ser guiada por uma visão espiritual e ética maior; rejeita o racionalismo puro, pois entende que a verdade, na sua totalidade, ultrapassa os limites da razão humana. Para Antunes, o conhecimento humano é sempre um caminho para algo além, uma procura pelo absoluto que só pode ser plenamente satisfeita na transcendência. No pensamento de Cai Yuanpei, a razão e a experiência estética configuram-se como dimensões interdependentes na formação ética do sujeito. Embora o filósofo chinês atribua à racionalidade autónoma um papel central na génese da moralidade, rejeitando, nesse sentido, a necessidade de um fundamento transcendente ou metafísico, importa sublinhar que essa autonomia não opera de forma isolada ou autossuficiente. Pelo contrário, a educação estética surge como condição indispensável para o pleno desenvolvimento da sensibilidade ética. Ao cultivar a apreensão da beleza e da harmonia, a estética transcende a mera dimensão contemplativa: funciona como um mecanismo de elevação espiritual imanente, capaz de dissolver o egocentrismo e vincular o indivíduo a uma ética coletiva. Neste quadro, a razão não se limita a um exercício lógico ou instrumental, mas integra-se numa visão holística que reflete a ordem material do cosmos. A moralidade, assim, não emana exclusivamente do juízo racional, mas de uma síntese dialética entre a autonomia do pensamento crítico e a capacidade de comunhão simbólica com o universal mediada pela experiência estética.

Não obstante das diferenças, Antunes e Cai partilham uma visão extraordinariamente similar sobre a interdisciplinaridade como princípio educativo central, pois consideram a fragmentação do saber um entrave ao verdadeiro progresso humano e defendem a necessidade de interligar áreas aparentemente distintas do conhecimento. Exemplo prático disso é acreditarem que a Universidade deve ser um espaço de diálogo onde as ciências, as artes e a filosofia e se complementem mutuamente, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de compreender a complexidade da realidade em todas as suas dimensões. Embora Antunes inclua a dimensão teológica e metafísica na sua conceção,

---

[830] "夫宗教之为物 (…) 已为过去问". Cai Yuanpei, "以美育代宗教说—在北京神州学会演说词" (1917), in *全集 第三卷*, 30.

e Cai enfatize o contexto ético e cultural, as suas visões convergem substancialmente na compreensão de que o conhecimento não pode ser fragmentado sem prejuízo para a formação humana e para a sociedade. As abordagens filosóficas de Cai Yuanpei e Manuel Antunes podem ser representadas esquematicamente no seguinte quadro:

Aspeto Filosófico	Cai Yuanpei	Padre Manuel Antunes
Natureza da Filosofia	A filosofia é um instrumento para a compreensão racional do mundo e da sociedade, orientada pela ciência e pela moral secular.	A filosofia é uma procura pela verdade última, que integra razão e transcendência, com forte ligação à teologia.
Influência Filosófica Primária	Confucionismo adaptado ao pensamento kantiano.	Escolástica cristã influenciada pela filosofia clássica e pelo pensamento personalista.
Fundamento Epistemológico	Baseia-se na razão como principal fonte de conhecimento, influenciado por Kant e pela ética prática.	Combina a tradição aristotélico-tomista com elementos contemporâneos, valorizando a intuição teológica e racional.
Metafísica	Enfatiza a autonomia humana e a autorrealização, rejeitando uma metafísica transcendental rígida.	Defende uma metafísica ancorada no ser voltada para a compreensão da existência em relação ao divino.
Ética	Ética como resultado de uma construção humanista e racional, temperada por uma educação estética que promova valores universais e pluralismo cultural.	Ética cristã que procura a virtude e a sabedoria em ligação com os princípios universais da fé.
Ontologia	O ser humano como um agente social e político, moldado pela sua interação com o ambiente cultural e educacional.	O ser humano como uma criatura racional, aberta à transcendência e à realização do bem supremo.
Interdisciplinaridade Filosófica	Relaciona a filosofia com ciências, artes e moral para criar uma visão ampla e interligada do conhecimento.	Interdisciplinaridade virada para a integração entre filosofia, teologia e ciências, de forma a promover uma visão integral.

Relação com a Estética	A estética é uma forma de educar os sentidos e desenvolver o caráter humano.	A estética é uma ponte entre a experiência sensível e a reflexão metafísica sobre o belo e o sagrado.
Relação com o Conhecimento Prático	A filosofia deve servir a prática, de forma a ajudar a resolver problemas sociais e a promover o progresso.	A filosofia deve guiar a ação ética e política, orientada por valores espirituais e culturais.

Ao encerrar este estudo, evidencia-se que o diálogo entre as duas figuras, transcende as contingências temporais, extraindo-se verdades intemporais sobre a natureza do humano. Se a investigação expõe como os seus discursos foram moldados por epistemes e estruturas de poder particulares, demonstra igualmente que ambos alcançaram universalidades conceptuais, seja na ética, na ontologia ou na reflexão sobre os limites do saber. O diálogo estabelecido entre Cai e Antunes, assim, não se circunscreve ao confronto de horizontes culturais, mas revela uma ressonância comum em torno de inquietações perenes que desafiam a efemeridade histórica, e contém uma dimensão metafísica que o liberta do particularismo, permitindo-lhe afirmar-se, enquanto interpelação crítica, para além dos seus tempos e geografias. Futuras investigações poderiam explorar de forma mais aprofundada o impacto das filosofias de Manuel Antunes e Cai Yuanpei no contexto educacional contemporâneo, ao analisar como os seus princípios de interdisciplinaridade e formação integral podem ser aplicados à resolução de problemas globais, como a desigualdade educacional e os desafios éticos e culturais da globalização. Seria igualmente pertinente investigar as possibilidades de diálogo entre as suas ideias e outras correntes filosóficas, tanto ocidentais como orientais, para ampliar as bases de uma educação que harmonize o local e o global, o ético e o técnico. No âmbito dos Estudos Globais, seria relevante também, analisar como as suas conceções educacionais dialogam com o cosmopolitismo, ao oferecer novos paradigmas para a formação de uma cidadania global crítica e ética, capaz de lidar com a interculturalidade e os desafios da contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

1. BIBLIOGRAFIA PRIMÁRIA

A) OBRAS DOS AUTORES

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume I Cultura Clássica (Estudos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume II Anexos/Sebentas Parte I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume II Anexos/Sebentas Parte II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume III Filosofia da Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo I Theoria: Cultura e Civilização Volume IV História da Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo II Paideia: Educação e Sociedade.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo III Política e Relações Internacionais Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo III Política e Relações Internacionais Volume II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo IV Religião, Teologia e Espiritualidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo V Estética e Crítica Literária Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo V Estética e Crítica Literária Volume II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

Antunes, Manuel. *Obra Completa do Padre Manuel Antunes, SJ – Tomo VI Correspondência e outros textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

Franco, José Eduardo and De Abreu, Luís Machado. *Padre Manuel Antunes, SJ - Obra Completa Tomo VII - Padre Manuel Antunes, SJ Homo Oecumenicus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

Yuanpei, Cai. *蔡元培 全集 第一卷*. Beijing: 中华书局, 1984.

Yuanpei, Cai. *蔡元培 全集 第二卷*. Beijing: 中华书局, 1984.

Yuanpei, Cai. *蔡元培 全集 第三卷*. Beijing: 中华书局, 1984.

Yuanpei, Cai. *蔡元培 全集 第四卷*. Beijing: 中华书局, 1984.

Yuanpei, Cai. *蔡元培 全集 第五卷*. Beijing: 中华书局, 1984.

Yuanpei, Cai. *蔡元培 全集 第六卷*. Beijing: 中华书局, 1984.

Yuanpei, Cai. *蔡元培 全集 第七卷*. Beijing: 中华书局, 1989.

Yuanpei, Cai. *中国近代思想家文库: 蔡元培卷*. Pequim: 中国人民大学出版社, 2014.

B) CLÁSSICOS CHINESES

Ban Gu. *汉书*. Pequim: 中华书局, 1964.

Confucius. *礼记译注*, edited by Yang Tianyu. Shanghai: 上海古籍出版社, 2004.

Confucius. *论语新解,* edição de Qian Mu. Pequim: 生活, 读书, 新知三联书店, 2002.

Lao Dan. *The Traditional Book of Dao and De*, Edited by Gu Zhengkun. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2022.

Meng Ke. *孟子译注*, editado por Yang Bojun. Pequim: 中华书局出版, 1962.

Xun kuang. *荀子,* edição de Jia Taihong. Pequim: 西苑出版社, 2016.

Zi Si. *中庸.大学,* edição de Li Lulu e Li liwei. Zhengzhou: 中州古籍出版社, 2016.

Zhuang Zhou. *庄子*, Editado por Jia Taihong. Pequim: 西苑出版社, 2015.

C) CLÁSSICOS OCIDENTAIS

Aristotle. *Nicoachean Ethics* (W.D. Ross trad.). Ontario: Batoche Books, 1999.

Aristotle. *Poetics*. Urbana: Project Gutenberg, 2003.

Aritotle. *Politics.* Translation by Benjamin Jowett. Kitchener: Batoche Books, 1999.

Platão. *Fédon*, tradução por Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra: Livraria Minerva, 1998.

Plato. *The Republic.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

2. BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA

A) ESTUDOS SOBRE O PADRE MANUEL ANTUNES

Caetano, João. "Relações do Padre Manuel Antunes com a elite política portuguesa no período de transição para a democracia." *Repensar Portugal, a Europa e a Globalização*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2022): 69-84.

Castro, José Acácio Aguiar de. "Interpelações à Teologia na obra do Padre Manuel Antunes." *Ephata* 3.1 (2021): 115-135.

Franco, José Eduardo. "Educação Para a Democracia No Fim Da Ditadura Em Portugal: O Contributo de Manuel Antunes, S.J." Revista PerCursos 7, no. 1 (Maio, 2007).

Franco, José Eduardo and Hermínio Rico. *Padre Manuel Antunes (1915-1985): Interfaces da Cultura Portuguesa e Europeia* (Atas do congresso internacional). Porto: Campo das Letras, 2007.

Franco, José Eduardo and Jardim, Jacinto. "Para um projeto de educação integral Segundo Manuel Antunes, SJ e um novo programa de competências." *Linhas Florianópolis 9 (*2008): 24-43.

Franco, José Eduardo and Martins, Guilherme D'Oliveira. *Repensar Portugal, a Europa e a Globalização: Saber Padre Manuel Antunes, SJ – 100 Anos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022.

Jorge, Lídia. "Padre Manuel Antunes: Um alfabeto para o pensamento." *Brotéria,* Volume 187 no. 5 (2018): 535-542.

Homem, André. "Manuel Antunes, mestre da democracia." *Repensar Portugal, a Europa e a Globalização*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2022): 53-61.

Lopes, Rui "As raízes do Padre Manuel Antunes na Sertã." *Brotéria* Volume 187, no. 5 (2018): 571-579.

Manso, Artur. "O contributo de Manuel Antunes, SJ, para as reformas universitárias portuguesas anunciadas nos anos de 1960 e inícios de 1970." (2009).

Martins, Ernesto. "A Filosofia Pedagógica de Manuel Antunes." *A Renovação & La Renovación pedagógica – Atas do Vº Encontro Ibérico de História da Educação*. Coimbra/C. Branco: Alma Azul (2005): 573-575.

B) ESTUDOS SOBRE CAI YUANPEI

Duiker, William J. "Ts'ai Yuan-p'ei and the Confucian Heritage." *Modern Asian Studies* 5, no. 3 (1971): 207–26.

Gildow, Douglas. "Cai Yuanpei (1868-1940), Religion, and His Plan to Save China through Buddhism." *Asia Major (*2018): 107-148.

Lee, Yuen Ting. "Rethinking Cai Yuanpei: The Chinese and Japanese Origins of His Ideas on Women." *Asian Women* 3 (2009): 31-62.

Li, Jialu. "Aesthetic Education and Its Practical Significance in Cai Yuanpei's 'Five Educations Simultaneously.'" *Journal of Education and Educational Research* 4, no. 1 (June 26, 2023): 161–63.

Lin, Shumai. *Is Yuanpei College A Legacy of Cai Yuanpei? A Historical Comparative Study on Higher Education Reform in China*. Master's thesis, Hong Kong: University of Hong Kong, 2014.

Ning, Luo. "Cai Yuanpei's Vision of Aesthetic Education and His Legacy in Modern China." *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE) 5, no. 2 (2021): 51-64.

Sun, Jing and Wu, Jixia. "Cai Yuanpei's Personality Traits and Their Influences on Chinese University Education Reform." *Advances in Psychology 3 (*2013): 1-8.

Tang, Zhenchang. *蔡元培传*. Shanghai: 人民出版社, 2018.

Wei, Jingjing. "蔡元培的社会美育思想及其现实意义." *国际教育论坛*, 4(3) (2022): 29-31.

Zhang, Jing Jing. "The Enlightenment of Cai Yuanpei's Aesthetic Education to Contemporary Higher Education." *International Journal Of Social Science and Education Research,* Vol.1 No.01 (2018): 129-135.

Yau, Kevin Ting-kit. "Cai Yuanpei and the Translation of Paulsen's [Irrational Thought]: Focusing on the Principles of Ethics." *Journal of the History of Ideas in East Asia* 20 (2022): 339-378.

Yuen, Ting Lee, "Active or Passive Initiator: Cai Yuanpei's Admission of Women to Beijing University (1919-20)", *Journal of the Royal Asiatic Society*, Vol. 17, No. 3 (2007): 279-299.

C) OUTRA BIBLIOGRAFIA

_____ "China Strengthens Fight Against Academic Misconduct." *The State Council of the People's Republic of China*, 23 Oct. 2019, https://english.www.gov.cn/policies/policywatch/201910/23/content_WS5dafad68c6d0bcf8c4c15981.html.

Almeida, Leandro da Silva, and Rosa Vasconcelos. "Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações." *Innovación educativa* (2008): 23-34.

Alves, Ines, Paula Campos Pinto, and Teresa Janela Pinto. "Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges." *Prospects* 49 (2020): 281-296.

Alves, Mariana Gaio, César Morais, and Miguel Chaves. "Employability of higher education graduates in Portugal: trends and challenges in the beginning of the 21st century." *Forum Sociológico. Série II*. No. 31. CESNOVA, 2017.

Anheier, Helmut, and Juergensmeyer, Mark. *Encyclopedia of Global Studies*. Londres: SAGE Publications, 2012.

Archer, Luís. "A representação de Deus para o homem da ciência", in *Obra Selecta, vol. II, Ciência e Religião*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (2016), 91-105.

Archer, Luís. “Ciência e Religião: uma nova perspetiva”, in *Obra Selecta, vol. II, Ciência e Religião*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (2016), 127-137.

Arendt, Hannah. *The Human Condition.* Chicago: University of Chicago Press, 1998.

Arendt, Hannah. *The origins of totalitarism.* New York: The world publishing company, 1962.

Aquinas, Thomas. *Summa Theologica.* Documenta Catholica Omnia, retirado de: *www.documentacatholicaomnia.eu*.

Bailey, Paul. "The Chinese Work—Study Movement in France." *The China Quarterly* 115 (1988): 441-461.

Barreto, José. “A Censura em Portugal (1926-1974).” *Dicionário de História de Portugal* 7 (1999): 275-284.

Bardhan, Pranab. “The Chinese governance system: Its strengths and weaknesses in a comparative development perspective.” *China Economic Review* 61 (2020).

Blondel, Maurice. *Philosophy of Action*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1924.

Bogusz, Michał, and Jakub Jakóbowski. *The Chinese Communist Party and Its State: Xi Jinping’s Conservative Turn*, Varsóvia: Centre for Eastern Studies, 2020.

Brandt, Loren, Debin Ma, and Thomas G. Rawski. “Industrialization in China.” *The spread of modern industry to the periphery since* 1871 (2017).

Brewer, Garry D. “The Challenges of Interdisciplinarity.” *Policy Sciences*, vol. 32, no. 4 (1999): 327–337.

Burns, John P., and Wang Xiaoqi. “Civil service reform in China: Impacts on civil servants' behaviour.” *The China Quarterly* 201 (2010): 58-78.

Candeias, António. “A Primeira República Portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico.” *V Encontro Ibérico de História da Educação. Alma Azul.* (2003): 161-192.

Carayannis, Elias G., and David FJ Campbell. “Developed democracies versus emerging autocracies: arts, democracy, and innovation in Quadruple Helix innovation systems.” *Journal of Innovation and Entrepreneurship* 3 (2014): 1-23.

Cardita, Ângelo. “A Teologia e o Método da Autenticidade.” In *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada.* Lisboa: Universidade Católica Editora, 2014.

Carneiro, Pedro. “Equality of opportunity and educational achievement in Portugal.” *Portuguese Economic Journal* 7 (2008): 17-41.

Casulo, José Carlos de Oliveira. “Os ensinos liceal e técnico na proposta de lei de João Camoesas: objetivos, currículo e formação de professores.” *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2013): 2347-2355.

Chafetz, Glenn. "How China’s Political System Discourages Innovation and Encourages IP Theft." *The SAIS Review of International Affairs* (2023). https://saisreview.sais.jhu.edu/how-chinas-political-system-discourages-innovation-and-encourages-ip-theft/

Chan, Joseph. "Democracy and meritocracy: Toward a Confucian perspective." *Journal of Chinese Philosophy* 34.2 (2007): 179-193.

Chan, Joseph. *Confucian perfectionism: A political philosophy for modern times*. Vol. 6. Princeton: Princeton University Press, 2013.

Chen, Ping. *Touches of History*. Brill, 2011.

Congresso Nacional do Povo da República Popular da China. “中华人民共和国爱国主义教育法.” 2023.

Correia, José Alberto. “A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro.” *Educação, Sociedade & Culturas* 2 (1994): 7-30.

Coutinho, Jorge. *Caminhos da razão no horizonte de Deus - sobre as razões de crer*. Coimbra: Tenacitas, 2010.

Coutinho, Jorge. *Filosofia do Conhecimento.* Lisboa: Universidade Católica Editora, 2003.

Cunha, Luís. *CHINA Cooperação e conflito na Questão de Taiwan.* Lisboa: Prefácio, 2008.

Darian-Smith, Eve, and Philip McCarty. “Beyond interdisciplinarity: Developing a global transdisciplinary framework.” *Transcience: A Journal of Global Studies* 7.2 (2016): 1-26.

De Finance, Joseph. *Conocimento del Ser Tratado de Ontología.* Barcelona: Editorial Gredos, 1971.

de Loiola, Santo Inácio. *Exercícios Espirituais*, Tradução por Vital Cordeiro Dias Pereira. Braga: Livraria A.I., 1999.

de Pina Cabral, João. “Novas articulações universitárias—pós-graduação, investigação e massificação do ensino superior.” *Análise Social* (2002): 1209-1217. De Sousa,

Luís. “Political parties and corruption in Portugal.” *West European Politics* 24.1 (2001): 157-180.

de Sousa Teixeira, Joaquim. “Consciência e autoconsciência.” *Didaskalia* 35.1-2 (2005): 569-596.

de Sousa Pintassilgo, Joaquim António. “Ser professor de liceu no” Estado Novo” português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica.” *História da Educação* 6.12 (2002): 17-38.

Descartes, René. *Meditations on first philosophy*, translation by Michael Moriarty. New York: Oxford University Press, 2008.

Dewey, John. Prefácio em *The Art of Renoir* de Albert Barnes and Violette De Mazia. Merion: Barnes Foundation Press, 1935.

Dewey, John. *Art as Experience*. Nova Iorque: Perigee Books, 1934.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Nova Iorque: Free Press, 1997.

Dewey, John. *Theory of the Moral Life.* Irvington Pub, 1960.

Diethelm, Pascal, and Martin McKee. “Denialism: what is it and how should scientists respond?.” *The European Journal of Public Health* 19.1 (2009): 2-4.

Dimas, Samuel. “A distorção ideológica na democracia e no cristinanismo.” *International Journal of Philosophy and Social Values* Vol. III nº. 1 (2020): 125-144.

Dimas, Samuel. “A Ética do Limite em Eugénio Trías.” *Revista Portuguesa de Filosofia* 78, no. 1/2 (2022): 499–524.

Dimas, Samuel. “A ética social e ambiental como fator cultural de humanização.” *International Journal of Philosophy and Social Values* 1.2 (2018): 103-121.

Dimas, Samuel. “A experiência espiritual da união mistérica na Antropologia Filosófica de Henrique C. de Lima Vaz.” *O que torna uma vida realizada, homenagem aos 100 anos de Henrique Cláudio de Lima Vaz* (2020): 243-270.

Dimas, Samuel. “A Filosofia da Educação de Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea.” *Bernard Lonergan e a filosofia aplicada,* Lisboa: Universidade Católica Editora (2014): 66-84.

Dimas, Samuel. “A teologia filosófica de Eduardo Abranches Soveral.” In *Eduardo Abranches de Soveral O Pensador, o Filósofo, o Humanista*. Coord. Maria Celesta Natário, António Braz Teixeira e Renato Epifânio. Sintra: Zéfiro, 2009.

Dimas, Samuel. “A teologia filosófica de Jesué Pinharanda Gomes: acerca das relações de contiguidade entre a filosofia e a teologia, a razão e a revelação.” In *Pinharanda Gomes: a obra e o pensamento: estudos e testemunhos,* edited by Alexandre Gabriel and Sofia Vaz Ribeiro. Sintra: Zéfiro, 2013.

Dimas, Samuel. “O contributo d’Águia para a educação integral.” *Nova Águia* nº. 5 1º semestre. Sintra: Zéfiro (2010): 60-61.

Domenico, Desirae M., and Karen H. Jones. “Career aspirations of women in the 20th century.” *Journal of career and technical education* 22.2 (2006).

Dong, Baomin, and Yibei Guo. “The impact of the first Sino-Japanese war indemnity: Transfer problem reexamined.” *International Review of Economics & Finance* 56 (2018): 15-26.

Dorter, Kenneth. “The Divided Line and the Structure of Plato's” Republic”.” *History of Philosophy Quarterly* 21.1 (2004): 1-20.

Dotta, Leanete, Amélia Lopes, and Carlinda Leite. "O movimento do acesso ao ensino superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma análise ecológica." (2019).

Dubet, François. “Qual democratização do ensino superior?.” *Caderno CrH* 28 (2015): 255-266.

Dudley, Robert L., and Alan R. Gitelson. “Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization?.” *Applied Developmental Science* 6.4 (2002): 175-182.

Dumciuviene, Daiva. “The impact of education policy to country economic development.” *Procedia-Social and behavioral sciences* 191 (2015): 2427-2436.

Engels, Friedrich. *Dialectics of nature*. Nova Iorque: Wellred Books, 1960.

Eisenmann, Linda. “The Impact of Historical Expectations on Women's Higher Education.” *Forum on Public Policy Online* (2007).

Emerson, Michael O., and David Hartman. “The rise of religious fundamentalism.” *Annu. Rev. Sociol.* 32.1 (2006): 127-144.

Feng, Wei, Hang Yuan, and Xin Shao. "Does China Have an “Innovation Paradox”? Evidence from Chinese Colleges and Universities." *Economic Modelling* 134 (2024): 1-15.

Feuerwerker, Albert. “The state and the economy in late imperial China.” *Theory and Society* 13 (1984): 297-326.

Fernandes, Domingos. *Estado da Educação 2023*. Amieira: Artes Gráficas, 2024.

Formosinho, João, and Joaquim Machado. "A regulação da educação em Portugal-do Estado Novo à democracia." *Educação: Temas e Problemas* 12_13 (2013): 27-40.

Franco, José Eduardo. "O mito da Educação: Possibilidades e limites da Utopia da Educação Total". In *Reflexões acerca da Educação em Tempo Integral*. Porto Alegre: Editora Evangard (2014): 29-38.

Franco, José Eduardo. "O mito dos jesuítas para além do tempo do mito: no período do Estado Novo e do regime democrático." *Lusitânia sacra* 16 (2004): 411-430.

Franco, José Eduardo, and Susana Mourato Alves-Jesus. "O Drama dos Juízos Contrastantes: Os Jesuítas como desumanizadores ou como precursores dos Direitos Humanos?." *Antíteses* 14.28 (2021): 463-490.

Fukuyama, Francis. *As origens da ordem política*. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2011.

Gao, Xiongya. "Women existing for men: Confucianism and social injustice against women in China." *Race, gender & class* (2003): 114-125.

García-Herrero, Alicia, and Robin Schindowski. "China's quest for innovation: Progress and bottlenecks." *Working Paper* 8 (2023).

Gilli, Andrea, and Mauro Gilli. "Why China has not caught up yet: military-technological superiority and the limits of imitation, reverse engineering, and cyber espionage." *International Security* 43.3 (2018): 141-189.

Gomes, Víctor. "O paradoxo do desejo de Deus no pensamento de Henri de Lubac." *Didaskalia* 32.1 (2002): 99-138.

Gonçalves, Joaquim Cerqueira. *Itinerâncias de escrita Vol. III – Escola / Ecologia*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2014.

Governo Central da República Popular da China, Comissão Nacional de Materiais Didáticos, *习近平新时代中国特色社会主义思想进课程教材指南,* Ministério da Educação, 2021: https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-08/25/content_5633152.htm

Grant, Catherine. "The contribution of education to economic growth." *K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies* 25 (2017).

Grilo, Márcia. “História e ideologia no Estado Novo–A revisão integralista do passado nacional.” *Promontoria, Revista do Departamento de História, Arqueologia e Património da Universidade do Algarve* 9 (2011): 191-218.

Guardini, Romano. "Las etapas de la vida." *Madrid: Palabra* (2015).

Guo, Lijia, Jiashun Huang, and You Zhang. “Education development in China: Education return, quality, and equity.” *Sustainability* 11, 3750, (2019).

Haeckel, Ernst. *The evolution of man.* London: Watts & Co, 1912.

Hao, Yu. “Social mobility in China, 1645–2012: A surname study.” *China Economic Quarterly International* 1.3 (2021): 233-243.

Hayhoe, Ruth and 许浩英. “概念和内容框架” in *中国大学 1895-1995: 一个文化冲突的世纪*. Pequim: 教育科学出版社 1999.

He, Baogang, and Stig Thøgersen. "Giving the people a voice? Experiments with consultative authoritarian institutions in China." *Journal of contemporary China* 19.66 (2010): 675-692.

Head, Jonathan. “Scripture and Moral Examples in Pietism and Kant’s Religion.” *Irish Theological Quarterly* 83.3 (2018): 217-234.

Hegel, George Wilhelm. *Phenomenology of Spirit*. Translation by Terry Pinkard. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

Heidegger, Martin. “The Question Concerning Technology,” in *Martin Heidgger: Basic Writings*. Edited by David Farell Krell. New York: Harper & Row (1977): 287-317.

Heidegger, Martin. *Being and Time*. Translated by John Macquarrie & Edward Robinson. Oxford: Blackwell, 1962.

Heidegger, Martin. “Letter on humanism.” *Basic writings* 204 (1993): 189-242.

Heidegger, Martin. “The Word of Nietzche: “God is Dead”.” *The Question Concerning Technology and Other Essays* (1977): 53-114.

Hobbes, Thomas. *Leviathan*, Londres: Printed for A. Crooke, 1651.

Hu, Shi. “多研究些問題,少談些‘主義’.” *每周评论* (20 July, 1919): 1-3.

Huang, Yanrong, Bin Huang, and Min Chen. "Research on the Development Process and Optimization Path of Crowdsourcing in China." E3S Web of Conferences. Vol. 235. Les Ulis: EDP Sciences, 2021.

Jaeger, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Jiang, You Guo. "Liberal Arts in China's Modern Universities: Lessons from the Great Catholic Educator and Statesman, Ma Xiangbo." *Frontiers of Education in China* 7, no. 3 (September 2012): 292–308.

Jin, Aijing. "Physical education curriculum reform in China: a perspective from physical education teachers." *Physical Education and Sport Pedagogy* 18.1 (2013): 15-27.

Juergensmeyer, Mark. *Thinking globally: A global studies reader*. California: Univ of California Press, 2014.

Kai, Jiang. "The origin and consequences of excess competition in education: A mainland Chinese perspective." *Chinese Education & Society* 45.2 (2012): 8-20.

Kang, Youwei. *大同书.* Jinan: 山东画报出版社, 2004.

Kandel, Isaac Leon. "Education in Nazi Germany." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 182.1 (1935): 153-163.

Kang, Sheng and Sheng Xuanhuai. *"卷六十九, 礼政九昏礼" in 皇朝经世文续编.* 中国哲学书电子化计划, https://ctext.org/zhs.

Kant, Immanuel. *Cambridge Texts in the History of Philosophy: Kant: Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Translated by Mary Gregor and Jens Timmermann, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Kant, Immanuel. *Lectures on ethics*. Vol. 2. Cambridge University Press, 2001.

Kant, Immanuel, Paul Gyuer, Allen W. Wood. *Critique of Pure Reason*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Kant, Immanuel. "On the common saying: 'This may be true in theory but it does not apply in Practice'." *Democracy: A Reader*. Nova Iorque: Columbia University Press, 2016. 102-107.

Kant, Immanuel. *Über Pädagogik.* Translated by Annette Churton. Boston: DC Heath & CO, Publishers, 1900.

Karran, Terence. "Academic freedom: in justification of a universal ideal." *Studies in Higher Education* 34, no. 3 (2009): 263-283.

Ke, Wei. "Research on Body Shaping of the Pupils in Modern China." *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)* 34.4 (2016): 29-35.

Kropotkin, Piotr. *Anarchism; Its Philosophy and Ideal.* San Francisco: Free Society, 1898.

Kropotkin, Piotr. *Mutual Aid: A Factor of Evolution.* DigiCat, 2022.

Kropotkin, Piotr. *'The Conquest of Bread' and other writings*. Cambridge University Press eBooks, 1995.

Kung, James Kai-Sing, and Shuo Chen. "The tragedy of the nomenklatura: Career incentives and political radicalism during China's Great Leap famine." *American Political Science Review* 105.1 (2011): 27-45.

Ladd, Brian. *The Ghosts of Berlin*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Lam, Sze Hong "Unequal Treaties: Revisiting China's Approaches Toward Colonial Injustice." *ESIL History of IL Aix Fairness in International Law* (2023).

Lange, Matthew. *Comparative-historical methods*. Sage, 2012.

Leal, Fernando Cortes. "O drama da educação em Portugal." *Revista Iberoamericana de Educación* 36.6 (2005): 1-4.

Lee, Yew "Women's education in traditional and modern China." *Women's History Review* 4, no. 3 (1995): 345-367.

Li, Guangwei, and Lee G. Branstetter. "Does "Made in China 2025" work for China? Evidence from Chinese listed firms." *Research Policy* 53.6 (2024): 1-14.

Lima, Licínio, *et al.* "A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação." *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* 8.1 (2006): 10-20.

Linden, Allen. "Politics and Education in Nationalist China: The Case of the University Council, 1927–1928." *The Journal of Asian Studies* 27, no. 4 (1968): 763–776.

Lobo, Marina Costa. "Governos partidários numa democracia recente: Portugal, 1976-1995." *Análise Social* (2000): 147-174.

Lonergan, Bernard. *Topics in Education*, Collected Works of Bernard Lonergan, vol. 10. Toronto: Lonergan Research Institute of Regis College, 2000.

Lopes, Fernando Farelo. "Partisanship and political clientelism in Portugal (1983–1993)." *South European Society and Politics* 2.3 (1997): 27-51.

Losin, Peter. 1987. "Aristotle's Doctrine of the Mean." In *History of Philosophy quarterly* 4.3: 329-341.

Lourenço, Mónica, Susana Pinto, and Betina Silva Lopes. "Internationalisation of Portuguese higher education: Challenges and opportunities." *Revista Lusófona de Educação*, 47 (2020): 45-51.

Lü Xun. *The True Story of Ah Q,* translated by Yang Xianyi and Gladys Yang. Hong Kong: The Chinese University Press, 2002.

Lueger, Manfred, and Jürgen H. P., Hoffmeyer-Zlotnik. "Hermeneutic Interpretation in Qualitative Research: Between Art and Rules*." De Gruyter EBooks*. Berlim: De Gruyter, 1994: 294–307.

Lume, Filomena, and Joaquim Pintassilgo. "A inspecção escolar–Entre o Estado Novo e a democracia." *CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O Oral, o escrito e o digital na História da Educação*. Vol. 4. 2002.

Machiavelli, Niccolò. *The Prince*. Translated by Tim Parks. London: Penguin Classics, 2009.

Mall, Ram Adhar. "Intercultural philosophy: A conceptual clarification." *Confluence: Journal of World Philosophies* 1 (2014).

Maloshonok, Natalia. "Undergraduate time-use: a comparison of US, Chinese, and Russian students at highly selective universities." *Higher Education Research & Development* 39.3 (2020): 515-531.

Manso, Artur. "A educação na I República. A Seara Nova, Faria de Vasconcelos e a Quase Reforma de João Camoesas." *Catolicismo, Modernidade e Anti Modernidade 1910-1940* (2020): 357-377.

Manso, Artur. "Manuel Ferreira Patrício e a educação dos portugueses na transição do século XX para o século XXI." *Simpósio de homenagem a Manuel Ferreira Patrício.* Lisboa: Mil, 2017: 30-50.

Maréchal, Joseph. *Studies in the Psychology of the Mystics.* London: Burns Oates & Washbourne LTD., 1927.

Marques, Maria Aldina, *et al. A construção da identidade da mulher em revistas do Estado Novo.* Porto: Universidade do Porto, 2019.

Marx Karl, Friedrich Engels, Samuel H. Beer. *The Communist Manifesto*. Nova Iorque: Appleton-century-crofts Inc., 1955.

Miranda, Sacuntala de. "Portugal e o ocedeísmo." *Análise Psicológica* (1981): 25-38.

Morgado, José Carlos. “Novo estatuto da carreira docente: Que desafios?.” *Revista Portuguesa de Pedagogia* 44-1 (2007): 55-75.

Morin, Edgar. *Seven complex lessons in education for the future.* Paris: UNESCO publishing, 1999.

Mounier, Emmanuel. *Existência Encarnada*. Tradução por Artur Morão. Covilhã: Textos Clássicos Lusosofia, 2011.

Pampaloni, Massimo. “O desejo natural de ver a Deus Uma questão clássica em Bernard Lonergan.” *Perspectiva Teológica* 45.127 (2013): 339-339.

Patrício, Manuel Ferreira. “Pela construção de uma filosofia da educação no horizonte do universal concreto.” *Revista Portuguesa de Filosofia* 52.Fasc. 1/4 (1996): 633-666.

Maréchal, Joseph. *Studies in the psychology of the mystics.* London: Burns, Oates & Washburne, 1927.

Marshall, Jonathan. “Opium and the politics of Gangsterism in nationalist China, 1927–1945.” *Bulletin of Concerned Asian Scholars* 8.3 (1976): 19-48.

Martins, Ernesto Candeias. “A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974).” *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB* (2009).

Mendes, Mariana S., and James Dennison. “Explaining the emergence of the radical right in Spain and Portugal: salience, stigma and supply.” *West European Politics* 44.4 (2021): 752-775.

Mill, John Stuart. *Book VI On the logic of moral sciences* in *A System Of Logic, Ratiocinative And Inductive*. New York: Harper & Brothers, 1882.

Ministério da Educação da República Popular da China. “爱国主义教育实施纲要”. 1994.

Mónica, Maria Filomena. “Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX.” *Análise Social* (1980): 499-518.

Mota, Carlos Alberto Magalhães Gomes. “A Educação Portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese.” *Saberes interdisciplinares* 13.25 (2020): 33-48.

Neto, Vítor. “A questão religiosa na Primeira República portuguesa.” *A EXPERIÊNCIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL E EM PORTUGAL.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2014): 137-157.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm and Thomas Common. *Thus Spake Zarathustra.* Nova Iorque: Modern Library, 1900.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm, *et al. The Will to Power.* Nova Iorque: Vintage Books, 1968.

Nietzsche, Friedrich. *The Gay Science*. Edited by Bernard Williams, Translated by Josefine Nauckhoff and Adrian Del Caro, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OECD. "Perspetivas das políticas de educação: Portugal." *Education Policy Outlook Country Profiles* (2014).

Ortega y Gasset, Jose. *The Revolt of the Masses.* New York: W.W. Norton & Company Inc, 1932.

Patrício, Manuel Ferreira. "Educação nacional e defesa nacional." *Nação e Defesa Ano 21; Nº 78 (1996).*

Patrício, Manuel Ferreira. "Sobre a ideia de Universidade." *Anais da Universidade de Évora*. Évora: Universidade de Évora (1992): 12-20.

Paulsen, Friedrich *A system of ethics*, Translated by Frank Thilly. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co, Ltd., 1899.

Paulsen, Friedrich. *Introduction to Philosophy.* Translated by Frank Thilly. New York: Henry Hold Company, 1898.

Pereira, Maria Paula. "A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo." *Da Investigação às práticas* 4 (2014): 63-85.

Perkin, Harold. "History of Universities." *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer Netherlands (2007): 159-205.

Peters, Michael A., and Tina Besley. "China's double first-class university strategy: 双一流." *The Chinese Dream: Educating the Future*. Routledge, 2019. 63-69.

Pimenta, Paulo Sérgio Pereira. *A escola portuguesa: do "plano dos centenários" à construção da rede escolar no distrito de Vila Real*. Diss. 2006.

Pintassilgo, Joaquim. "A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal)." *Espacio, Tiempo y Educación* 1.2 (2014): 13-19.

Pintassilgo, Joaquim. "A Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o Estado Novo: atores, currículo, pedagogia." (2018).

Pintassilgo, Joaquim. “O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português.” *Cidadania e liderança escolar* (2007): 59-70.

Pintassilgo, Joaquim, and Alda Namora. “Ser estudante universitário nos anos 60 em Portugal: representações dos atores sobre a maneira como sentiram e viveram esse momento de experimentação social e cultural.” *Globalizing the student rebellion in the long’68* (1968).

Pintassilgo, Joaquim, *et al.* “A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX.” *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX* (2013): 13-33.

Pinto, António Costa. “O Estado Novo português e a vaga autoritária dos anos 1930 do século XX.” *O corporativismo em português: estado, política e sociedade no salazarismo e no varguismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (2007): 17-43.

Rahner, Karl, ed. *Encyclopedia of theology: A concise Sacramentum Mundi*. Edinburgh: A&C Black, 1975.

Rahner, Karl. *Por que razão nos deixa Deus sofrer?*. Braga: Editorial Franciscana, 2011.

Ramos, Rui. *História de Portugal*. Lisboa: A esfera dos livros, 2009.

Ratnam, Madura Venkata Ram Kumar. *Dukkha: suffering in early Buddhism*. New Delhi: Discovery Publishing House, 2003.

Ricoeur Paul. *Freud and Philosophy*, translation by Danny Savage. London: New Yale University Press, 1970.

Rodrigues, Liliana. “O ensino técnico-profissional em Portugal.” *Revista da Faculdade de Educação* 14.2 (2010): 13-34.

Ronen, Yotam. "When intellectuals educate: history and geography in the educational project for Chinese workers in France during World War One, 1916–1918." *Paedagogica Historica* 60.6 (2024): 1009-1026.

Rosas, Fernando. “O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo ea questão do totalitarismo.” *Análise social* (2001): 1031-1054.

Rousseau, Jean-Jacques. *The Social Contract* (Jonathan Bennett trad.). Oxford: Early Modern Texts, 2017.

Rudd, Kevin. "The World according to Xi Jinping: What China's Ideologue in Chief Really Believes." *Foreign Aff.* 101 (2022): 8-25.

Sartre,Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. Tradução de Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

Scheler, Max. *A situação do homem no cosmos.* Lisboa: Texto&Grafia, 2008.

Schiller, Friedrich. *Essays.* London: George Bell and sons, 1910.

Schiller, Friedrich. *On the aesthetic education of man*, translated by Reginald Snell. New York: Dover Publications, Inc., 2004.

Schopenhauer, Arthur. *The World as Will and Representation, Vol. I and II* (E. Payne, Trad.). New York: Dover Publications, Inc., 1958.

Sobral, Pedro, and Anabela Fong Keng Seng. "O olhar de Liang Qichao sobre a revolução republicana em Portugal." *Daxiyangguo* n.º 26, 2021: 103-130.

Song, Jianlin, and James Paul Gee. "Slogans with Chinese characteristics: The political functions of a discourse form." *Discourse & Society* 31.2 (2020): 201-217.

Spinoza, Baruch. *Ethics*, in *Spinoza Complete Works*, Translation by Samuel Shirley, Edited by Michael L. Morgan. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc., 2002.

Qichao, Liang.*变法通议* in *梁启超全集: 第一卷.* Pequim: 北京出版社, 1999.

Qiu, Chun. *学制.* Shanghai: 商务印书馆，1933.

Santos, Boaventura de Sousa. *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

Sartre, Jean-Paul. *Being and Nothingness*. Translated by Hazel E. Barnes, New York: Pocket Books, 1966.

Sartre,Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. Tradução de Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

Schumann, Claudia. "Cosmopolitanism and globalization in education." *Springer international handbooks of education (*2018): 821–831.

Sebastião, João, and Sónia Correia. "A democratização do ensino em Portugal." *Instituições e Política* 1 (2007): 107-136.

Shambaugh, David. "China's soft-power push: The search for respect." *Foreign Affairs* 94.4 (2015): 99-107.

Sun, Peiqing. 中国教育史. Shanghai: 华东师范大学出版社, 2008.

Sturniolo, Anthony. *Influences of Western Philosophy and Educational Thought in China and their Effects on the New Culture Movement.* Master's thesis, Nova Iorque: State University of New York, Buffalo State College, 2016.

Tay, Wei Leong. “Kang Youwei, the Martin Luther of Confucianism and his vision of Confucian modernity and nation.” *Secularization, religion and the state* 17 (2010): 97-109.

Teilhard de Chardin, Pierre. *The Phenomenon of Man.* New York: Harper Perennial, 2008.

Tian, Jing, and Graham David Low. “Critical thinking and Chinese university students: A review of the evidence.” *Language, Culture and Curriculum* 24.1 (2011): 61-76.

Tillich, Paul. "Relation of Metaphysics and Theology." *The Review of Metaphysics* (1956): 57-63.

Tocqueville, Alexis de. *Da democracia na América*. Porto: Rés Editora, 2001.

Thucydides. 1874. *History of the Peloponnesian War* (Book 5, Chapters 84-116) (Richard Crawley trad.). London: Spottiswoode and Co.

Tong, De, Shuang Yang, and Yani Lai. "Experimentation-based policymaking for urban regeneration in Shenzhen, China." *The China Quarterly* 258 (2024): 423-440.

Torcal, Mariano. “The decline of political trust in Spain and Portugal: economic performance or political responsiveness?.” *American behavioral scientist* 58.12 (2014): 1542-1567.

Truex, Rory. "Authoritarian gridlock? Understanding delay in the Chinese legislative system." *Comparative Political Studies* 53.9 (2020): 1455-1492.

Truex, Rory. "Consultative authoritarianism and its limits." *Comparative political studies* 50.3 (2017): 329-361.

Tu, Youguang. *A Critical History of Chinese Higher Education*. Huazhong University of Science and Technology Publishing Press, 2014.

UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf, 2015.

Van Drie, Jannet and Van Boxtel, Carla. “Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past.” *Educational Psychology Review* 20 (2008): 87-110.

Van Kooten, A. M. “Kant’s Critical Philosophy in Relation to the Pietism of his Youth.” Edinburgh: University of Edinburgh, 2019.

Van Scoyoc, Marthellen R. “Origin and Development of the University.” *Peabody Journal of Education*, vol. 39, no. 6 (1962): 322–33.

Vergés, Salvador. *Dios y el hombre: La creación (Historia salutis).* Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980.

Viseu, Sofia, and José João Barroso. "A Carreira e a Avaliação dos Professores em Portugal: mudanças nos modos de regulação da educação." *Revista Currículo sem Fronteiras* 20.1 (2020): 108-128.

Wang, Bingzhao. *A Concise History of Education in China,* 4th edition. Pequim: Beijing Normal University Press Group, Beijing Normal University Press, 2008.

Wang, Jinrong, Xia Hongzhong, and Yang Dehong. "中国清代俄语教育与人才培养." Sichuan: *四川理工学院学报 (社会科学版)* 6 (2013).

Wang, Li. "Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective." *International Journal of Educational Development* 31.3 (2011): 277-286.

Wang, Yangming. *王阳明全集* vol.1, edited by 段旭. Beijing: 中国文史出版社, 2014.

Wang, Zheng. "National humiliation, history education, and the politics of historical memory: Patriotic education campaign in China." *International Studies Quarterly* 52.4 (2008): 783-806.

Weber, Max. *Economy and Society*. Translated by Keith Tribe. London: Harvard University Press, 2019.

Weissmahr, Béla. *Teología Natural.* Barcelona: Editorial Herder, 1986. (edição espanhola)

Xiong, Chunwen. "实质民主与形式自由." *社会科学研究* 1 (2006).

Xueqin, Cao. *Dream of the Red Chamber*. Tuttle Publishing, 2011.

Ye, Lin, Alexandria Posada, and Yangyang Liu. "A review on the relationship between Chinese adolescents' stress and academic achievement." *New directions for child and adolescent development* 2019.163 (2019): 81-95.

Ye, Sun, *et al.* "Government intervention, internal control, and technology innovation of SMEs in China." *Frontiers in Psychology* 13 (2022).

Zhao, Xianghui. "论高等教育普及化阶段本科人才培养目标的定位." *纺织服装教育* 34.2 (2019): 99-104.

Zhang, Tao. "Why do Chinese postgraduates struggle with critical thinking? Some clues from the higher education curriculum in China." *Journal of further and higher education* 41.6 (2017): 857-871.

Zhang, Zhibin. “Crowding out meritocracy? – Cultural constraints in Chinese public human resource management.” *Australian Journal of Public Administration* 74.3 (2015): 270-282.

Zhongyuan, Wang. "Remaking bonds: adaptive party linkage-building in contemporary China." *China: An International Journal* 21.2 (2023): 114-135.

Zhu Congbing. *教育史话*. Pequim: 社会科学文献出版社, 2011.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 1

PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL 1

1. A educação integral de Padre Manuel Antunes e Cai Yuanpei 1
2. Objetivos do trabalho 11
3. Metodologia do pensar global 13
4. Desafios da atualidade 19

I PARTE 25

GÉNESE E DESEVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ANTROPOLÓGICO 25

CAPÍTULO PRIMEIRO 26

O CONTEXTO SOCIAL 26

1.1. Vida e obra de Padre Manuel Antunes 26
1.2. Vida e obra de Cai Yuanpei 30
1.3. Regime político em Portugal 35
1.4. A era conturbada na China no início do século XX 44
1.5. Sistemas educacionais da época 50
1.5.1. Sistema educativo chinês 50
1.5.2. Sistema educativo português 56
1.6. Reflexões sobre a educação das mulheres 66

CAPÍTULO SEGUNDO 79

CONCEÇÕES ANTROPOLÓGICAS 79

2.1. Influências e Inspirações 79
2.1.1. Padre Manuel Antunes e a paideia grega 79
2.1.2. A importância da estética para Padre Manuel Antunes 85
2.1.3. Padre Manuel Antunes e o seu Humanismo 90
2.1.4. Cai Yuanpei, mestre dos Clássicos 102
2.2. A metafísica da pessoa 111
2.2.1. Ser de acordo com Cai Yuanpei 111
2.2.2. Ser Homem para Antunes 125
2.2.3. Transcendental em diálogo com Kant 130
2.3. Influências e Teorias Políticas 142
2.3.1. Considerações sobre o Marxismo 142
2.3.2. O Anarquismo em Cai Yuanpei 153
2.4. Diálogos com Nietzsche 162
2.4.1. Cai Yuanpei em relação a Nietzsche 162
2.4.2. Nietzsche segundo Manuel Antunes 167
2.4.3. Reflexões de Padre Manuel Antunes sobre o poder político 171

CAPÍTULO TERCEIRO 181

Religião e Estética 181

3.1. A religião e a teologia de Padre Manuel Antunes 181
3.1.1. Relação de estética – ética - metafísica 181

3.1.2. A teologia ... 185
3.2. Cai sobre a religião e educação estética ... 203

II PARTE ... 228

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ... 228

CAPÍTULO QUARTO ... 229

PENSAMENTO EDUCACIONAL E MÉTODO PEDAGÓGICO ... 229
4.1. O valor da educação ... 229
4.2. Educação integral em Padre Manuel Antunes ... 240
4.3. Educação integral em Cai Yuanpei ... 245
4.4. Educação para a misericórdia segundo Padre Manuel Antunes ... 252
4.4.1. Homem-Espuma e o Homem-Mecânico ... 252
4.4.2. A massificação no ensino superior ... 256
4.5. A liberdade de pensamento para Cai Yuanpei ... 262

CAPÍTULO QUINTO ... 270

INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE ... 270
5.1. O papel da Universidade ... 270
5.2. A reforma universitária portuguesa ... 275
5.3. Cai sobre a Universidade ... 281
5.4. Sistema de Distritos Universitários ... 285

CAPÍTULO SEXTO ... 291

CONTRIBUTOS PARA EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE DE HOJE ... 291
6.1. Situação político-social de Portugal contemporânea ... 291
6.2. A China atual ... 297
6.3. Desafios educacionais em Portugal ... 315
6.4. Desafios educacionais na China ... 327

CONCLUSÃO ... 341

BIBLIOGRAFIA ... 350
1. BIBLIOGRAFIA PRIMÁRIA ... 350
A) OBRAS DOS AUTORES ... 350
B) CLÁSSICOS CHINESES ... 351
C) CLÁSSICOS OCIDENTAIS ... 352
2. BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA ... 352
A) ESTUDOS SOBRE O PADRE MANUEL ANTUNES ... 352
B) ESTUDOS SOBRE CAI YUANPEI ... 353
C) OUTRA BIBLIOGRAFIA ... 354