

Edição conjunta de:

MIL: MOVIMENTO INTERNACIONAL LUSÓFONO
www.movimentolusofono.org
Palácio da Independência, Largo de São Domingos, n.º 11
1150-320 LISBOA

e

DG Edições
Av. D. Pedro V, 15 - 5.º Esq.º
2795-151 Linda-a-Velha

Composição e maquetagem: DG edições
Impressão e acabamento: VASP DPS
ISBN: 978-989-8661-72-2
Depósito Legal: 421280/17
Primeira edição: Fevereiro 2017

© 2017, MIL: MOVIMENTO INTERNACIONAL LUSÓFONO.
Reservados todos os direitos, de acordo com a legislação em vigor.

Simpósio de Homenagem a
Manuel Ferreira Patrício

Coordenação de:
António Braz Teixeira
Joaquim Pinto
Maria Teresa Santos
Renato Epifânio



MANUEL FERREIRA PATRÍCIO E A EDUCAÇÃO DOS
PORTUGUESES NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX
PARA O SÉCULO XXI

Artur Manso

A cultura é o melhor conforto para a velhice
Aristóteles

A cultura está acima da diferença da condição social.
Confúcio

Todas as nossas escolas são escolas de guerra, pelo recrutamento, porque só queremos os mais aptos ou aqueles que julgamos mais aptos, pela disciplina do curso e do comportamento, e pelo nosso objectivo de, no final dos estudos, os repartirmos por armas.
Agostinho da Silva

A publicidade é uma fábrica de perfeitos fregueses, ávidos e estúpidos; a educação, que lhe é paralela, fabrica cidadãos servis e crentes.
Agostinho da Silva

1. Manuel Ferreira Patrício é um dos pedagogos portugueses mais eminentes do último quartel do século XX e do primeiro do século XXI, destacando-se como um exímio filósofo da Educação e devoto de uma intensa acção sócio-educativa em prol de uma educação pluridimensional que acredita ser a solução mais viável para promover a plena igualdade de oportunidades, instituindo a escola como veículo de uma formação humanista capaz de ajudar os indivíduos a elevarem-se a graus cada vez maiores de conhecimento e sabedoria. O modelo educativo que tem vindo a construir, que designa de *antropagógico*, porque a antropagogia, como escreveu em 1983 “é o conceito destinado a promover o homem integral ao longo de toda a vida e da vida toda” (Patrício, 1983: 43-44), integra uma axiologia fundamental que considera a ética, a estética e a religião, no mesmo plano que os sistemas abstractos da ciência e da lógica. O princípio fundante

da sua pedagogia, é, então, o *cogito antropagógico* que no início é o *cogito personagógico* (cf. Patrício, 1998: 94). Os esquemas formais de pensamento e as regras da objectividade científica são importantes à vida humana, mas não se podem impor ao que verdadeiramente interessa que é descobrir a humanidade que há em cada um de nós, aquela que nos forma e da qual somos devedores. Não há dúvida que a ciência, a técnica e a tecnologia têm melhorado a vida material dos povos, mesmo que as suas realizações se devam, quase sempre, ao esforço da guerra, o que levou J. J. Rousseau (1712-1778), teórico do iluminismo e inspirador do movimento da Escola Nova, a lembrar que “podemos ser homens sem sermos sábios”, princípio que a antropagogia patriciana complementa quando nos mostra que efectivamente a sabedoria deriva da humanidade de cada um e não o inverso, tendo as realizações maiores do empenho humano que auxiliar o homem no seu quotidiano em vez de o escravizar como acontece cada vez mais.

A ideia de escola e educação de M. Ferreira Patrício é devedora do movimento da Renascença Portuguesa e do filão da filosofia nacional a que deu corpo, assentando a sua pedagogia naquilo que foi o ministério a que se dedicou a designada primeira Faculdade de Letras da Universidade do Porto, criada por Leonardo Coimbra em 1919 e mandada encerrar pelo governo de então, em 1928. Para Leonardo era necessário que a educação soubesse “dar o homem ao homem” na conservação de um sentir nacional que se tornasse garante da unidade de um povo e o ligasse ao Universo (Cosmos) de que se sente parte essencial. Esse inquestionável legado é bem evidente quando decide estudar, para a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação, a pedagogia de Leonardo Coimbra, sob a orientação do ilustre professor e reconhecido humanista, o jesuíta Pe Manuel Antunes (1918-1985), cujo labor da pesquisa foi editado em 1992 com o título *A pedagogia de Leonardo Coimbra. Teoria e prática*, tornando-se desde então a obra central na evolução do seu pensamento. A cultura clássica servia aos renascentes para avivar a memória dos homens e apelar à individualidade de cada um e ao real valor que em si encerra. A ideia de cosmos como oposto ao caos, de harmonia e proporcionalidade, sugeriam aos gregos um empenho pela educação do indivíduo no sentido de descobrir o lugar que ocupa nesse todo de que apenas é uma parcela. O Cosmos devém da multiplicidade das partes distintas que lhe dão sentido e forma, numa caminhada de todos e de cada um, promotora da reunião das suas diferenças e construtora de sentido e unidade. Nesta perspectiva, a educação é considerada como um instrumento na promoção do autoconhecimento e do sentimento de pertença a uma dada

comunidade. Os renascentes, tal como os gregos, não viram as suas propostas verdadeiramente valorizadas, nomeadamente a ênfase que punham no sentimento que traduziram por Saudade e que teorizavam como característica essencial do ser português. Esta opção levou ao afastamento de alguns dos seus fundadores que posteriormente se reuniram no movimento da *Seara Nova*, opondo à educação nacional, um modelo pedagógico estrangeirado de teor positivista, assente num quadro de saberes de cariz científico que almeja o conhecimento quase só para transformar materialmente as sociedades e aumentar o bem estar dos indivíduos.

2. Foi por volta do ano de 1987 que Ferreira Patrício se empenhou mais a fundo em dar corpo a um movimento que pudesse lutar pelo estabelecimento de uma matriz cultural de escola no panorama educativo português capaz de interligar em corpo único, as três dimensões que a devem integrar: a lectiva ou curricular, a extralectiva e a interactiva. Na procura dos fundamentos para este modelo de organização escolar, surge, então, o projecto da Escola Cultural, na altura como reacção à Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) nomeada pelo Governo em 1986, tendo, em 1988 entregue a proposta de execução A1 no sentido de alargar, aperfeiçoar e aprofundar a experiência da Escola Pluridimensional lançada pela CRSE em 1987/88 sob a designação de Escola Cultural. Este trabalho pioneiro serviu de base à Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural – AEPEC, constituída a 24 de Março de 1990, que, não tendo grande impacto nas políticas educativas dos vários governos, em períodos mais ou menos alargados da sua existência, constituiu um amplo movimento em todo o país que à sua maneira tem contribuído para as reformas escolares que ocorrem com regularidade em Portugal.

Os objectivos que estão plasmados na AEPEC não são alheios ao próprio percurso pessoal e profissional de Manuel Ferreira Patrício que se distinguiu como professor universitário e pedagogo, com grande empenhamento cívico e político. Alentejano de nascimento (1938), com uma primeira formação na Escola do Magistério Primário de Évora, Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Letras de Lisboa, com formação complementar em Ciências Pedagógicas (1965) enquanto exercia o magistério primário na Escola Primária nº 142 de Lisboa. A seguir à obtenção da licenciatura foi professor de Filosofia no Liceu Nacional de Évora, director da Escola Secundária do Redondo e em 1975 passou a leccionar a cadeira de Pedagogia na Escola do Magistério Primário, para em 1976 como Assistente

Convidado da Universidade de Évora, leccionar Teoria da Educação, História da Pedagogia e da Educação, Axiologia Educacional, entre outras. Foi membro da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-88), Presidente do Instituto de Inovação Educacional (1987-89), Coordenador Nacional do Projecto *Escola Cultural* do Ministério da Educação, Director do Departamento do Ensino Superior do Ministério da Educação (1993-1996) e membro do Conselho Nacional de Educação (1992-96). Fundou, ainda, a Sociedade de Estudos e Investigações Antropagógicas (SEIA) (1990), pertencendo, também, desde a sua fundação, ao Conselho de Direcção da *Nova Águia – Revista de Cultura Para o Século XXI*, onde colabora com regularidade e tem desenvolvido reflexões valiosas sobre a simbologia da criança enquanto fautor do mundo a haver, tema central na *poesia pensante* de Fernando Pessoa e no essencial da pedagogia de Agostinho da Silva. Do apuramento do seu gosto musical tornou-se Maestro, tendo dirigido vários coros e fundado o coro da Universidade de Évora.

Após este brevíssimo excursus, facilmente se compreende que uma personalidade de inteligência rara e formação tão eclética, se arvora em crítico de um sistema escolar que, ao longo dos anos se tem fixado numa teoria desgarrada da realidade e num cientismo positivista extremamente limitador de uma alargada cultura e vasta aprendizagem do ser humano. Os sistemas educativos um pouco por todo o lado, mas de uma forma mais pronunciada nos países ocidentais, cada vez mais se preocupam com o aspecto cognitivo do ser humano, como se cada indivíduo apenas tivesse cérebro e não corpo e órgãos dos sentidos, como se simplesmente pudesse servir para produzir e não para se deleitar, existindo unicamente para transformar o real e não para contemplá-lo. A escola de modelo ocidental com o advento do iluminismo e a especialização do conhecimento, tende a ignorar todos os elementos do ser humano que não sirvam para produzir e dar lucro, nomeadamente a componente sensível e estética. Neste cientismo materialista cada vez mais acentuado, a Escola Cultural instituiu-se, então, como alternativa ao modelo clássico de escola que Guerra Junqueiro (1850-1923) apresentava da seguinte forma: “Isto escolas!... que indecência! / Escolas esta farsada! / São açougues de inocência, / São talhos d’anhos, mais nada”, ressaltando, assim, uma crítica cerrada a uma escola curricular que assenta na força e na coacção o essencial das aprendizagens que promove, propondo, em alternativa um modelo de aprendizagem que tenha a sua base num conhecimento profundo do que é o Homem e suas verdadeiras necessidades. Procedendo a uma leitura pedagógica do poema de Natália

Correia (1923-1993) *Queixa das Almas Jovens Censuradas*, deparamo-nos com a mesma crítica à ilusão educativa com que as sociedades de agora nos vão cativando para o cumprimento dos deveres que compulsivamente nos impõem. O poema começa assim: “Dão-nos um lírio e um canivete / E uma alma para ir à escola / E um letreiro que promete / Raízes, hastes e corola” e depois de um lamento profundo sobre os ideais traídos por força da escolarização, termina: “Dão-nos marujos de papelão / Com carimbo no passaporte. / Por isso a nossa dimensão / Não é a vida. Nem é a morte”. A escola que a estrutura social nos obriga a frequentar, enreda-se numa panóplia de promessas de felicidade futura que depressa acabam por ser frustradas, pois a verdadeira dimensão de cada indivíduo não é a de uma alma submissa a que a aprendizagem escolar acaba por nos submeter, mas sim a de um horizonte a transpor por uma acção individual assente no exercício pleno da liberdade.

O universalismo patriciano é, então, incontornável do contacto com o estudo dos mestres que leccionaram e aprenderam na Primeira Faculdade de Letras do Porto: os que a fundaram, Leonardo Coimbra; os que nela leccionaram, Newton de Macedo, Aarão Lacerda; aqueles que nela se formaram, José Marinho, Delfim Santos, Álvaro Ribeiro, Agostinho da Silva, Santana Dionísio; os que estes influenciaram, António Quadros e também Teixeira de Pascoaes e Fernando Pessoa, poetas e pensadores maiores da portugalidade que não lhe pertencendo, comungam das mesmas preocupações e influenciaram os seus fundadores. É a esta *seara* de pensamento personalista e humanista de claro pendor nacionalista, que se vai juntar Ferreira Patrício, ampliando a base universalista da sua pedagogia no estreito contacto com o Pe Manuel Antunes, tendo, com ele, alargado a matriz judaico-cristã da cultura ocidental. Estes pensadores, a que naturalmente se juntam muitos outros, ajudaram-no a entender a escola, não como o palco de reprodução do cientismo positivista, no qual o homem aparece como uma engrenagem do sistema de produção e consumo, mas sim como lugar privilegiado para a difusão da cultura e do conhecimento. A humanidade é resultado de uma sucessão de acontecimentos e é deles que o ensino deve cuidar, incluindo no seu seio tudo que interesse a cada um: a ciência e a arte, a técnica e a filosofia, o mito e a religião, a criação e a fruição... se nos currículos oficiais não couberam estas práticas, a escola tem a obrigação de as organizar extracurricularmente.

A humanidade tem de ser conservada e continuada na escola enquanto espaço de formação, preservação e acréscimo da cultura. Para Patrício, como

para toda a gesta dos pedagogos em que filia o seu pensamento e acção é importante que o espaço escolar seja diversificado mas de maneira nenhuma se deve tornar obrigatório, pois só a liberdade de escolha é que permitirá a cada indivíduo fazer as opções certas, contribuindo com a sua criatividade e originalidade para um mundo mais harmónico. Por assim ser, o modelo de Escola Cultural privilegia na aprendizagem, a criatividade e a liberdade em detrimento do ensino, da reprodução e da submissão, reconhecendo que só nesta base poderá ser satisfeito o interesse de cada um que se deve sobrepor à eficácia que a sociedade insistentemente exige.

3. No sentido de introduzir no sistema escolar oficial o modelo da escola pluridimensional e cultural Ferreira Patrício delineou, no ano de 1988, no âmbito da *Proposta Global de Reforma* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo as “Bases para a organização institucional da Escola Pluridimensional” (cf. Patrício, 1993: 308-315), modelo este que tinha sido testado ao longo de três anos lectivos, com o apoio do Instituto de Inovação Educacional ao qual presidia na altura. Esta experiência ocorreu em setenta e sete escolas do continente, permitindo-lhe concluir ter sido “a realidade pedagógica viva que mostrou, sem que a essê respeito possa haver dúvidas sérias, que a Escola cultural é, no seu âmago, a Escola Axiológica” (ib.: 315). Os resultados do projecto foram apresentados publicamente em finais de Junho de 1988 na 1ª Grande Festa anual da Escola Cultural que decorreu na Faculdade de Economia da Universidade do Porto e um ano depois, em 1989 na IIª Grande Festa que ocorreu na Aula Magna da Universidade de Lisboa (cf. Patrício, 2013b: 211). O sucesso desta experiência não foi suficiente para convencer os decisores governamentais a adoptá-lo, continuando, assim, a vigorar o modelo unidimensional de escola. Tendo sido este modelo arredado das escolhas oficiais por parte dos decisores políticos, Ferreira Patrício para continuar a aprimorar o projecto, criou nos primeiros meses de 1990, a Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural - AEPC, que se instituiu como “órgão associativo do Movimento da Escola Cultural, de grande repercussão nacional e mesmo já europeia e internacional; afirma-se como uma associação de natureza pedagógica e cultural sem fins lucrativos, cujo objecto é o desenvolvimento de actividades culturais e educativas”. O carácter plural da promoção da aprendizagem torna necessário que a escola actual assuma em simultâneo, a vertente curricular, a extracurricular e a de interacção entre as duas (que se plasma, nos projectos, clubes, festas, etc). Esta escola deve assumir-se como personalista e assentar na criatividade e

liberdade plena de aprender, tendo no educando o seu centro e a sua única preocupação. Pela tolerância e interculturalidade que alberga na sua origem, considera de igual modo todas as dimensões da cultura e do desenvolvimento dos povos, de todas as culturas e dos diversos povos, opondo-se firmemente à hegemonia e ao totalitarismo.

As bases filosófico-pedagógicas em que a Escola Cultural deve assentar são assim expostas por Manuel Ferreira Patrício: “1. Uma teoria da pessoa – o sujeito da educação é sempre uma pessoa e deve ser encarado, seja qual for a situação em que se encontre, enquanto tal; 2. Uma teoria da educação - o acto educativo é um acto cultural pois a cultura plasma, de uma maneira ou de outra, a realidade humana; 3. Uma teoria da escola – considerando esta como o local de eleição do processo educativo; 4. Uma teoria da comunidade – privilegiando por isso o investimento social e político na totalidade da comunidade educativa (infraestruturas, professores, encarregados de educação...); 5. Uma teoria da vida – considerando que esta não pode prescindir do todo societal do qual é a razão de ser” (cf. <http://www.aepc.org>). Ferreira Patrício entende que este programa deve aproveitar a estrutura escolar que já existe e que o Estado impõe, sustentada, agora, em novas pedagogias uma vez que “Na raiz da dimensão lectiva, encontramos o *princípio da heterodeterminação* (o programa educativo é determinado de fora, o educando é-lhe completamente alheio); na dimensão extralectiva encontramos o *princípio da autodeterminação* (o programa educativo é determinado com a participação tão expressiva quanto possível dos educandos/alunos, tendo em consideração as possibilidades da Escola); na dimensão interactiva encontramos o *princípio de codeterminação* (o programa educativo/projecto é determinado mediante negociação entre o professor ou professores da disciplina e o grupo (...) dos educandos-alunos do grupo ou grupos em causa; (...) na dimensão ecológica encontramos o *princípio de sobredeterminação dialéctica* (o programa educativo é determinado ao nível da Escola, nos termos dos respectivos estatutos e no respeito pelas estruturas vigentes da Escola de paradigma cultural sumariamente desenhada)” (Patrício, 2013b: 211). No essencial, aqui defende-se que o que existe, a escola oficial, é uma dimensão a ter em conta, ainda que pequena, não podendo, por isso, englobar a “escola toda”, uma vez que apenas responde a uma parte das dimensões essenciais do sistema de ensino e aprendizagem de base humanista, centrado naquele que aprende e na situação própria em que se encontra e não na estrutura ideológica que o suporta.

A escola que se propõe considera a cultura como um aglomerado de situações e acontecimentos com um efeito cumulativo nas gerações que se vão sucedendo, enquanto que a escola unidimensional apenas escolhe da cultura aquilo que em cada época mais agrada às massas, fazendo do sistema educativo um veículo privilegiado da transmissão e difusão do pensamento dominante. A escola, pela mão do Estado, tornou-se universal e obrigatória (até idades cada vez mais adiantadas) e é ele que decide unidimensionalmente o que deve ou não deve ser ensinado, incidindo a sua preocupação fundamentalmente na dimensão lectiva e tratando todos os indivíduos da mesma maneira, permitindo-lhes pequenos rasgos de liberdade e reduzidas possibilidades de escolha do que mais lhes interessa aprender, continuando, por isso, a centrar as aprendizagens no professor e nos conteúdos. Por seu lado, a escola cultural relewa o valor individual das aprendizagens, pois entende que o acto de ensinar e de aprender, mesmo que ocorra na escola, não se deve cingir aos currículos oficiais e a leccionação dos programas não pode ocorrer de igual modo para todos os alunos, cabendo a estes escolher o que quer e como quer aprender, fazendo os possíveis para que as aprendizagens sejam significativas, mesmo que não constem dos currículos oficiais. A escola cultural não considera o aluno como um receptáculo de conhecimento já feito, apelando a uma participação activa na sua construção e ao contrário da escola unidimensional que apenas observa a dimensão cognitiva, considera no mesmo nível a cognição, a fruição, a criação, a difusão e a promoção da cultura, seguindo os princípios da filosofia personalista para a qual o *verdadeiro*, o *belo* e o *bom*, valores coincidentes no seguimento do idealismo platónico, se poderiam constituir como sua máxima.

Os governos democráticos passam o tempo a apregoar que a escola é um espaço do exercício da liberdade, mas fazem assentar a aprendizagem em currículos rígidos e em matérias diversas, conteúdos estereis e pouco estimulantes para as crianças e os jovens que são forçados a frequentá-la, o que inviabiliza a liberdade de escolha de cada um. O argumento dos governos em defesa do modelo centralista da Escola é que esta é boa porque garante um futuro melhor àqueles que a frequentam até mais tarde, mantendo, assim, a sua razão de ser na finalidade meramente mercantilista do seu ensino. Os decisores políticos esforçam-se por universalizar a ideia de que a escola se preocupa em formar cidadãos autónomos, mas incentiva-os à realização de graus de escolaridade superiores para que possam ter mais, distinguindo-se, assim, dos seus próximos menos escolarizados, não por efectivamente se terem tornado homens instruídos, mas sim por terem

adquirido competências que lhes hão-de garantir um melhor bem estar material.

Quando a escola não era de massas e a burocracia ainda não a tinha invadido, havia da parte de quem ensinava e de quem aprendia a disponibilidade suficiente para o exercício de alguma liberdade de aprendizagem designada extracurricular. Não contava para nada, mas dava um gozo incedível àqueles que partilhavam esses espaços que tantas vezes os tornavam mais responsáveis para a realização dos objectivos curriculares, pois nessas actividades livres cada indivíduo expandia ao limite as suas capacidades. Digo alguma liberdade e não a liberdade toda, pois como sabemos, a escola enquanto templo de contemplação e espaço de lazer, depressa derivou em instituição impositiva de um determinado sentido e maneira de estar na sociedade, aliciando os que nela têm sucesso para os trabalhos melhor remunerados e de maior responsabilidade, tornando-se, assim, uma máquina de fabricar indivíduos qualificados que têm como recompensa do sacrifício acumulado, o ordenado e a posição social que passam a auferir. O modelo pluridimensional da educação é uma ideia a perseguir num mundo cada vez mais burocratizado onde cada um tem tempo apenas para se tornar em especialista, pois, em detrimento da vida, desde o nascimento até à morte, somos convocados a tornarmo-nos especialistas em qualquer coisa para realmente nos esquecermos de nós mesmos. O pensamento hegemónico tem sido responsável pelas maiores catástrofes da humanidade e a evolução dos povos considerados civilizados, assenta numa escolarização impessoal, que transforma cada indivíduo no elo de uma engrenagem de produção e consumo, ironicamente traduzida por bem estar.

4. Enraizado na tradição humanista em que fez a sua formação, Ferreira Patrício suporta a Escola Cultural numa axiologia educacional para a qual traçou as linhas gerais nos capítulos finais da obra que intitulou *Lições de axiologia educacional* (1993), trabalho único no panorama educacional português. Um sistema educativo tem sempre que se basear em valores e estes tendem a adaptar-se às épocas e aos indivíduos. A situação de cada um e do povo a que pertence é sempre situada, ocupamos um espaço concreto que se apresenta como um produto da civilização e da cultura. Na sua essência o Homem é o mesmo, mas a resposta que cada um dá às interpelações quotidianas, é profundamente influenciada pelo local onde vive e a respectiva cultura/educação que o moldou e é nesta assunção que

Ferreira Patrício, como acontece com todos aqueles que influenciaram o seu pensamento, teoriza no sentido de construir “Uma antropologia para portugueses tem, portanto, de acabar por ser – porque tem de começar por ser – uma antropologia portuguesa. Começa por sê-lo, porque a interrogação radical sobre o ser do homem é feita por portugueses. Acaba por sê-lo, porque a radicalidade da interrogação já envolve a radicalidade da resposta” uma vez que “a uma antropologia situada só pode corresponder e só pode seguir-se uma antropologia situada” (Patrício, 1993: 223), pois a educação é sempre a de um homem que se situa num dado tempo e num determinado lugar: “Antropologia situada, axiologia situada, axiologia educacional situada e antropologia situada são os quatro vértices do quadrilátero constituinte da educação concreta do homem concreto. O homem universal não existe fora dele; mora dentro dele, é a sua própria substância individualmente plasmada” (ib.: 224). Desta forma Patrício continua a linha da meditação suscitada por Teixeira de Pascoaes cogitando neste ponto a *Arte de ser português* (1915) e os discípulos de Leonardo Coimbra, no que aqui interessa José Marinho e a sua *antropologia situada* (1966). É com estes e outros autores significativos no panorama filosófico-educacional português que Ferreira Patrício vai ajudar a construir os alicerces filosóficos de uma educação eminentemente cultural e pluridimensional, tal como se encontra plasmada nas bases da AEPEC que estabelecem os “seguintes horizontes axiológico-educacionais: a) familiar; b) local/regional; c) o nacional/pátrio; d) o europeu/ocidental; e) o humano” (ib.: 227). É, portanto, o homem situado na realidade portuguesa que verdadeiramente interessa a Ferreira Patrício e se constitui como preocupação da AEPEC: “precisamos urgentemente, para implantar sobre alicerces sólidos o edifício da educação portuguesa, de uma ontologia de Portugal [...]. Sobre essa ontologia é que poderemos estabelecer a nossa axiologia. Sobre esta axiologia é que poderemos delinear uma antropologia lidimamente portuguesa e realizar uma educação que seja realmente a que as nossas entranhas espirituais exigem” (ib.: 227).

O desiderato de uma educação personalista está nos antípodas da educação positivista, científica e tecnológica que caracteriza cada vez mais as sociedades contemporâneas. A cientificidade educativa não responde de maneira nenhuma às exigências personalistas que Ferreira Patrício quer afirmar: “A educação naturalista deve ser ordenada para a educação cultural e por ela subsumida” (ib.: 237), pois o decurso do tempo ensina-nos que a “educação deve, pois, ser culturalista e não naturalista. O mesmo é dizer: deve ser axiológica e não unicamente constatativa” (ib.: 239). A base

axiológica da Escola Cultural reverte, naturalmente, para uma pedagogia eminentemente filosófica, uma vez que “toda a autêntica filosofia contém uma pedagogia – melhor dito, uma antropagogia [...] teoria do homem, culminante numa teoria da sua formação e aperfeiçoamento” (ib.: 287). Os valores marcam a cultura e esta é geradora de uma determinada maneira de ser e estar que vai muito para lá dos enfoques educativos em torno de um paradigma de educação científico-natural que acabou por se impor na contemporaneidade. Para Ferreira Patrício as ciências naturais devem subordinar-se às ciências culturais e históricas, pois só no seu seio é que o educando pode ser entendido enquanto todo, na esteira de uma orientação personalista que considera a Pessoa como uma e indivisível, tendo a prática educativa que incluir tudo que interesse a cada indivíduo, contribuindo para uma ideia una e não fragmentária da humanidade, uma vez que só a cultura fornece os elementos para a compreensão daquilo que o ser humano foi, naquilo em que se tornou e o que poderá vir a ser, pois ela é simultaneamente retrospectiva e prospectiva, intrincando-se no nosso passado e projectando-se no futuro. Aqui não se exclui o paradigma tecnológico e científico do legado cultural da humanidade, apenas se enfatiza que estes recortes do conhecimento correspondem a uma parte da cultura que não se confunde nem pode substituir, seja de que forma for, à cultura toda.

A Escola Cultural também não pode ser tutelada pelo Estado, uma vez que “Típica, em geral da pedagogia dos valores é a posição de que o estado não deve dominar totalitariamente a educação [...] a pedagogia dos valores [...] confere à pessoa uma posição ontológica, axiológica e funcional muito elevada” (ib.: 290). A Escola Cultural não é conciliável com qualquer posição dominante do Estado, devendo assentar na total liberdade de ensinar e aprender, princípio incompatível com a organização da escolaridade por parte dos Estados que a baseiam em determinadas ideologias que ao serem impostas à maioria, desconsideram outras formas de ser e estar que não sirvam os seus propósitos, votando-as a um conveniente esquecimento. A pluralidade e polivalência em que a Escola Cultural quer assentar o seu funcionamento não se coaduna com um Estado que chame a si todas as responsabilidades pela educação, orientando-a, naturalmente, apenas e só naqueles que são os princípios em que baseia a sua política. A educação enquanto fonte de preservação, difusão e acréscimo da cultura é um campo demasiado vasto que o Estado só por si não pode tutelar, pois ela envolve “as pessoas e as comunidades humanas na obra de preservação e criação da obra do espírito [...] sob o governo superior do princípio do bem, que é o governador do reino da ética. A educação é, pois, facto e processo cultural:

facto, enquanto riqueza cultural apropriada; processo, enquanto acção interminável de criação e respectiva apropriação de nova riqueza espiritual” (ib.: 293). Só pela cultura se pode garantir a universalidade e só por esta o homem se compreende a si e a tudo aquilo que o envolve, porque é nela que nos tornamos humanos e afastados dela perderemos a nossa identidade.

5. O enfoque fortemente axiológico do sistema educativo torna-se bem patente no capítulo IX das suas lições de axiologia que dedica à organização pedagógica da Escola Cultural. A pluridimensionalidade não é apenas a da dimensão humana e da cultura; é também a das metodologias educativas e do ensino, do currículo e dos recursos educativos; dos educadores e professores e da organização pedagógica da escola. O Homem enquanto tal, “representa o real, sente o real afectivamente e age sobre o real. Fá-lo sempre axiologicamente, ou seja, dá valor ao que representa, ao que sente e ao que faz” (Patrício, 1993: 302). A vida é complexa e plural e por isso, a escola enquanto instituição ao serviço do Homem, tem o dever de responder às suas exigências com a maior diversidade possível de metodologias. A educação e instrução baseada em currículos essencialmente cognitivos está longe de satisfazer os desejos mais íntimos de cada um. Se dúvidas houvesse, bastaria olhar para a percentagem de abandono escolar que se verifica no nosso país. Como educadores temos a exacta percepção de que os alunos gostam da escola, frequentam-na com agrado e alguma satisfação. O que realmente não gostam e os leva a abandoná-la, é a organização curricular que lhes é imposta sem lhes permitir qualquer escolha. Isto prova que o indivíduo é movido pela curiosidade, mas a organização escolar, tal como se veio a estabelecer, apenas se preocupa com o conhecimento positivo e utilitário: ensina a fazer para ter, não se preocupa com o Ser.

Tal como se desenvolveu, a escola curricular, reduzida ao elenco das disciplinas e a um pequeno número de recursos educativos, mesmo na era da massificação do digital (apenas considerando aqueles que servem os conteúdos positivistas e científicos) não corresponde aos reais anseios dos indivíduos, o que se reflecte num acentuado abandono da mesma. A diversidade de cada um só pode ser apreciada por uma escola que garanta uma educação pluridimensional que encare o currículo como “o programa educativo na sua integralidade: o conjunto de experiências de aprendizagem e construção pessoal que o educando (cada educando) deve realizar” (ib.: 302-303). A escola como organização pluridimensional naturalmente exige um outro perfil de professor que desenvolva o seu trabalho e que seja capaz de adaptar as suas metodologias no sentido “de mobilizar para a acção

educativa que realiza, não apenas os saberes exigidos pelo currículo estrito, mas todos os saberes que o constituem a si próprio como um ser cultural único” (ib.: 304). Será, no essencial, um professor personalista que sabe que a complexidade do aluno tem de convergir para a pluralidade do saber que lhe cabe, em plena envolvimento, organizar e transmitir, revestindo-o de pleno significado para os que nele se envolvem e restante comunidade.

A escola pluridimensional opõe-se à unidimensionalidade do ensino curricular o qual constrange o aluno quando o submete, a partir de fora, aos conteúdos restritos, aos métodos e meios de ensino e aprendizagem que lhe são estranhos. É este aspecto que a escola cultural quer contrariar quando coloca o aluno no centro das próprias escolhas: “A escola cultural, introduz na Escola a dimensão da liberdade, centrando o processo educativo na estrutura vocacional dos educandos e dos educadores, dando sentido real ao princípio da liberdade de aprender e ensinar” (ib.: 304). Para vivenciar esta experiência pedagógica de organização livre das aprendizagens, as escolas devem assentar a sua organização numa diversidade de actividades que levem o indivíduo a um contacto cada vez maior com aquilo que em cada momento e circunstância mais lhe interessa, na esteira do personalismo axiológico, sendo a pessoa concreta, cada indivíduo e não a pessoa colectiva, que está no centro da escola pluridimensional ou axiológica: “uma educação que queira respeitar a estrutura íntima, profunda e completa do homem tem de se ordenar para a promoção do quadro integral dos valores que se dão ao homem” os quais se incluem nas “seguintes ordens axiológicas: a dos valores vitais; a dos valores práticos; a dos valores hedonísticos; a dos valores estéticos; a dos valores lógicos; a dos valores éticos; a dos valores religiosos” (ib.: 306). Naturalmente, o exercício pleno da liberdade estará subordinado à assunção absoluta da responsabilidade, pois o falhanço ou o sucesso numa escola de frequência livre e currículo diversificado não pode ser assacado à estrutura organizativa, mas sim àquele que em consciência escolhe um caminho e não outro. Como se compreende, numa sociedade de menores ou maiores recursos, as escolhas serão sempre limitadas, como aliás não poderia ser de outra maneira, mas serão livres e assumidas por cada um, ao contrário do que acontece na organização escolar actual onde se impõem currículos e se direccionam alunos, não para aumentar o bem estar e a auto-estima pessoal, mas sim para garantir o sucesso das políticas de desenvolvimento económico que os governos vão definindo, seguindo, aliás, a regra mundial.

Assim, atendendo a que a cultura resulta da organização que o homem vai fazendo dos valores e que um dos aspectos mais importantes que reveste

a escola é a promoção da cultura, o “sentido profundo da função cultural é, deste modo, de *humanização personalizadora*: personalizar o homem; humanizar a pessoa, personalizar a humanidade” (ib.: 307).

6. Em Portugal, o movimento da Escola Cultural e o seu principal mentor Manuel Ferreira Patrício, têm mostrado os limites da escola oficial na formação dos indivíduos, mesmo que os tempos não sejam propícios (e cada vez se avizinha uma maior dificuldade na prossecução dos seus propósitos). Com a finalidade de consubstanciar esse ideário, desde 1990, com periodicidade bianual, a AEPEC desenvolveu uma variedade de iniciativas, das quais se destacam os Colóquios científicos, com uma ampla e heterodoxa participação de educadores, teóricos e práticos, de todos os níveis de ensino, para discutir os seus propósitos e sugerir soluções válidas ao sistema rígido de educação e ensino que o Estado português, de forma unidireccional, continua a impor a todos. Estas reuniões são o exemplo de que só pela consideração de todos os pontos de vista, por mais opostos que se mostrem, se pode instituir um modelo educativo que se adequa ao povo português.

Os Colóquios organizados e as temáticas tratadas foram os seguintes: Iº Colóquio, 1990, *Educação Pluridimensional e Escola Cultural*; IIº Colóquio, 1992, *A Escola Cultural e os Valores*; IIIº Colóquio, 1994, *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte do Ano 2000*; IVº Colóquio, 1996, *Escola, Aprendizagem e Criatividade*; Vº Colóquio, 1998, *Globalização e Diversidade: a Escola Cultural, Uma Resposta*; VIº Colóquio, 2000, *Educação e Formação profissional. As Perspectivas da Escola Cultural*; VIIº Colóquio, 2002, *Por Uma Escola sem Violência*; VIIIº Colóquio, 2004, *Didáctica da Escola Cultural. Caminhos para a Construção de Si e dos Saberes*; IXº Colóquio, 2006, *A Escola e seus Actores em Crise de Identidade*; Xº Colóquio, 2009, *Para Onde Vai a Educação em Portugal?*; XIº Colóquio, 2010, *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais Para a Qualidade da Educação*.

Até ao sexto congresso, o trabalho produzido consta das Actas que se encontram publicadas, a que se junta outro tipo de edições para difundir as suas ideias, contando, também, com um sítio no mundo virtual.

Os objectivos que presidem à Escola Cultural continuam a ser válidos e o trabalho em prol dos mesmos de todos aqueles que se preocupam com a sua difusão é uma realidade. O seu empenho resiste a ventos e marés, mas os tempos que atravessamos com uma institucionalização total de todo o processo de ensino e aprendizagem têm vindo a impor obstáculos à sua

acção difíceis de ultrapassar. Por outro lado, desde 2010 as reuniões alargadas deixaram de acontecer e pela maneira como o sistema de ensino se vai desenvolvendo, é quase residual a hipótese deste modelo de escola vir a ser implementado. Contudo, este persistente labor de Ferreira Patrício associado a uma maior preocupação pela especificidade do Ser Português, acabou por consciencializar alguns profissionais da educação, nomeadamente professores, para outra visão do sistema educativo, exercendo a sua profissão, mesmo sem saírem dos naturais constrangimentos estatais, com uma atitude mais crítica, responsável e proactiva. É extremamente difícil, numa altura de democratização da educação obrigatória, propor uma diversidade de tarefas extracurriculares aos alunos, mesmo que sejam de escolha totalmente livre. A preocupação, diria mesmo a obsessão pelo currículo oficial, tem vindo a aumentar o tempo escolar de frequência obrigatória que em grande parte os indivíduos nem apreciam, nem desejam. Exaustos de tanta inutilidade lectiva e com ocasiões exíguas para a prossecução das tarefas extracurriculares, os alunos abandonam as suas livres escolhas ao mais leve obstáculo. A juntar a este cenário temos a classe dos professores cada vez mais burocratizada, totalmente dependente da política educativa que os governos têm como melhor, enredada num processo de ensino e aprendizagem repetitivo e pouco criativo, ambiente este pouco favorável às propostas da AEPEC.

A obrigatoriedade da escola tem aumentado as aprendizagens na exacta medida em que vem facilitando a sua aquisição, tornando os conteúdos meros instrumentos da ideologia dominante e apregoando um falso cosmopolitismo que apenas serve para desconsiderar a realidade nacional a que a totalidade do sistema escolar deveria responder. Não se adivinha fácil o combate do movimento da Escola Cultural ao utilitarismo pragmático que se instalou no sistema escolar, pois quanto à liberdade de escolha, a educação democrática parece tê-la e o povo português continua agarrado à ideia de que o ensino só terá uma razão de ser se for útil para aqueles que o frequentam e o sucesso está sempre ligado ao impacto que a formação escolar terá na profissão que cada um se prepara para desempenhar. Mesmo no ensino particular e cooperativo este desiderato não conhece melhor sorte, pois cada vez mais há um mimetismo entre público e privado porque o Estado não permite grandes veleidades pedagógicas e obriga todas as escolas ao cumprimento dos mesmos requisitos, sem os quais não poderão ver reconhecidos os seus currículos.

Manuel Ferreira Patrício continua a pensar, tal como pensavam aqueles que com Leonardo Coimbra aprenderam ou conviveram, partilhando do seu

ideário ou combatendo-o por vezes de forma radical, que qualquer sistema de ensino e educação se deve dirigir a todos os cidadãos, promovendo o uso da maior liberdade possível durante o tempo em que a escolaridade é obrigatória no sentido de satisfazer todas as necessidades do indivíduo: sensitivas, motoras, cognitivas, pois os indivíduos não avaliam a realidade de igual maneira.

O Estado português na esteira dos restantes Estados democráticos, tornou a escola obrigatória para apenas divulgar nos currículos oficiais aquilo que mais interessa à ideologia de circunstância, mas o cidadão universal que pretende formar não pode ignorar as suas raízes e a especificidade do seu ser. O movimento da Escola Cultural com as suas propostas tem alertado a comunidade escolar para os impasses a que a educação oficial tem confinado os indivíduos em geral e os portugueses em particular. Mostra caminhos mas não os impõe, na esperança de que mais tarde ou mais cedo o seu trabalho tenha repercussões positivas na educação dos portugueses e no progresso de Portugal. Este é o movimento que melhor soube dar continuidade ao ideário educativo de Leonardo Coimbra e respectivos discípulos que nos deixaram uma reflexão pedagógica de superior valia, que sendo universal, se encontra completamente voltada para a realidade portuguesa: gesta de indivíduos ilustres preocupados em encontrar formas de libertar e autonomizar o nosso povo, que envergonhadamente se limita quase sempre a aceitar acriticamente aquilo que lhe impõem a partir de fora. Ferreira Patrício deu continuidade a este escol convencido que “a) O edifício da educação portuguesa tem de ter por alicerce uma Ontologia de Portugal; b) Sobre esse alicerce ontológico é que se implanta a estrutura axiológica portuguesa (devemos ser quem somos...); c) Sobre essa axiologia é que se organizará e realizará a educação portuguesa; d) Esta é via para chegarmos à universalidade, que será então não apenas abstractamente *nossa*, mas concretamente *a nossa*” (Patrício, 1996a: 123). Também é para si evidente que o mais alto valor ontológico da educação portuguesa deve ser cultivado simultaneamente em *duas Escolas*: “a Escola Comum e a Escola do Escol. Naquela aprende-se a ser português e a ser homem. Nesta cria-se permanentemente, exprime-se em ininterrupto esforço criador o que o poeta chama o génio português” (ib.: 124). Estas conclusões são, assim, suportadas por Ferreira Patrício numa axiologia e numa ontologia intrincada na tradição do movimento renascente que sem nunca negarem a especificidade do seu povo souberam enquadrá-la na tradição universalista dos valores e da cultura, pois se “nenhum ser realiza em si o seu destino, então também o indivíduo humano, a pessoa humana,

não realiza em si o seu destino [...]. O indivíduo humano deve ser sacrificado à Família, à Pátria e à Humanidade, como seres espirituais que são” (ib.: 30), ou como diria Pascoaes que aqui é acompanhado, enquanto pessoas de Deus o “sacrifício do indivíduo à Família, à Pátria e à Humanidade é a ascensão do indivíduo a um plano mais elevado da realidade espiritual”, uma vez que o “homem mais elevado não é [...] o patriota, mas o santo” (ib.: 31). Desta maneira fica mais claro que “o nosso contributo para a verdade humana só pode ser dado pelo culto rigoroso da verdade portuguesa” e, portanto, “devem ser as nossas escolas templos desse culto” (ib.: 55). O povo português não encontra a sua identidade porque é obrigado, pela educação que recebe, a valorizar de forma incondicional a atitude científica e técnica, disposições estas que não são adequadas à sua maneira de ser e ao evoluir da sua história.

Consciente destes limites Ferreira Patrício recorre mais uma vez a um autor maior da portugalidade, Fernando Pessoa e à sua obra central sobre Portugal e os portugueses, o poema *Mensagem* que considera “um risco luminoso de esperança, lusitana e humana. O Quinto Império é um anseio de esperança, no horizonte da humanidade” (Patrício, 2013a: 92), ele é o “Evangelho de Portugal e da portugalidade; o evangelho da nova humanidade, pela mediação de Portugal” (ib.: 93). É a portugalidade definida em *Mensagem* que Ferreira Patrício considera “como a qualidade ontológica de Portugal, como a marca do ser de Portugal, [que] era para Pessoa o futuro, o destino, a redenção da humanidade” (ib.: 93), permitindo de forma original a “identificação da portugalidade com a humanidade – da qualidade ontológica de portugueses com a de humano” e assim sendo, para nada interessa o facto de “Portugal ser um país fisicamente pequeno, economicamente pobre e politicamente pouco relevante. Pequena foi a Hélade e a Grécia pôde ser o destino do mundo ocidental. Pequeno foi Israel e Israel pôde ser o destino do mundo cristão” (ib.: 94). O pensamento e a obra de Ferreira Patrício têm sempre a finalidade de consciencializar os portugueses da grande responsabilidade que lhes cabe enquanto construtores de um mundo a vir, império sem fronteiras nem mando de qualquer espécie, reino de paz e verdadeira fraternidade. E para que a nova realidade se constitua a partir de Portugal e dos portugueses “Parece evidente que a educação deve aqui desempenhar um importante papel” (ib.: 125). O enfoque na educação, nomeadamente na reforma do sistema educativo vigente é um novo e decisivo contributo de Ferreira Patrício em relação à gesta do pensamento em que se insere. Pascoaes, Pessoa e de certo modo também Leonardo Coimbra pensavam na

educação dos portugueses enquanto sistema abstracto e as suas especulações fundamentam a ontologia do Ser português. Por outro lado, Álvaro Ribeiro, Delfim Santos, Santana Dionísio, Agostinho da Silva e Manuel Ferreira Patrício, laborando sobre a ontologia do povo português dos seus mestres, foram mais além delineando sistemas educativos realistas, que se mostram favoráveis à formação específica do Homem português que coincide com a do Homem Universal. Nesta demanda, o contributo maior de Manuel Ferreira Patrício é o da Escola Cultural.

7. O papel da educação na sua dimensão prática para a elaboração de uma ontologia do ser português é substantiva no pensamento educacional de Ferreira Patrício que em 2013 publica dois artigos *Filosofia para crianças no espírito da filosofia situada* e *Por uma concepção cultural da educação e da escola*, onde insiste em percorrer as múltiplas aprendizagens que a infância lhe permitiu: brincar, escutar contos da tradição popular e episódios bíblicos, representar peças, cantar em coros, apreciar a arte do pai e a sensibilidade da mãe, a vivência cultural no Liceu de Évora... descortinando, agora, nestas etapas da vida as bases da sua concepção de Escola Cultural. No primeiro artigo relata-nos a sua experiência em projectos de filosofia para crianças, em inícios dos anos de 1960, quando era professor primário e estudante de filosofia. A 4ª classe que lhe estava atribuída na Escola Primária nro 142 de Lisboa, sita na Rua Actor Vale, serviu-lhe para ensaiar o projecto: “Um tempo lectivo por semana seria uma boa oportunidade de verificar se a expectativa de potenciar esse desenvolvimento era certa. Em vez de dedicar esse tempo à tradicional lição de leitura, eu iria tentar dar uma sistemática intencionalidade filosófica à actividade habitual de leitura e interpretação do texto” (Patrício, 2013b: 178). Não estamos na América do Norte, nem tão pouco na influência do conhecido professor Matthew Lipman (1922-2010), mas sim em Portugal, ainda que na capital é certo. Aliás a obra do pedagogo americano só começou a ser conhecida e divulgada nos anos de 1970, quando já Ferreira Patrício, uma década antes tinha percebido pela leitura de Karl Jaspers que as crianças revelavam capacidade filosófica e arriscou, munido dos novos métodos da *Escola Nova*, potenciar a sua capacidade racional. Selecionou nas Fábulas de Esopo os textos para a sua experiência e diz-nos que teve bons resultados (cf. ib.: 178). Já quase em finais dos anos 1980 voltaria a ser abordado, na qualidade de presidente do Instituto de Inovação Educacional, por duas professoras, certamente já influenciadas pelo trabalho de Lipman, que lhe apresentaram o mesmo desejo de trabalhar a filosofia

com crianças, tendo, mais de duas décadas depois, em 2011, voltado a apoiar um projecto de filosofia para crianças a partir de Montargil, para o qual traçou os respectivos objectivos e as finalidades. Como material, suportado na experiência de várias décadas e agora, também, na extensa obra de Lipman, escolheu *Textos Populares Portugueses; Textos Populares Alentejanos* e as famosas *Fábulas* de La Fontaine (cf. ib.: 179). Foi o próprio Ferreira Patrício que elaborou a pirâmide categorial, composta por três secções, a que devia obedecer o método proposto: “a secção de base, constituída pelo elenco das categorias aristotélicas, de natureza gnoseológico-ontológica; a secção média, constituída pelo elenco das categorias platónicas encontráveis na ‘alegoria da caverna’, do Livro VII da *República*, entendendo a sua natureza como axiológica (a Verdade, a Beleza, o Bem); a secção superior, constituída pelo elenco das categorias personológicas, que reduzimos às três Eu, Tu, Nós” (ib.: 180). No desenvolvimento deste projecto está plasmada a aprendizagem de infância do autor, a sua formação clássica em filosofia e a respectiva preocupação específica pela Educação do Homem português, justificando a diferença do método por si proposto, que designa de antropológico-cultural, em relação ao método de Lipman que privilegia a filosofia analítica e o ensino da lógica, por estar convencido de que “a) o ser humano pensa em situação, não no abstracto universal; b) a utilização da literatura tradicional portuguesa, que é de uma riqueza de vida e de sentido de ímpar largueza e profundidade, parece-me de longe preferível à liofilização do pensamento vivo e fresco das crianças a que inevitavelmente o reduz a filosofia analítica pura e dura; c) a ‘Filosofia para Crianças’ não é uma disciplina escolar ou aparentada, mas uma actividade normal de pensamento vivo e crítico, em situação” (ib.: 180). O seu povo é o português, o homem a formar é aquele que por condição pertence a esse povo, portanto a educação só se pode entender enquanto situada, seja em que idade ou grau aconteça.

Desde a mais tenra idade que a educação se inscreve na “ontologia do homem: do ser do homem faz parte a educabilidade. Ser homem é ser educável. De modo que a situação do homem é intrinsecamente indissociável da educação. De todo o homem, pois a excepção (que é exclusão...) é racionalmente inaceitável” (Patrício, 2013c: 208). Agora, pode avaliar como a educação o tornou homem e vai fazê-lo no horizonte kantiano “da antropologia do ponto de vista pragmático, [onde] a educação pode ser percebida como sendo no seu todo a actividade que o homem realiza sobre si próprio para esculpir mais plenamente o seu ser, para primeiro o idear e depois o realizar instaurando-o em novidade no real” (ib.: 208). Como a

obra resultante da actividade educativa se transforma em cultura, então, “a relação da educação com a cultura é de identidade ontológica, pois são em rigor o mesmo ser” (ib.: 208). Para apoiar o cosmopolitismo do modelo da Escola Cultural que originalmente traça para o povo português, abrindo-a logo a seguir a toda a humanidade, afirma: “Kant escreveu que as três perguntas cruciais da filosofia (*que posso saber?; que devo fazer?; que me é lícito esperar?*) se podem resumir a uma só: *Que é o homem?* Esta é a pergunta não já da antropologia, mas da antropagogia: a ciência filosófico-pragmática da formação do homem, a ciência filosófico-pragmática da educação do homem” (ib.: 209). O desiderato da educação nacional desemboca assim, na educação universal.

Bibliografia

De Manuel Ferreira Patrício (da sua vastíssima bibliografia elencamos apenas os títulos que de forma directa ou indirecta se plasmam neste texto):

- (2013a). *No labirinto messiânico de Fernando Pessoa*. Lisboa: Zéfiro.
- (2013b). “Filosofia para crianças no espírito da filosofia situada”. *Nova Águia*, 11, 1º semestre 2013, pp. 178-181.
- (2013c). “Por uma concepção cultural da educação e da escola”. *Nova Águia*, 12, 2º semestre 2013, pp. 207-211.
- (2009). “A presença de esperança no pensamento de Agostinho da Silva”, in AA VV. *O pensamento luso-galaico-brasileiro (1850-2000)*. Lisboa: IN-CM/UC-CRP, pp. 369-393.
- (2002). “O problema da educação na Renascença Portuguesa”, em AA. VV., *Actas do Congresso Internacional Pensadores Portuenses Contemporâneos*, vol. I. Lisboa: IN-CM/UC-CRP, pp. 367-381.
- (2000). “Filosofia da Educação em Portugal no século XX”, in AA. VV. *História do pensamento filosófico português*, vol. V, tomo 2. Lisboa: Caminho, pp. 71-134.
- (1998). “A diversidade como condição de possibilidade da identidade”, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.). *Diversidade e identidade*. Porto: Gabinete de Filosofia da Educação/UPorto-Fac. de Letras.
- (1997). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (org.). Porto: Porto Ed.
- (1997). *A Escola cultural e os valores* (org.). Porto: Porto Ed.

- (1996a). *O messianismo de Teixeira de Pascoaes e a educação dos portugueses*. Lisboa: IN-CM
- (1996b). “Pela construção de uma filosofia da educação no horizonte do universal concreto”. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 52, pp. 633-666.
- (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (1993). *Anotações didáticas sobre a Educação Nova*. Évora. Universidade de Évora.
- (1992). *A pedagogia de Leonardo Coimbra: teoria e prática*. Porto: Porto Ed.
- (1992). *A Escola Cultural e a reforma educativa*. Évora.
- (1990). *A Escola Cultural: horizonte decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Ed.
- (1988). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Ed.
- (1984-85). *Figuras da pedagogia portuguesa contemporânea I e II*. Évora. Universidade de Évora.
- (1983). *Teoria da educação*. Évora: Universidade de Évora.
- <http://www.aepc.org> – acedido em 11 de Janeiro de 2012

Sobre Manuel Ferreira Patrício:

- Franco, José Eduardo (1999). “Patrício, Manuel Ferreira”, em *Brotar educação*. Lisboa: Roma Ed., pp. 450-455.
- Dias, J. M. de Barros; Sebastião, Luís (org.) (2008). *Da Filosofia, Da Pedagogia, Da Escola: liber amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Universidade de Évora.
- Manso, Artur; Afonso, José A.; Casulo, J. Carlos; Martins, Custódia (2011). *Contributo para o estudo da axiologia educacional de Manuel Ferreira Patrício*. Porto.
- Manso, Artur (2013). “A pedagogia de Leonardo Coimbra e seus discípulos”, em *Actas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (org. Bento D. Silva e outros). Braga: IE-CIE, 2013, pp. 2132-2148.