



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTES

Civitas Nova
Filosofia e Educação para a Cidadania

Bruno Daniel de Brito Serra

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino
da Filosofia no Ensino Secundário

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Covilhã, 2010

Resumo

A palavra *cidadania* tornou-se, nas últimas décadas, numa das palavras mais usadas quando se pretende discutir a vida em sociedade. No entanto, se o conceito em si tem vindo a crescer em importância, a sua concretização na vida pública e política vê-se – e sente-se – cada vez mais comprometida na sociedade contemporânea. Sendo o fomento das virtudes cívicas forte reconhecidamente uma das exigências mais importantes de um Estado democrático, impõe-se a pergunta de como podemos as podemos reabilitar; mais concretamente, impõe-se a questão de saber *como podemos educar para a cidadania*. No decurso do presente trabalho, procuraremos examinar filosoficamente a noção de cidadania à luz dos desafios inerentes aos contemporâneos Estados democráticos, tentando, simultaneamente, demonstrar que é na disciplina de Filosofia que encontramos o terreno mais fecundo para o cultivo dos valores políticos que nos permitirão educar para uma cidadania activa, participativa e pluralista.

Palavras-chave: Filosofia, cidadania, democracia, educação, virtude.

Abstract

The word citizenship has become, in the last decades, one of the most common words used when discussing life in society. Nevertheless, if the concept itself has been growing in preponderance, its materialization in public and political life has been found – and felt – increasingly lacking in contemporary society. Being the promotion of civic virtues admittedly one of the most important demands of a democratic State, the question arises of how can we rehabilitate them; more specifically, one must pose the question as to *how can we educate for citizenship*. Throughout the current work, we will seek to undergo a philosophical examination of the notion of citizenship in light of the challenges inherently posed by contemporary democratic States, whilst simultaneously attempting to demonstrate that it is within the subject of Philosophy that one may find the most fertile ground for the culture of those political values that will enable us to educate for an active, participative and pluralistic citizenship.

Keywords: Philosophy, citizenship, democracy, education, virtue.

Índice

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – O HOMEM COMO PROJECTO DE SI MESMO	18
1.1. A educação e o projecto antropológico	21
CAPÍTULO II – SOCIEDADE E CIDADANIA	26
2.1. Sociedade e educação: os eventuais perigos da influência social na construção da cidadania	29
2.1.1. O <i>viver-no-outro</i>	32
2.1.2. A educação social	33
2.1.3. A alienação política do homem social	35
2.2. A <i>vontade geral</i> e a necessidade de uma educação cívica	39
CAPÍTULO III – DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO	44
3.1. A tensão entre liberdade e directividade no seio de uma educação democrática	46
3.1.2. Directividade e autoridade	49
3.2. Educação para a cidadania: razão e hábito, meio e método	54
3.2.1. Experiência, hábito e educação	58
3.2.2. A importância do meio educativo à luz da noção de <i>sociedade embrionária</i>	61
3.2.3. O método como facilitador da experiência	64
3.2.4. O problema do conteúdo	66
CAPÍTULO IV – UMA NOVA CIDADANIA	69
4.1. A noção de cidadania e o âmbito da sua função política	70
4.2. O multiculturalismo e a ideia de cidadania como “identidade partilhada”	73

4.3. Nacionalismo e cosmopolitismo	76
4.3.1. A visão cosmopolita	78
4.3.2. O argumento nacionalista	80
4.4. O desafio de uma nova cidadania	82
CAPÍTULO V – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	88
5.1. O programa de Filosofia no ensino secundário: filosofia, democracia e educação para a cidadania	89
5.1.2. Objectivos e finalidades	91
5.2. Revisão crítica dos conteúdos programáticos	93
5.2.1. O 10º ano de escolaridade	94
5.2.2. O 11º ano de escolaridade	99
5.3. Reflexão crítica	101
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	110

Introdução

A preocupação com a educação para a cidadania configura um problema sobre o qual a generalidade das sociedades contemporâneas – mais notoriamente, das sociedades contemporâneas ocidentalizadas – tem vindo a promover um crescente debate e discussão. Com efeito, e tal como aponta o relatório de Junho de 2000 do projecto *Education for Democratic Citizenship* (lançado em 1997, no âmbito do Conselho Europeu), a palavra *cidadania* tornou-se, nas últimas décadas, numa das palavras mais usadas quando se pretende discutir a vida comunitária em sociedade. E porque é de cidadania *democrática* que falamos – uma vez que a ênfase no conceito de cidadania apenas se reveste de pleno sentido justamente no contexto de uma sociedade democrática – a questão da educação para a cidadania afigura-se não como mero capricho da comunidade académica, mas sim como reflexo de uma efectiva e premente necessidade de formar indivíduos que, para além disso mesmo – de se entenderem a si próprios na sua mais pura *individualidade* –, sejam também capazes de extrapolar a esfera das suas preocupações particulares, no sentido de responder às exigências de participação activa, responsável e ponderada que presidem à sua existência pública e *política*.

Para além desta dimensão da educação para a cidadania, que poderíamos apodar de intenção *positiva* – a saber, aquela de procurar imprimir uma dinâmica de participação activa nos indivíduos que compõem a sociedade contemporânea –, é-nos ainda possível reconhecer-lhe uma intenção que, por oposição, designaríamos de *negativa*: a de tentar suprimir as convulsões sociais que têm o potencial de pôr em causa a própria estrutura socio-política dos estados modernos, instigando não só ao conflito entre indivíduos (ou grupos de indivíduos), como fomentando o sentimento de alienação desse mesmo indivíduo em relação ao todo da sociedade. Ora, é notório que estes últimos aspectos – o exacerbar das assimetrias sociais, o aumento da criminalidade, o desvanecer das figuras (e do próprio conceito) de autoridade, a crise de confiança relativamente às instituições estatais e judiciais, etc. – prefiguram, desde logo, problemas cuja resolução se vê revestida de uma urgência directamente proporcional à sua dimensão e visibilidade, facto que poderia fazer com que tacitamente remetêssemos a supracitada dimensão positiva da educação para a cidadania para um segundo plano –

como efectivamente parece, por vezes, suceder. A adopção de tal postura não pode deixar, contudo, de ser vista como o reflexo de uma perspectiva inquestionavelmente errada sobre o problema em causa. De facto, ao distinguirmos entre as dimensões positiva e negativa de educação para a cidadania, tal qual esta se nos apresenta hoje em dia nas nossas escolas e na nossa sociedade em geral, estaremos na verdade a iludir uma outra distinção, indubitavelmente mais decisiva e consideravelmente mais frutífera no escopo do nosso projecto de educar para o exercício pleno e responsável da cidadania. Sucede que, ao reconhecermos uma intenção positiva nas actuais preocupações de educar para a cidadania deveríamos, em boa verdade, reconhecer nessa intenção aquilo que legítima e rigorosamente podemos intitular de educação para a cidadania, ou *educação cívica*; na sua intenção negativa, por seu turno, deveríamos já reconhecer algo como uma *educação social*, destinada já não a fomentar uma excelência na vida pública e política dos indivíduos, mas sim a delimitar e restringir os limites do desejável e aceitável no que ao seu funcionamento em sociedade diz respeito. Mas estaremos porventura a adiantar-nos em demasia nas nossas considerações; exige-se aqui que retrocedamos um pouco, esclarecendo e aprofundando filosoficamente os conceitos aos quais acabámos de apelar.

A amplamente citada definição do ser humano como *zoon politikon* (animal político), que devemos a Aristóteles, é reflexo de uma invejável agudeza de análise por parte do filósofo estagirita; não obstante, é uma definição cuja real compreensão encontrou, fora do contexto da *polis* grega, um terreno indiscutivelmente adverso à sua subsistência. Estando longamente arredada do convívio com os filósofos, tal compreensão genuína do conceito e suas implicações viu-se notavelmente resgatada por Hannah Arendt, na sua afamada obra *A Condição Humana*, publicada em 1958. Por meio de uma análise da evolução histórica e filosófica do conceito em causa, Arendt constata que a tradução latina de *zoon politikon* por *animal socialis* (animal social), ao emprega um termo [“social”] essencial e semanticamente díspar do original, acabou por subverter por completo a compreensão do conceito cunhado por Aristóteles – então e nas épocas históricas que se seguiram (Arendt, 2001, p. 39). Não se trata aqui de um equívoco de importância desprezável. Naturalmente que filósofos como Platão e Aristóteles reconheciam a dimensão social do humano, a sua necessidade de viver na companhia de outros seres humanos; tal característica, porém, é partilhada com outros animais, não podendo pois constituir uma determinação *especificamente* humana (Arendt, 2001, p. 40). Mais ainda: ser político e ser social não só são características

distintas, como são positivamente *contrárias*. Em oposição à sua existência social, privada e centrada no lar e na família, o cidadão da *polis* grega levava a cabo uma outra existência, uma “segunda vida”, um “*bios politikos*”, como lhe chama Jaeger na sua *Paideia*. Enquanto que a sua vida social era determinada pelo domínio e pela coacção, a sua vida política era justamente o oposto, fundando-se nas acções, nas palavras e na persuasão (Arendt, 2001, p.41). Por conseguinte, ao passo que a vida social privada – centrada no *oikos* – era dominada e constringida pelas *necessidades* domésticas, a vida política na esfera pública – domínio da acção e do discurso – apresentava-se como o único espaço onde o homem podia ser *verdadeiramente livre*. Longe das relações despóticas da vida social (leia-se: doméstica e privada), e das necessidades que o oprimiam, o homem da polis encontrava na sua existência pública e política o efectivo reduto da sua liberdade (Arendt, 2001, p.45). Ao ler a afirmação transacta, parece existir alguma espécie de contradição de termos; qualifica-se de privada a vida social, mas é justamente o contrário que nos vem à mente quando consideramos a contemporânea compreensão de existência social: a de uma existência que não é privada ou centrada no indivíduo, mas sim pública, *aberta à sociedade*. Pois bem, tal sentimento de contradição não é de todo inesperado. Com o advento da modernidade, e do conceito de “social” que consigo acarretou, as linhas que outrora dividiam claramente a esfera privada da esfera pública esbateram-se quase por completo. Compreendendo a sociedade como um “conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana” (Arendt, 2001, p. 43), o homem moderno procedeu a uma efectiva elevação do lar doméstico, das suas actividades e do próprio paradigma *económico* – ou seja, tudo aquilo que antes configurava o “privado” – à esfera pública, inaugurando assim uma dinâmica de contínua miscigenação entre público e privado.

Este esbatimento das fronteiras entre as distintas dimensões de existência na *polis* clássica acarretou consigo uma série de consequências, influenciando directamente na forma como perspectivamos actualmente aquilo que é a nossa existência social, a nossa existência política e, conseqüentemente, aquelas que são (ou devem ser) as exigências da cidadania – para as quais a educação tem a responsabilidade de nos preparar. A absorção de todas as actividades humanas pela esfera do privado, e a adopção de um paradigma “familiar” na forma como estas passaram a ser encaradas e geridas, fez com que o “abismo” entre privado e público – mais concretamente, entre privado e *político* – da antiguidade clássica desaparecesse efectivamente. Na sociedade moderna, “os assuntos privados assumem importância pública” (Arendt, 2001, p. 48). Mas se a

sociedade se torna, de facto, numa espécie de família sobre-humana, e os interesses públicos não são mais do que um reflexo – uma espécie de epifenómeno – dos assuntos privados, então a política deixa de ser uma dimensão distinta da existência humana – justamente aquela que é a mais própria do homem e a que lhe dá a possibilidade de ser *genuinamente livre* – para se tornar numa mera “função da sociedade” (Arendt, 2001, p. 47). A vida *política*, tal como era entendida pelos antigos – a existência num ambiente agonístico, em que os homens se mediam (e almejavam distinguir-se entre si) através da grandiosidade das suas acções, em que a *coragem* se afigurava como a virtude política por excelência – viu-se substituída por uma vida privada, uma vida que, como o seu nome indica, se vê privada *de algo* – justamente das mais nobres características humanas, cuja realização plena apenas seria possível na vida política. Ao invés de uma compreensão *activa* de igualdade, que espera de cada homem um esforço no sentido de – através das suas acções na esfera pública – não só se mostrar digno de ser visto como um “igual”, como para *eleva*r a medida dessa mesma igualdade, assistimos ao surgimento de uma igualdade *passiva* no âmbito da qual o nivelamento dos indivíduos é um facto consumado *a priori*, na medida em que a sociedade passa a exigir simplesmente que “os seus membros ajam como se fossem membros de uma enorme família dotada de apenas uma opinião e de um único interesse” (Arendt, 2001, p. 54). Deste modo, a sociedade moderna não se limita a verter o público e o político no privado, subordinando os primeiros à natureza e ao *modus operandi* deste último; ela descarta os ideais activos da *polis* clássica, esperando, ao invés, que os indivíduos ajam *o mínimo possível* – o que interessa não é fomentar a acção grandiosa, é justamente limitar ao máximo qualquer espécie de acção espontânea, qualquer espécie de acto desviante ou prejudicial ao “normal” estado das coisas. Assim sendo, não deverá ser para nós surpreendente que a sociedade moderna tenha passado a esperar dos seus cidadãos, não acções, mas sim *um certo tipo de comportamento*, fundamentalmente consentâneo com as regras e normas sociais vigentes – noutras palavras, que se comportem “normalmente” (Arendt, 2001, p. 55). Culminando esta sucessão de consequências, o comportamento substitui a acção como “principal forma de relação humana” (Arendt, 2001, p. 56)

Eis-nos então de volta ao ponto no qual tínhamos anteriormente suspenso as nossas cogitações. À luz das considerações que acabámos de tecer, encontramos-nos agora em condições de compreender a verdadeira natureza daquilo que começámos por identificar como uma intenção positiva e uma intenção negativa dos contemporâneos

projectos de educação para a cidadania. Não são, afinal, duas intenções que, apesar de diversas, decorram de um mesmo propósito; na verdade, cada uma delas reflecte uma marcadamente distinta concepção educativa, determinada por um propósito igualmente díspar. Se a primeira pretende educar para uma cidadania activa e participativa, com a qual o individuo encontra na esfera pública uma genuína possibilidade de autorrealização, a segunda constitui já algo a que não podemos em consciência chamar de educação para a cidadania, mas sim de *educação social*. A distinção entre estes dois tipos de educação, que antes se nos afiguraria porventura como dúbia, revela-se agora de forma evidente: uma verdadeira a educação *para a cidadania* pretenderá sempre recuperar a ideia de uma cidadania que não é apresentada ao indivíduo como um dado adquirido – como um facto consumado *a priori*, recuperando o que dissemos anteriormente –, apresentando-a, ao invés, como um desafio que é lançado a cada um de nós, que nos exige o esforço de transcender a esfera do privado e da multiplicidade de interesses particulares no sentido de uma existência pública em que a acção passa a ser a medida da nossa virtude, e em que a busca pela excelência – da *aretê* – constitui a força motriz do homem político. Esta concepção, como é fácil de constatar, encontra-se consideravelmente apartada daquilo a que comumente nos referimos como “educação cívica” – mas que mais rectamente apodariamos de “educação social” –, consideravelmente mais presente nos diferentes projectos educativos do mundo contemporâneo. É um tipo de educação em que se privilegia o fomento de uma existência social pacífica, de uma conformidade relativamente às regras e convenções sociais, das noções básicas de convivência e de uma participação nos chamados “deveres cívicos” centrada nos mínimos indispensáveis de participação nos actos de sufrágio. Perante uma tal noção de “cidadania”, os indivíduos não podem efectivamente ser vistos como agentes do plano político, mas apenas como *pacientes* do mesmo.

Que o percurso da educação até aos dias de hoje a tenha conduzido a um claro privilégio de aspectos e competências eminentemente *técnicas* constitui um facto contestado por poucos. Tal foi a resposta dos sistemas educativos a um mundo do trabalho cujas exigências se passaram, em determinada altura, a localizar ao nível de num *saber-fazer*, e já não num *ser* ou *saber*. Mas independentemente dessa transfiguração do paradigma laboral, o homem não deixou nunca de ser um animal social, cuja existência decorre sempre em contexto comunitário e, mais concretamente, inserida numa sociedade que, apesar de tecnicista, não poderia nunca prescindir de expedientes educativos que garantam a sua sustentação e perpetuação. Assim sendo, e

para poder legitimamente almejar a uma vida “bem-sucedida” (segundo os padrões contemporâneos), o homem dos nossos dias vê-se perante a necessidade de adicionar à competência técnica um outro género de competência, justamente aquilo a que Adela Cortina se refere como “destreza social” (2001, p. 212). Esta destreza social, decorrente também daquilo a que acima chamámos de educação social, é definida pela mesma autora como uma “habilidade de situar-se bem socialmente” (*Idem, ibidem*, p.212), uma espécie de à-vontade no movimento entre o conformismo e as convenções sociais, que acaba por garantir a possibilidade de alcançar um certo *status* social. Ora, tal habilidade pode muito bem ser suficiente para assegurar uma vida social (no sentido mais limitado do termo) bem-sucedida, do mesmo modo que um conjunto de competências técnicas bem oleadas é frequentemente suficiente para garantir uma inserção facilitada no mercado de trabalho. Mas quando perguntamos se a conjunção destas duas características nos indivíduos que compõem uma dada sociedade será suficiente para tornar esta última numa sociedade genuinamente *democrática*, a resposta não poderá deixar de ser completamente distinta. Sem espaço para a autonomia e para a participação activa na vida política – justamente, aquelas características de que a educação social prescindiu em detrimento da pretensa segurança de uma passividade conformista –, as pretensões democráticas de qualquer sociedade, por muito bem-intencionadas que sejam, encontram-se feridas de morte logo à partida. É necessário tomar consciência de que “é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando com indivíduos técnica e socialmente destros” (*Idem, ibidem*, p.213). De resto, é exactamente desse modo que nos começaremos a imiscuir naquilo que podemos tomar como a razão de ser do presente trabalho.

Existe um equívoco da sociedade contemporânea no que à educação cívica¹ diz respeito, um equívoco que se torna patente num desfasamento entre expectativas e medidas concretas, e que assenta num inegável erro de princípio: confunde-se educação *para a cidadania* com educação social. Tal confusão, cujas causas já tivemos possibilidade de aflorar, reflecte-se a posteriori numa série de contradições curiosas. Circunscrevendo a nossa análise ao caso português, podemos começar por constatar a

¹ Importa fazer aqui uma ressalva: possam embora parecer, à primeira vista, sinónimos os conceitos de “educação cívica” e “educação para a cidadania”, tal não é necessariamente – e nem mesmo comumente – verdade. Acontece que uma “educação cívica” apenas implica o reconhecimento da existência de “cidadãos”, e a necessidade de os educar de alguma forma – não adiantando nada sobre a índole de tal educação (abrindo pois a porta a uma educação social nos termos que temos vindo a descrever). O conceito de educação “para a cidadania”, ao invés, imprime já uma direcção concreta a tal educação, providenciando necessariamente um ideal de *cidadania* que representa o seu fim último.

existência de um conjunto de intenções laudáveis presidindo ao sistema educativo português (no tocante à educação cívica). Mesmo uma leitura abreviada da vigente Lei de Bases do Sistema Educativo deverá ser suficiente para evidenciar aspectos como a intenção de contribuir para a “formação do carácter e da cidadania” (2005, artigo 3º, alínea *b*), “assegurar a formação cívica e moral” (*Ibidem*, artigo 3º, alínea *c*) “desenvolver o espírito e a prática democráticos” (*Ibidem*, artigo 3º, alínea *d*), entre alguns outros de semelhante índole. Contudo, e apesar da existência formal de tais objectivos e directrizes para o sistema educativo português, subsiste ainda uma notória indecisão quanto à transposição dos mesmos para o plano concreto, facto que não pode deixar de ultrapassar o espectro educativo para se manifestar no âmbito social – já que ambos se encontram íntima e intrinsecamente ligados. Senão vejamos: encontra-se instituída no ensino básico a área curricular não disciplinar de “formação cívica”, cujo objectivo é precisamente “educar para a cidadania” e contribuir para a manutenção e enobrecimento de uma sociedade democrática – objectivo esse que, convenhamos, dificilmente se deveria ver ultrapassado em importância por qualquer outro; no que toca à concretização de tal projecto, porém, a realidade do nosso sistema educativo revela-nos afinal que a área de formação cívica é, na generalidade dos casos, relegada para segundo plano, raramente sendo alvo de uma planificação cuidada por parte de professores que, para além de não terem formação específica sobre a matéria, se encontram já demasiadamente assoberbados com as muitas exigências inerentes à leccionação das suas respectivas disciplinas. Como exemplo desta mesma dissonância entre idealidade e realidade, no atinente à educação cívica em Portugal, podemos citar ainda o facto de que praticamente todos os programas das diferentes disciplinas expressam a sua intenção de contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo e técnico do aluno, mas também para o seu desenvolvimento cívico e moral – o que, idealmente, faria da formação cívica uma espécie de formação transversal, presente em todas as áreas curriculares. Mas sucede que mesmo esta intenção, por louvável que seja, vê-se mais comumente esmagada sob o peso da enorme extensão de conteúdos programados do que efectivamente posta em prática, como seria desejável.

O problema a que nos referimos, bem patente nos dois exemplos apresentados, é de fácil diagnóstico – se bem que de consideravelmente mais difícil resolução. Acontece que, ainda que tardiamente, também o sistema de ensino português evoluiu no sentido de uma tecnicização crescente, enfatizando o desenvolvimento das tão propaladas competências técnicas em detrimento de uma formação integral do homem. Contudo, e

justamente porque uma sociedade democrática não pode depender de cidadãos cujas competências sejam meramente técnicas (mesmo que a estas se some a “destreza social” a que nos referíamos há pouco), o sentimento de uma manifesta insuficiência em formar *genuínos* cidadãos levou a que brotassem, aqui e ali, e em diferentes momentos, tímidas intenções de formar para a cidadania – intenções essas que, todavia, se revelaram manifestamente insuficientes para colmatar esta grave limitação do nosso sistema educativo. Para agravar ainda mais o problema, a confusão entre educação social e educação para a cidadania que mencionámos mais acima fez com que, mesmo no plano das intenções, as implicações das palavras não tenham sido bem medidas, nem as propostas profundamente examinadas. No momento que vivem as sociedades contemporâneas, pleno de desafios à nossa cidadania – a desagregação social, o conflito entre diferentes perspectivas culturais, a crise de confiança nas instituições políticas e judiciais –, é absolutamente indispensável levar a cabo uma abordagem séria e radical sobre o problema da educação para a cidadania, uma abordagem que supere largamente a superficialidade e a inconsequência das ideias instaladas no sistema educativo no tocante à educação para a cidadania. Diz-nos Aristóteles que “umas vezes determina-se o fim com exactidão mas falha-se a execução; outras vezes estamos de posse de todos os procedimentos adequados mas erra-se no fim; e há vezes até em que não acertamos com nenhuma das duas” (1998, p. 529). Arriscaríamos afirmar que, salvo honrosas excepções, estamos perante um destes últimos casos.

Por tudo isto, e face ao perigo de falência do sistema democrático que não sendo iminente, é sem dúvida inevitável na eventualidade de uma dissolução completa da noção de cidadania, consideramos estar suficientemente justificado o propósito mais amplo do presente trabalho – a saber, o de contribuir para uma identificação das insuficiências de base do nosso sistema educativo no que diz respeito à formação para uma cidadania democrática. Mas porque é na Filosofia que encontramos o nosso ponto de partida, carece ainda de ser justificada a adequação desta nossa disciplina para encarar a tarefa que nos impõe a sociedade contemporânea. Nesse sentido, começaremos por dizer que, na assumpção de uma tal tarefa, a Filosofia não pode deixar de estar em posição privilegiada para dar o seu contributo. Em primeiro lugar, porque é também de um erro de princípio – e não apenas de uma incapacidade de planificação ou de execução – que falamos: é absolutamente necessário distinguir entre educação social, educação moral e aquilo de que efectivamente carecemos no contexto da situação presente, que é uma *educação para a cidadania*. E sabemos bem que examinar qualquer

questão de forma radical, aprofundando-a até aos seus fundamentos – como, neste caso, é necessário que se faça – é precisamente o apanágio do saber filosófico.

Em segundo lugar, porque a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e participativos assume, na disciplina de Filosofia, um lugar de destaque no projecto educativo – veja-se a este propósito o próprio programa de Filosofia para o ensino secundário, que aproveita a oportunidade do *Relatório Delors* para sublinhar a associação indelével entre filosofia, cidadania e democracia, chegando mesmo a consagrar a contribuição para a “aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária” (Henriques, Vicente & Barros, 2001, p. 8) como uma das suas principais finalidades e a listar a assumpção do “exercício da cidadania” (*Idem, ibidem*, p. 9) como uma das competências fundamentais a desenvolver no contexto da disciplina. Pelo seu carácter *sui generis*, tanto no que diz respeito à sua história enquanto saber, como aos seus conteúdos programáticos, a disciplina de filosofia apresenta-se como o terreno privilegiado onde depositar as sementes de uma educação para a cidadania digna desse nome, ao fazer da emancipação da razão humana e do fomento dos valores éticos componentes-chave do seu exercício.

Em terceiro lugar, a própria índole da Filosofia parece encontrar-se em conformidade com a magnitude da tarefa a desenvolver, porquanto lhe é característica uma capacidade de síntese integradora de diferentes saberes, capacidade essa que se deverá revelar como essencial para resolver um problema que diz inegavelmente respeito ao todo da sociedade, nunca devendo ser restringido a apenas uma das suas partes ou saberes. Ao reconhecermos na filosofia uma ímpar disponibilidade para a interdisciplinaridade, atestada por inúmeros exemplos de frutífera associação entre filosofia e as várias ciências, estaremos também a reconhecer-lhe a legitimidade para abordar questões tão abrangentes e ramificadas como é o caso da educação para a cidadania.

Finalmente, e para evitar que nos alonguemos excessiva e futilmente na nossa argumentação – visto que a pertinência do nosso presente trabalho só poderá ser verdadeiramente julgada na sequência do seu desenvolvimento –, cabe-nos apenas acrescentar mais um aspecto, que se nos afigura como determinante. Quando falamos de educação para a cidadania, e especialmente quando tentamos explicar porque razão é tão importante educar os nossos cidadãos, fazemos inevitavelmente apelo à intuição filosófica tão clara e sucintamente expressa por Aristóteles: “o fim da comunidade e do

indivíduo é o mesmo” (Aristóteles, 1998, p.541). Esta associação entre ética e política, esta compreensão do *continuum* lógico entre uma *polis* virtuosa e a virtude dos seus cidadãos, não só é própria da filosofia, como é indispensável a uma genuína tentativa de resolver o presente problema da educação para a cidadania. Não é legítimo esperar que indivíduos sem a menor noção do que seja a verdadeira cidadania dêem azo a uma sociedade democraticamente virtuosa, do mesmo modo que uma sociedade que não encara de forma séria as suas pretensões democráticas – especialmente no que à educação diz respeito – *abdica* do seu direito de exigir aos seus cidadãos essas mesmas virtudes democráticas. Apenas partindo desta perspectiva, radicada nas próprias origens políticas da Filosofia, nos será possível alcançar um recto entendimento do escopo do problema, e perspectivar a sua solução.

Findas as nossas considerações iniciais relativamente à natureza do problema e à razão de ser da nossa abordagem do mesmo, encontra-se já claramente delineada a quase totalidade dos nossos objectivos para o decurso do presente trabalho: primeiramente, procuraremos compreender melhor a evolução da questão da educação para a cidadania, auscultando a sua primordial razão de ser e promovendo uma sua leitura à luz do contexto social em que necessariamente a encontramos – através da qual tentaremos alcançar uma visão crítica sobre aqueles que, tradicionalmente, têm demonstrado ser os mais significativos constrangimentos sociais à ideia de uma cidadania activa e solidária, por forma a procurar extrair daí ilações pertinentes para uma abordagem actualizada do problema. Em segundo lugar, não poderemos deixar de considerar o problema da educação para a cidadania no cerne de um sistema *especificamente* democrático, o que implicará conduzir um exame aprofundando das exigências impostas por qualquer Estado democrático aos seus constituintes, e uma reflexão filosófica sobre que espécie de modelo educativo se encontra verdadeiramente apto a formar cidadãos capazes de responder a tais exigências. Em seguida, e coligindo essa análise com uma leitura dos desafios da cidadania contemporânea – aspectos como a globalização, o multiculturalismo e o pendor eminentemente cosmopolita da existência no tempo presente –, pretendemos também indagar sobre a valência actual do tradicional conceito de cidadania indiferenciada, uma cidadania que pressupõe (e frequentemente impõe) uma igualdade de hábitos e costumes que cada vez mais se afigura como artificial e inadequada. Importa pois interrogar sobre a natureza – e sobre a própria legitimidade – de uma nova ideia de cidadania, que embora se pretenda diferenciada e pluralista, não tenha como consequência a introdução de um relativismo

dissolvente no domínio da ética e da axiologia. Finalmente, e transitando para o âmbito da aplicação prática das nossas considerações teóricas, estudaremos a implementação de uma metodologia de leccionação da filosofia no ensino secundário que se reflecta esse mesmo ideal de cidadania diferenciada, ao mesmo tempo que potencia maximamente as intenções de uma formação integral e de uma educação para a cidadania, desde logo inerentes à disciplina de filosofia.

Conduzidos a bom porto todos os objectivos que nos propomos, estamos certos que teremos contribuído para uma clarificação conceptual daquilo que se deve entender por educação para a cidadania, para um diagnóstico dos constrangimentos e das dificuldades em que a mesma se vê actualmente enredada e, mais importante ainda, que teremos transcendido o mero diagnóstico de problemas e avançado no sentido de propor uma solução viável para os mesmos, fazendo apelo à disciplina de filosofia e à sua leccionação. Encontrar-nos-emos assim em condições de responder à pergunta que constitui a força motriz de todo o nosso futuro labor no presente trabalho: como podemos, através da filosofia, educar para uma cidadania diferenciada.

Capítulo I

O Homem como projecto de si mesmo

O ser humano é um ser que, em virtude da sua natureza, não nasce *final*, acabado e incorporando a realização plena de todas as suas virtualidades originárias – quer físicas, quer espirituais. Pelo contrário, e de forma particularmente evidente e decisiva no seu caso concreto, o ser humano inaugura a sua existência como um projecto inacabado, um efectivo *pro-jectum*: a humanidade de um recém-nascido não reside tanto no seu *ser-então* como no seu *poder-ser*. Falemos claramente a este respeito: obviamente não pretendemos sustentar que o homem se encontra menos dotado da sua essência e dignidade humanas aquando do momento da sua nascença do quando que chegou, por exemplo, ao término da sua vida. Simplesmente pretendemos afirmar que a partir do momento em que um homem começa a ganhar consciência de si próprio, tal consciência ver-se-á necessariamente acompanhada por uma compreensão mais refinada da sua existência, através da qual se passará a entender como um *ainda-não-ser*. O conceito de *ainda-não-ser*, fundamento da ontologia que Ernst Bloch pretendeu erigir (1976, apud Carvalho, 1992) afigura-se-nos aqui como particularmente útil, no sentido de esclarecer esta dimensão particular – e, diríamos mesmo, absolutamente decisiva – da condição humana. Aplicado ao homem, é um conceito que nos permite perceber, antes de mais, o carácter prematuro da sua chegada ao mundo: o homem ainda *não o é* totalmente, ainda lhe *falta ser*. Contudo, e simultaneamente, permite-nos também compreender como o estar lançado proporciona uma forma de lidar com os constrangimentos advenientes de tais circunstâncias: *ainda não se é* – ainda – mas *vir-se-á a ser*. Desse estado de constante projecção no futuro, de desdobramento da existência real e concreta na sua dimensão possível, o homem não pode abdicar. A sua própria natureza determina que não lhe é possível viver órfão de tal expectativa. Com efeito, “pensar no futuro e viver no futuro” não só é “parte necessária” da natureza humana, como esse tipo de projecção chega mesmo a constituir “mais do que mera expectativa; torna-se um imperativo da vida humana” (Cassirer, 1960, p. 56). E isto sucede justamente porque a diferença entre o sentimento de *ainda-não-ser* e a projecção hipotética daquilo que se estima poder (ou dever) vir a ser não é uma diferença

ontológica. Não há, como já afirmamos uma diferença substancial de “grau” de humanidade entre o *ainda-não-ser* presente e o *ser* futuro; a diferença que existe assenta, isso sim, no reconhecimento de uma relação teleológica entre o presente e o futuro. Cassirer diz-nos que todos os profetas na história da humanidade tinham algo em comum: todos falavam de um futuro que não era simplesmente (nem fundamentalmente) um “facto empírico”, mas sim uma “tarefa ética e religiosa” (*Idem, ibidem*, p. 56). Não deixa de ser curioso que o mesmo autor nos pretenda alertar para o facto de “profetizar” não ser exactamente sinónimo de “predizer”, estando efectivamente mais próximo de “*prometer*”. Alargando o escopo analítico à humanidade em geral, verificaremos uma vez mais que, para o homem, “o futuro não é apenas uma imagem”, que se oferece espontaneamente à mera contemplação (passível, por isso, de ser pre-vista ou pre-dita); não, o futuro “torna-se um ideal” (*Idem, ibidem*, p. 56), um efectivo *telos*, um fim último que dá precisamente o mote a uma *tarefa ética*, que todos nós, como seres humanos, abraçamos consciente ou inconscientemente – *prometendo*, portanto, conduzi-la ao seu destino.

As interrogações que decorrem necessariamente destas considerações apresentam-se de forma evidente. Recapitulemos: o ser humano, em virtude da sua natureza, compreende-se a si próprio da forma mais acertada quando se equaciona enquanto *ainda-não-ser* – esse é, de resto, um imperativo da existência humana enquanto tal. Esse estatuto de *ainda-não-ser* é sempre determinado pela compreensão do futuro como um ideal, um *telos* que inaugura e dirige a dimensão projectante que brota no âmago do ser humano. Contudo, se o homem se entende como *ainda* não o sendo (pelo menos, não satisfatoriamente), impõe-se a pergunta de saber *quando* o será. E, de forma mais relevante e decisiva ainda, urge ainda responder a *como* o poderá vir a ser. Tomando cada uma destas duas interrogações em separado, e começando pela primeira das duas, parece-nos que o *quando* terá necessariamente um carácter relativo, porquanto não só dependerá dos critérios aceites para a sua avaliação – que podem, obviamente, compreender critérios externos ao próprio sujeito –, como é mesmo altamente improvável que, sendo a projecção no futuro parte integrante e determinante da condição humana, seja sequer possível ao homem considerar que a sua tarefa vital está concluída e continuar a sua vida sem essa dimensão projectante. De qualquer forma, no problema de que nos ocupamos aqui, o *quando* representa apenas o término da viagem, não sendo por isso nem remotamente tão significativo como o caminho percorrido, e a forma como este é trilhado. O *como* revela-se, pois, como a verdadeira questão que

brota desta nossa perspectiva sobre a existência humana. O ainda-não-ser, a incipiência, a imaturidade do homem nos seus primeiros momentos de vida não constitui uma falta ou uma lacuna prejudicial, antes pelo contrário: “tomada absolutamente, ao invés de comparativamente, a imaturidade é uma força positiva, uma capacidade – o poder de crescer” (Dewey, 2008, p. 42). O ainda-não-ser do homem não é, afinal, mais do que a medida da sua potência, para falar em termos aristotélicos. Uma potência para crescer, para evoluir, para melhorar, para se tornar um verdadeiro ser *humano*, na plena acepção do termo. O *como* pelo qual perguntamos não será, então, outra coisa que não a *forma óptima* de actualizar tal potência, concretizando em acto aquela mesma promessa de que falávamos há pouco: uma tarefa ético-antropológica orientada para um *telos* que, por sua vez, acompanha necessariamente a projecção que o homem faz de si próprio no futuro. Torna-se assim claro que, para respondermos a como o homem – um permanente ainda-não-ser – procura o seu ser, teremos de ser capazes de responder a como vem o homem a encontrar-se com a essência da sua própria *humanidade*.

É justamente neste ponto que nos começamos a imiscuir na questão que realmente nos interessa aqui explorar. Começámos por dizer, mais acima, que o ser humano é um ser que não nasce acabado, no sentido em que não chega ao mundo na posse plena de todas as suas capacidades e faculdades mais determinantes. Contudo, mais do que capacidades ou faculdades concretas, aquilo que constitui prova decisiva do ainda-não-ser do homem e, simultaneamente, do carácter absolutamente fulcral da resposta à pergunta “como vir a ser?”, será, muito provavelmente, o simples facto de não ser suficiente ao homem nascer membro da espécie *homo sapiens* para nascer *humano*. Os instintos animais do homem, ao contrário do que sucede com a maioria das restantes espécies animais, não conduzem necessariamente à realização plena de todas as suas potencialidades – muito menos, notoriamente, à realização plena de qualquer uma que possa ser tomada como diferença específica do homem relativamente a todos os outros animais. Garantidos os meios indispensáveis de subsistência, um cachorro abandonado tornar-se-á, ainda assim, num cão; um bebé humano, por seu turno, não se tornará necessariamente num *homem* se abandonado à sua sorte. A *humanidade* do homem não decorre dos seus instintos ou inclinações inatos – pelo menos, não no sentido abrangente em que habitualmente empregamos o termo. Mas tudo isto são considerações que não deverão afigurar-se a ninguém como particularmente surpreendentes. Com efeito, encontra-se até relativamente disseminado o conhecimento factual de casos extraordinários em que uma criança, em fase extremamente precoce de

desenvolvimento, se viu súbita e totalmente privada de contacto humano, acabando por se desenvolver de uma forma absolutamente contrária a todas as disposições que consideramos próprias do ser humano: a ausência de capacidade de socialização, de fala e mesmo de se deslocar de forma erecta, por exemplo.

Como tal, a resposta que procuramos sobre como se torna o homem verdadeiramente humano não pode residir nos seus instintos, mas sim nos seus caracteres adquiridos, nomeadamente via socialização. Pois bem, no que a esta questão diz respeito, Cassirer sustenta que é a *cultura*, “considerada como um todo”, que pode “descrever-se como o processo de auto-libertação progressiva do homem” (Cassirer, 1960, p. 190). Uma libertação do homem relativamente *a si mesmo*, uma libertação do seu potencial agrilhoado pela sua pura animalidade e que funciona, simultaneamente, como um processo de *construção* gradual da própria humanidade do homem. É através da cultura, não apenas da presença passiva no processo de aculturação, mas também através do seu envolvimento activo no “processo criador” da cultura (*Idem, ibidem*, p. 70), que o homem se encontra com a sua humanidade. Ora, esta é uma perspectiva com a qual nos vemos compelidos a concordar, ainda que apenas em parte. Efectivamente, mais do que um privilégio atribuído à nascença, a humanidade do homem decorre tanto daquilo que ele aprende sobre a cultura humana – nas suas diversas manifestações, na sua história, na sua capacidade unificadora – como daquilo que aprende poder *criar* a esse mesmo nível. É assim que o homem começa por se integrar na comunidade de homens – comunidade essa que é necessariamente cultural – e acaba por crescer a todos os níveis imiscuído nela. Contudo, e porque é justamente de um processo de crescimento, de transcendência da animalidade mais básica do homem que aqui falamos, mais do que empregar o termo lato de “cultura” deveríamos provavelmente circunscrever o nosso objecto àquela componente da cultura humana que efectivamente visa garantir o crescimento (e enobrecimento) individual e colectivo, ao mesmo tempo que funciona como garantia da manutenção, reprodução e progressão do todo cultural. Referimo-nos aqui, como deverá já ser claro, à *educação*.

1.1. A educação e o projecto antropológico

Temos vindo a falar de uma construção do homem, que passa necessariamente por compreender o seu estatuto de permanente ainda-não-ser, reconhecer as exigências

impostas por tal estatuto e agir em conformidade, procurando garantir a concretização do projecto antropológico representado por cada homem. Afirmámos ainda que o homem contém em si já o gérmen da sua humanidade plena, se bem que dificilmente a possa alcançar por si próprio, longe do contacto com outros homens e com a cultura humana. Pois bem, o percurso definido por todas estas nossas cogitações conduz-nos agora a uma reflexão sobre o papel da educação nesta construção do homem. Começemos por atentar no próprio conceito de educação: educar é *educere* (*ex-*, “fora” + *ducere* “conduzir”), nada mais é do que conduzir à exterioridade – à manifestação concreta – algo que até então se encontrava enclausurado “dentro” – justamente, aquilo que era meramente *potencial*. Parece assim, portanto, que a própria raiz etimológica da palavra atesta a sua adequação à tarefa que se nos apresenta. Mas a educação, mais do que visar a actualização do potencial do educando, apresenta ainda uma outra característica decisiva. “Existe uma forte conexão entre as ideias de educação e projecto”, diz-nos Adalberto Dias de Carvalho (1992, p. 143). E, de facto, não se equivoca. Não pode haver intenção educativa que não seja compreendida à luz de um determinado projecto, projecto esse que tem uma natureza dúplice: por um lado, é o projecto do próprio indivíduo a educar, expressão da expectativa que ou é sua, ou surge sobre si; por outro, é o projecto da própria comunidade de homens, fruto da sua compreensão sobre a iniludível relação entre os destinos da comunidade e dos indivíduos que a compõem. Neste sentido, a educação tem tanto de individual como de comunitário. Sem a educação, nem o homem se tornaria capaz de se emancipar da sua animalidade, ganhando a sua liberdade e a sua humanidade, nem o próprio conceito de comunidade humana seria legítimo ou viável, por não nos ser possível preservar e transmitir qualquer espécie de legado cultural. Tal como Sísifo empurrando a sua massiva pedra montanha acima, o conhecimento e a cultura humana voltariam ao ponto inicial com cada morte, e com cada nascimento.

Ponhamos, contudo, esta relação entre indivíduo e comunidade momentaneamente em suspenso, apenas para concretizarmos algumas ideias sobre a importância da educação para um homem que se vê e sente projectado no futuro. O problema que se nos apresenta decorre da necessidade de libertação do indivíduo relativamente à sua animalidade, progredindo na busca pela sua genuína humanidade. Ora, a “liberdade não se impõe mas constrói-se. Não se descobre como um dado mas organiza-se como uma tarefa, como a essência de um projecto antropológico que carece da educação para se realizar” (Carvalho, *ibidem*, p. 17). A educação tem aqui a função

de, ao invés de limitar o homem a um determinado caminho, lhe abrir um conjunto de possibilidade que decorrem das suas próprias potencialidades, orientando-o no caminho a tomar. Mas uma vez que tal orientação não é possível sem se estabelecer previamente um determinado *telos* – que, neste caso, funciona simultaneamente como ideal antropológico e educativo –, a educação não se limita a dar resposta à dimensão projectante do homem; ela própria “é um projecto antropológico enquanto contribui para a construção do homem na sua plenitude” (*Idem, ibidem*, p. 201).

Pois bem, o homem precisa da educação para se libertar da animalidade e construir-se enquanto ser humano completo e genuíno. Mas dizer isso é dizer ainda muito pouco; “educação” é um conceito demasiado relativo, sujeito às mais diversas interpretações daquilo que deva constituir a “recta” educação. Carecemos portanto de um ideal de homem que proporcione o *telos* da existência humana, e oriente (e defina) o nosso próprio projecto educativo em conformidade. No fundo, a pergunta que temos que nos fazer a nós próprios, antes de pretendermos conceber ou estabelecer um qualquer projecto educativo, é exactamente a mesma que homens de todos os lugares do mundo têm feito ao longo dos tempos: *o que é o homem?* O que talvez não seja imediatamente percebido nesta interrogação tornada comum pela sua repetição constante é que ela pergunta tanto pela *origem* como pelo *fim* do homem. Quando perguntamos o que é o homem, aquilo que queremos saber é, efectivamente, qual a essência do homem, o que é que o torna humano e distinto de todos os outros seres. Mas não é apenas isso. Tal saber, por si só, não serviria para mais do que satisfazer alguma espécie de curiosidade intelectual. A pergunta que realmente nos interessa é uma de cariz manifestamente mais prático: *é saber como devemos orientar a nossa vida*. Se considerarmos que o homem é um *animal racional*, devotaremos a nossa existência a cultivar essa racionalidade que nos diferencia; se considerarmos que o homem é um *animal simbólico*, devotaremos a nossa existência a cultivar as diferentes formas de manifestação simbólica. É ao reconhecermos uma determinada essência e uma determinada função ao ser humano que podemos deduzir um fim último para a vida humana – que, necessariamente, determinará o nosso projecto educativo. No nosso caso concreto, ao pretendermos confessadamente ocupar-nos da educação *para a cidadania*, a definição de homem a que nos interessa apelar é evidente: “o homem é, por natureza, um ser vivo político” (Aristóteles, 1998, p. 53).

É aqui, pois, que nos interessará recuperar a questão deixada em suspenso mais acima, e que se prende com a relação entre indivíduo e comunidade. A definição de

homem avançada por Aristóteles na *Política* não visa – como alguns comentadores equivocadamente consideraram, fruto de um erro de tradução e compreensão ao qual já tivemos oportunidade de nos referir – sustentar que o homem é simplesmente um ser vivo *predisposto à socialização*. Se assim fosse, as críticas lançadas ao estagirita de que a sua definição de homem não consagra nenhuma diferença específica do homem estariam absolutamente correctas, na medida em que o conhecimento científico torna cada vez mais patente o facto de existirem outras espécies animais com níveis de sociabilidade em muito semelhantes aos do ser humano. Não é, contudo, nesse sentido que deve ser interpretada a definição de homem como *zoon politikon*. Não valerá a pena alongarmo-nos em demasia neste assunto que já tivemos oportunidade de desenvolver, mas recuperemos apenas o seguinte: a vida política na qual Aristóteles pretende fazer assentar a própria existência do ser humano enquanto livre, responsável, activo e, em suma, digno do epíteto de “homem virtuoso”, era algo muito distinto de uma mera coexistência social pacífica – ou antes, passiva – entre indivíduos ultimamente desligados da sua responsabilidade em labutar e batalhar pelo progresso e virtude da *polis*. A compreensão da cidade como o único espaço em que o homem – o cidadão – podia ser *genuinamente* livre, falando e agindo entre iguais – que, justamente por serem iguais, competiam entre si com o objectivo de se distinguirem dos outros em virtude e excelência – é o factor determinante para entender a perspectiva segundo a qual o homem só atinge a realização plena das suas potencialidades quando abraça o facto de ser essencialmente um ser vivo político, que se auto-determina na sua existência pública, e não na privada. Nada exprimirá este facto mais eloquentemente do que a resposta dada por Aristóteles à pergunta implícita levantada pelas suas considerações iniciais da *Ética a Nicómaco*: será mais importante a ética ou a política? “Mesmo que haja um único bem para cada indivíduo em particular e para todos em geral num Estado, parece que obter e conservar o bem pertencente a um Estado é obter e conservar um bem maior e mais completo” (Aristóteles, 2004, p. 20). Deste modo, mesmo uma investigação sobre ética, que visa no fundo responder a como concretizar o projecto antropológico que o fim último da existência humana nos exige encetar tem, para o homem, “um âmbito político” (*Idem, ibidem*, p. 20). Aquilo que Aristóteles nos permite compreender é o seguinte: o homem tem, por natureza, a necessidade de se organizar comunitariamente. Este é um facto empiricamente verificável e irrefutável; decorre da própria natureza humana. Mas uma vez que a cidade é o fim último das comunidades humanas, “toda a cidade existe [também] por natureza”. E apesar de qualquer cidade ser

inicialmente formada “apenas” para preservar a vida humana em sentido lato, “ela subsiste para assegurar a vida boa” (Aristóteles, 1998, p. 53). Ora, uma vez que só através da vida pública na *polis* é que o homem tem a possibilidade de atingir a vida boa – de ser tornar verdadeiramente um ser humano completo e virtuoso – ele é, igualmente por natureza, um ser vivo político. É na *polis* (e na vida política) que reside o seu *telos*, e o seu ideal de homem deverá inevitavelmente ser o de um *cidadão virtuoso*.

As conclusões tiradas por Aristóteles somam-se às nossas próprias considerações, e a equação daí resultante representa simultaneamente o culminar do presente capítulo e o seu *leitmotif*. Começamos por afirmar que o homem é um ser que vive projectado no futuro, um permanente ainda-não-ser; como consequência dessa circunstância, compreende-se sempre a si próprio como um ser em construção, que carece justamente da cultura humana – mais concretamente, da educação – para se tornar um homem plenamente dono da sua humanidade. Mas faltava-nos ainda saber qual o ideal de homem que nos permitiria orientar o nosso projecto educativo nesse sentido. Pois bem, somadas a estas temos agora as considerações de Aristóteles, sustentando que o homem é, na sua essência, um ser vivo político, e que só através de uma vida na *polis* orientada pela procura da virtude cívica concretizará efectivamente a sua essência e a sua função enquanto homem. O *cidadão virtuoso* revela-se assim como o ideal de homem para o qual devemos apontar, se queremos efectivamente realizar todo o nosso potencial enquanto seres humanos. Qual é então a conclusão a que nos conduziu a nossa reflexão? É, na verdade, muito simples: se o homem carece da educação para ser tornar verdadeiramente humano e se a sua essência determina que o fim último da sua existência deverá ser o de se tornar no cidadão virtuoso de uma *polis* igualmente virtuosa, então a *educação para a cidadania* revela-se como a mais *importante* forma de educação. Nem poderia ser de outra forma; é a educação para a cidadania que – em última análise – mais aproxima o homem *da sua própria humanidade*.

Capítulo II

Sociedade e cidadania

A recuperação que, como se tornou já bastante evidente na abertura do nosso trabalho, pretendemos fazer da perspectiva política aristotélica – na óptica da sua aplicação como instrumento de leitura e diagnóstico para o problema actualmente sentido no âmbito da educação para a cidadania – implica, na verdade, uma antecipação do nosso projecto directamente proporcional ao recuo histórico necessário para entrarmos em contacto directo com o Estagirita. Nesse sentido, e embora o lugar inaugural do capítulo anterior se justifique plenamente pela necessidade de remeter a questão tratada à sua origem nos fundamentos antropológicos mais basilares da nossa existência, a concretização plena da promessa que as suas conclusões encerram para uma educação da cidadania não pode, nem deve, surgir descontextualizada do percurso histórico-filosófico que o próprio homem fez nesse domínio até aos dias de hoje. Com efeito, antes de podermos apelar, de forma fundamentada, a um reequacionamento contemporâneo do problema da cidadania tendo por base os princípios filosóficos e antropológicos da política aristotélica, teremos primeiro que tentar perceber como a compreensão humana da sua vida comunitária se transfigurou, deixando de ser percebida – com Aristóteles – como o horizonte de possibilidade onde se potencia efectivamente a sua liberdade e a própria essência de um homem que é *zoon politikon*, para, numa visão diametralmente oposta, passar a ser sentida e entendida como a fonte dos *maiores constrangimentos* à humanidade do homem. Só assim compreenderemos realmente as raízes do problema da cidadania tal qual se nos apresenta contemporaneamente, porquanto a própria noção contemporânea de “cidadania” se encontra conceptual e ideologicamente muito mais próxima – e devedora – desta última perspectiva do que, propriamente, daquela primeira para a qual a pretendemos remeter. Como tal, o nosso propósito no presente capítulo será precisamente o de alcançar uma compreensão filosófica dos fundamentos desta visão espartilhada da vida comunitária, em tudo incompatível com a cidadania democrática que almejamos ser a nossa, por forma a poder desconstruí-la e lançar, em seu lugar, as bases de uma cidadania genuinamente apta a responder aos desafios do nosso tempo. Talvez encontremos que

os constrangimentos que conduziram os homens de então a uma visão pessimista da vida comunitária do homem são, *mutatis mutandis*, os mesmos que temos agora ante nós, e que devemos forçosamente resolver no nosso percurso em direcção à formação de novos *cidadãos*.

O processo de evolução deste sentimento de amputação da liberdade individual pela vida comunitária é longo e complexo. É concebível que o momento inaugural do declínio da compreensão generalizada da vida pública como palco da mais nobre espécie de liberdade tenha coincido, de grosso modo, com o declínio da República Romana. Partindo daí, e no decurso dos subsequentes períodos históricos de imperialismo, monarquia e feudalismo, é igualmente verosímil que o indivíduo tenha vindo a sentir as instituições políticas cada vez mais como pesados empecilhos à sua existência privada do que como efectivos potenciadores das suas virtudes humanas. A subsistência dos vícios autoritaristas e totalitários de tais regimes no âmago dos primeiros Estados pretensamente democráticos desde a Antiguidade apresenta-se ainda como uma outra razão de ser da mudança de dinâmica na relação entre Estado e indivíduo – mesmo quando esta teria todos os fundamentos ideológicos para reverter ao estado em que a encontrávamos nos escritos de Aristóteles. Não temos, contudo, a disponibilidade de espaço necessária para desenvolver uma tal investigação em profundidade. A vasta extensão cronológica do curso destas mutações dita que circunscrevamos a nossa análise a um momento mais localizado e cristalizado do processo, dirigindo o foco da nossa atenção presente justamente para o instante em que tal processo – e a crítica filosófica sobre o mesmo – atingiu o seu ponto de sublimação. E esse instante afigura-se-nos como sendo a Modernidade.

Nunca como na Modernidade se sentiu o peso das instituições sociais e políticas de forma tão avassaladora – e “avassalador” é, de facto, o termo adequado: face à crescente dimensão assumida pela sociedade e pelo Estado, o homem sentia-se de novo remetido à condição de vassalo, súbdito de um senhor feudal cujos tentáculos de influência se estendiam agora a todas as facetas concebíveis da sua existência. A dimensão física simbólica que Hobbes empresta ao Estado com o recurso à figura do Leviatã não pretende representar meramente a sua extensão; representa também a sua massa, um peso tão tremendo que a liberdade individual dos cidadãos não se pode conceber senão como absolutamente esmagada sob o mesmo. Em bom rigor, pouco importa que tal “Leviatã” se apresente como garantia de segurança relativamente ao temor de uma *bellum omnium contra omnes* (Hobbes, 2003); onde quer que hajam

homens que se entendam (ou sintam) subjugados, haverão necessariamente homens que anseiam pelo momento da sua libertação. Qualquer relação entre indivíduo e Estado que parta deste princípio não pode redundar em nada que não a formação de uma dinâmica antagonista entre ambos: o Estado tentando controlar (e restringir) a conduta dos seus constituintes e cada um destes últimos aproveitando qualquer oportunidade para dar azo aos seus circunscritos actos de revolta contra o jugo e a autoridade estatal – as suas “pequenas liberdades”, poderíamos chamar-lhes. Como se pode esperar por cidadãos politicamente activos, nos moldes que definimos mais acima, se eles próprios se sentem mais como súbditos – ou, pior, como *reféns* – do Estado? Qualquer Estado que se limite a exigir obediência e impostos abdica assim do seu direito de exigir verdadeiros cidadãos.

Boa parte do problema da cidadania contemporânea deriva ainda desta perspectiva dos indivíduos sobre o Estado e – convenhamos – do próprio Estado sobre os indivíduos. Se o contrato social assenta simplesmente na troca de liberdade individual por protecção dos temores físicos e económicos do indivíduo, então a validade de tal contrato começa a desintegrar-se assim que num Estado se conjuge uma qualquer crise económica com elevados índices de desemprego e criminalidade. Não havendo nenhum comprometimento político do indivíduo com o bem-estar da sociedade – encontrando-se o primeiro alienado da tarefa de contribuir para uma crescente virtuosidade da segunda –, qualquer noção de “cidadania” não pode passar de um oco arcaísmo. Uma relação entre Estado e indivíduo desta índole constitui o primeiro grande obstáculo ao nosso projecto de educação para a cidadania, constituindo simultaneamente motivo suficiente para o apelo à noção clássica de cidadania. Mas um outro significativo obstáculo lhe pode surgir, mesmo naquelas circunstâncias em que a dimensão e peso do Estado se apresentam como problemas resolvidos *a priori*, seja através da adopção de um papel de “Estado social” ou, no caso dos modernos Estados democráticos, da enfatização dos momentos de sufrágio. Em cada um destes casos, o antagonismo previamente presente entre Estado e indivíduo vê-se significativamente atenuado, à luz da preocupação com um “bem social comum” ou da teórica valorização do poder decisório dos cidadãos. Não obstante, e como já indicámos, existe um factor que, independentemente das circunstâncias concretas que conduzem à definição do papel assumido por determinado Estado, assume uma importância inevitavelmente decisiva na forma como os indivíduos que o compõem entendem aquilo que de si é esperado. A *natureza da sociedade civil*, bem como os princípios que lhe são

subjacentes e a fundamentam, é esse factor. Com efeito, se a relação entre cidadão e Estado é, necessariamente, foco de preocupação de qualquer educação para a cidadania, não menos o será a relação desse cidadão com os seus pares – em suma, com o todo social.

2.1. Sociedade e educação: os eventuais perigos da influência social na construção da cidadania

Comecemos, no que a esta questão diz respeito, por estabelecer a evidência de um truísmo: a sociedade humana, com todas as suas dinâmicas, é dona de uma capacidade única para influenciar – positiva ou negativamente – o carácter dos indivíduos que nela se encontram inseridos. Sucede que, ao passo que o Estado pode ser concebido pelo indivíduo como uma entidade mais ou menos abstracta, mais ou menos próxima do indivíduo – sendo, por isso mesmo, relativamente fácil formar-se uma clivagem entre as posições do Estado e as convicções do indivíduo –, a sociedade é, impreterivelmente, o cenário no qual se desenrola a existência desse mesmo indivíduo. Aquela sociedade é sua, e ele pertence-lhe; as virtudes e os vícios de ambos encontram-se umbilicalmente ligados. Justamente por isso, longe de ser coisa de pouca monta, os eventuais “perigos da sociedade no seu conjunto são a única coisa que impede o sono tranquilo do filósofo e o arranca do seu leito” (Rousseau, 1976, p. 46). É recuperando as nossas cogitações sobre a dimensão projectada do homem, sobre o seu estatuto de ainda-não-ser, que podemos compreender verdadeiramente estes perigos: da mesma forma que o ainda-não-ser do homem lhe providencia a possibilidade de potenciar maximamente as suas virtudes no decurso da sua existência, abre também a porta ao perigo de, ao invés, potenciar os seus vícios. “Porque será que”, de todos os animais, “só o homem está sujeito a tornar-se imbecil?”, pergunta oportunamente Rousseau (*Ibidem*, p. 33). O impacto da sociedade na formação do homem, fundamentalmente na sua componente cívica, não é, de todo, despiciendo. Se reconhecermos nessa sociedade uma profunda degenerescência dos princípios e valores que devem orientar a vida e a acção dos seus membros, então a consciência desse impacto deixa de ser uma constatação meramente teórica, para se transformar numa preocupação absolutamente tangível e premente. Neste particular, a perspectiva social crítica de Jean-Jacques Rousseau fornece-nos uma porta de entrada preciosa para uma análise e abordagem da

relação entre sociedade e educação – sendo que aquilo que nos preocupa antes de mais é, obviamente, as consequências dessa relação para uma educação da cidadania.

Que o homem tende naturalmente para a sociabilidade constitui uma afirmação relativamente pacífica. De resto, até Rousseau – que se tornou reputado como um dos grandes denunciadores da sociedade moderna – reconhece nisto uma disposição absolutamente fundamental (e fundadora) do ser humano. “O princípio da sociabilidade é, para o homem, anterior à própria razão”, afirma (*Ibidem*, p. 18). Não obstante, dizer que o homem tende naturalmente para a sociabilidade não equivale, de todo, a dizer que ele deva aceitar, acriticamente, qualquer espécie de sociedade que lhe seja imposta à nascença. Uma sociedade viciosa e corruptora acabará inevitavelmente por formar homens viciosos e corruptos, e esta é uma preocupação a que qualquer educador não se pode nunca furtar – e menos ainda se o seu propósito for o de formar verdadeiros cidadãos. O *Emílio* não é mais do que o reflexo do sentimento exacerbado deste facto, e a subsequente reacção ao mesmo. O jogo de opostos entre Natureza e sociedade, tão adensado que leva mesmo Rousseau a sustentar que, na luta entre ambas, torna-se necessário “optar entre formar um homem ou um cidadão”, já que é “impossível fazer, simultaneamente, um e outro” (1990, p. 18), serve mais como oportunidade de crítica social do que, propriamente, como o mote de um projecto concreto de educação. O ponto de Rousseau não é tanto que o homem só possa ser virtuoso se remetido ao isolamento do seu estado natural, mas sim que lhe é virtualmente impossível sê-lo inserido numa sociedade subordinada a princípios perversos². Como tal, e tendo em conta que a vida em sociedade é uma necessidade natural do ser humano, que está na base da própria existência do homem como *zoon politikon*, vemo-nos perante a necessidade de – não sendo viável arrancar o homem de uma sociedade perniciosa e isolá-lo – identificar os vícios sociais que mais contribuem para a degenerescência do homem, comprometendo a sua formação como homem e como cidadão. No que diz respeito estritamente à sociedade como um todo, sabemos bem que não os resolveremos apenas por identificá-los; contudo, se através de uma educação para a cidadania lhes pudermos tornar imune cada homem formado, teremos dado início à sua progressiva dissolução.

² É o próprio Rousseau que, no seu *Contrato Social*, por exemplo, reconhece e louva a existência de sociedades que contribuíam efectivamente para a formação virtuosa dos seus cidadãos – os casos de Esparta e da República Romana contam-se entre os mais notórios e citados. O problema não é, pois, que o homem viva *em sociedade*, mas sim *naquele tipo particular* de sociedade que Rousseau via vulgarizada no seu tempo.

Quais são então os grandes vícios em que pode incorrer uma sociedade, e que irremediavelmente comprometem a formação de verdadeiros cidadãos? Assistamo-nos de Rousseau nesta enumeração; talvez sejamos surpreendidos pelas semelhanças entre aqueles que identificou então e os que reconhecemos actualmente na sociedade contemporânea. O primeiro de todos, e o que se encontra mais intimamente ligado com a desvirtuação que a sociedade humana pode operar sobre a natureza dos homens que a compõem, tem a ver com a relação entre forças e desejos (ou necessidades). O homem, no estado natural, encontra-se entregue à frugalidade das suas necessidades e, subsequentemente, dos seus desejos. Nestas circunstâncias, as forças do homem bastariam para satisfazer as suas necessidades e saciar os seus desejos. Em sociedade, porém, o homem corre o risco de se encontrar perante necessidades que, não sendo já naturais, são artificiais, e que se introduzem sub-repticiamente na sua vida através do permeável tecido social. Entenda-se que, quando falamos de frugalidade neste contexto, não temos, forçosamente, de nos estar aqui a referir às meras necessidades básicas de subsistência – o que remeteria a existência humana para pouco mais do que uma *sobrevivência*, em que nada diferiríamos dos restantes animais. Sabemos já, mesmo por aquilo que afirmámos no capítulo transacto, que a própria essência do homem implica a satisfação de necessidades de outra ordem, nomeadamente de âmbito cultural, e mesmo social. Aquilo para o qual pretendemos alertar é simplesmente para a consequência da multiplicação, em contexto social, de necessidades fabricadas e supérfluas que, por não se encontrarem, à partida, dentro da esfera das necessidades que o ser humano se encontra capacitado a satisfazer, introduzem o risco de conduzir a um sentimento de manifesta insuficiência³. É neste sentido que Rousseau alerta para o perigo da sociedade fazer “o homem mais fraco, não só retirando-lhe o direito que ele tinha sobre as próprias forças, mas sobretudo tornando-lhas insuficientes.” (*Ibidem*, p. 72). Introduzindo necessidades supérfluas (passe a contradição de termos) na vida do homem, e levando-o a atribuir-lhes uma importância desmesurada, a sociedade planta a semente do descontentamento no seu âmago. Se o seu espírito for permeável a tal influência, o homem abandonará a “dependência das coisas”, que é o seu estado natural e que “não tendo nenhuma moralidade, não é nociva à liberdade e não dá origem a vícios”, em detrimento da “dependência dos homens”, ou seja, da sociedade. Esta última, ao ser

³ Fazemos apenas aqui um pequeno aparte para sublinhar a pertinência e actualidade de tal alerta numa época em que existe uma actividade profissional – o *marketing* – cujo único propósito é, precisamente, o de “criar” – e instituir – necessidades sobre determinados produtos e serviços.

desordenada – a importância atribuída às necessidades que daí advêm é arbitrária e injustificada –, é, efectivamente, a origem de todos os vícios (Rousseau, *ibidem*, p. 73).

2.1.1. O viver-no-outro

Este, que acabámos de apresentar em linhas gerais, é aquele que podemos considerar como o vício social originário, um vício cuja recta compreensão, segundo Rousseau, serve mesmo para “resolver todas as contradições do sistema social” (*Ibidem*, p. 73). Mas partindo deste erro de princípio que a dinâmica social introduz na existência humana, deformando decisivamente a sua própria substância, podemos deduzir alguns outros, mais concretos e, como tal, mais facilmente verificáveis. Pois bem, de entre aqueles cuja tematização se reveste de relevância perante o tema do presente trabalho, o primeiro – e mais imediatamente decorrente do problema que acabámos de apresentar – está relacionado com o facto do homem que vive inserido numa sociedade desta índole se encontrar sujeito a uma considerável tendência para procurar o reconhecimento dos outros, e nisso encontrar a principal (quicá única) fonte de auto-realização. Esclarecendo esta questão mediante uma comparação, diríamos que enquanto que o homem entregue unicamente à sua natureza “vive em si próprio”, o homem social “só vive da opinião dos outros e é, por assim dizer, só do julgamento alheio que tira o sentimento da sua própria existência” (Rousseau, 1976, p. 82). Sendo inclinado pela sociedade a viver no outro – e *para* o outro – em vez de em si mesmo, o homem social incorre no perigo de fazer da sua vida uma incessante e desesperada busca pelo reconhecimento alheio. Desta preocupação exagerada com a consideração e estima dos outros brotam “por um lado a vaidade e o desprezo, por outro a vergonha e a inveja” (*Ibidem*, p. 59), vícios corruptores do indivíduo e capazes de pôr em xeque a própria dinâmica de convivência social.

Importa talvez tomar aqui algum tempo para esclarecer o que pode vir a ser entendido como uma aparente contradição: sucede que, mais acima no nosso texto, louvávamos os esforços que os cidadãos das democracias clássicas encetavam no sentido de se superarem uns aos outros, procurando diferenciar-se dos seus iguais, ao passo que agora criticamos com a mesma convicção os homens que, numa sociedade, se tentam destacar dos demais e com isso granjear reconhecimento e estima. Mas esta aparente contradição não se consubstancia, em boa verdade, em nada para além da mera

aparência. No primeiro caso temos cidadãos que, encontrando-se entre iguais como actores no palco privilegiado da sua liberdade, direccionam as suas acções no sentido de um objectivo dúplice: por um lado, almejam – *por si e para si* – atingir a excelência individual enquanto homens e, fundamentalmente, cidadãos de uma *polis*; por outro, e de forma indissociável do primeiro, procuram competir entre si para elevar o padrão das expectativas que sobre eles mesmos assentam – pois só em cidadãos que se desafiam entre si na busca por novos limites de excelência pode uma *polis* depositar a *responsabilidade* da sua virtude. À luz da ética aristotélica isto é claramente compreensível: a “função específica” do homem é “a de se tornar a si próprio excelente” (Aristóteles, 2004, p. 50); mas sendo *zoon politikon*, a sua excelência depende, sempre e necessariamente, da excelência da sua *polis* – e vice-versa. A busca pela excelência nunca pode ser vista como um acto egoísta se essa excelência é *política por natureza*.

No que diz respeito ao segundo caso, por seu turno, aquilo que encontramos são homens que, se se preocupam com alguma espécie de noção de excelência ou de virtude, tal sucederá apenas *por mero acidente*; o que lhes importa verdadeiramente não é *aquilo* que procuram, mas sim o que esperam obter com isso: o reconhecimento social e o louvor fácil, o sentimento de pretensa superioridade sobre os demais e a satisfação mesquinha que daí advém. Não é a sua consciência moral – e muito menos a consciência da sua função específica enquanto homens e a responsabilidade política que daí decorre – que determina o objecto da sua cobiça e destino do seu labor; disso se encarrega o “socialmente correcto”. Na verdade, um homem dessa espécie com tanta diligência e à-vontade se encarrega de procurar o elogio pela sua aparente honestidade e caridade como se encarregaria de o procurar pela sua vileza e avareza, desde que se tornassem estes últimos nos traços de carácter que a sua sociedade considera meritórios de louvor e estima. O perigo de chamar cidadãos a futuros homens desta têmpera é, como se pode perceber, dificilmente passível de exagero – particularmente, se considerarmos que sobre eles depositamos a responsabilidade de conduzir o rumo da sociedade presente e futura.

2.1.2. A educação social

Este vício social do viver-no-outro tem como consequência directa um outro erro a que a vida social do homem se encontra particularmente vulnerável, e para o qual, de

resto, já chamámos a atenção aquando da introdução primeira às nossas presentes considerações: o problema da *educação social*. Qual seja o propósito deste tipo de educação já foi, em boa medida, por nós adiantado anteriormente: trata-se de definir (e impor) ao homem social os limites do socialmente desejável e aceitável, bem como do reprovável. Todavia, o nosso mais recente esforço de diagnóstico dos vícios sociais contrários à formação de genuínos cidadãos oferece-nos aqui a oportunidade ímpar de aprofundar a nossa análise desta educação social, imiscuindo-nos no conhecimento da sua verdadeira natureza e razão de ser. Parece, antes de mais, que definir os limites do “socialmente desejável” nada mais é do que estabelecer qual o tipo de comportamentos que conduzirão ao reconhecimento social, e, pela medida inversa, qual o que conduzirá à perda de estima. Não se trata, portanto, de nenhuma outra coisa senão determinar as fórmulas para o sucesso na *vida-no-outro* (e para o outro) a que nos referíamos ainda agora.

Deste modo, longe de poder ser legitimamente aparentada a uma educação para a cidadania, a educação social resume-se à transmissão de um conjunto de preceitos segundo os quais o indivíduo se conseguirá tornar *bem visto* na sociedade – não educando para nenhuma coisa que, como a virtude ou a excelência, derive da própria essência do indivíduo e contribua para o tornar um bom cidadão. Um qualquer projecto educativo que deposite sobre uma tal educação social a responsabilidade de formar cidadãos, presta um mau serviço à sua sociedade. Por um lado, dedicar-se-á a inculcar no indivíduo um conjunto de “inúteis fórmulas de cortesia que, quando é preciso, lhe servem de palavras mágicas para submeter às suas vontades tudo quanto (...) [o] rodeia e obter rapidamente tudo quanto quer” (Rousseau, 1990, p.74), formando assim “homens dúbios que, tendo o ar de sempre proporcionarem alguma coisa aos outros, tudo proporcionam a si mesmos” (*Idem, ibidem*, p. 20). Por outro, cultivará uma vida social determinada por aparências, na qual se busca apenas o reconhecimento alheio e para a qual, por conseguinte, aquilo que assume maior importância é a mera *aparência* da posse da virtude – justamente, aquilo que *se dá* a ser bem (ou mal) *visto* pela sociedade. “Ser e parecer tornaram-se duas coisas completamente diferentes, e desta distinção surgiram o fausto imponente, a manha enganadora e todos os vícios que destes são cortejo” (*Idem*, 1976, p.64). Em última análise, a fundamental diferença entre uma educação para a cidadania e uma educação social deriva desta mesma distinção: a primeira é uma educação do *ser*, ao passo que a última é uma educação do *parecer* – do parecer que faz (ou que é) o esperado pela sociedade e do parecer que não faz nem é

aquilo que ela reprova e proíbe. Ao carácter negativo e restritivo que havíamos já atribuído à educação social, somemos-lhe agora o seu carácter aparente e ilusório. Com efeito, e à luz destas considerações, somos forçados a reconhecer que um sistema educativo erigido a partir das premissas da educação social quase daria razão até aos momentos de maior pessimismo de Rousseau relativamente à influência social na educação do homem.

Devemos, contudo, salvaguardar-nos aqui de um extremar de posições que em nada beneficiaria o nosso intuito: se entendermos “educação social” no sentido de uma educação que visa fomentar as condições básicas da sociabilidade humana, e não no sentido mais pernicioso que lhe temos vindo a atribuir, constataremos que este tipo de educação não apenas é necessária, como se cumpre – em última análise – no âmbito de uma genuína educação para a cidadania. Com efeito, sendo a cordialidade e a solidariedade virtudes inerentes à cidadania democrática, e exigidas ao nível da estabilidade social de um Estado igualmente democrático, constatamos que uma educação para a cidadania deve instilar, de entre todas as virtudes políticas, também as virtudes cardeais da sociabilidade. O problema surge apenas quando a educação social deixa de ser entendida como parte integrante de uma mais abrangente educação para a cidadania e assume a índole de um mero instrumento de reprodução e homogeneização social, deixando assim de tender para uma determinada concepção de virtude cívica, para se limitar a reproduzir acriticamente o *status quo* da sociedade em questão – seja este inerentemente virtuoso ou não. O facto de nos preocuparmos em denunciar as tendências que na sociedade contrariam a intenção de formar uma genuína cidadania democrática significa, precisamente, que, desconsiderando a dimensão social do homem, não faz sequer sentido falar de cidadania; é assim de suma importância que uma educação para a cidadania possa operar como força de mudança social, depurando gradualmente a sociedade dos obstáculos que esta lança à persecução da virtude cívica.

2.1.3. A alienação política do homem social

Feita esta ressalva, é chegada agora a altura de examinarmos um último grande empecilho que uma sociedade mal orientada pode colocar ao desenvolvimento da cidadania nos homens que a compõem. Na sequência do que temos vindo a afirmar, constatamos que este homem social – sujeito desde a nascença a uma série de vícios que

deturpam a sua natureza mais íntima – estende a sua vida em sociedade do ponto de vista de um manifesto egoísmo e egocentrismo. Mesmo o facto de “viver para o outro” não significa aqui que seja dono de uma qualquer preocupação genuína com o seu concidadão, mas simplesmente que o *utiliza* como instrumento de auto-validação. Ora, à luz destes factos, e se ponderarmos por um momento as suas implicações para aquilo que podemos chamar de “vida pública” neste contexto social, verificaremos, sem dúvida, a veracidade do diagnóstico de Arendt: não se trata, com rigor, de uma existência movida pela noção de interesse público e pela tentativa de concretização do desígnio político que preside à essência do humano, mas sim de uma mera absorção da esfera pública pela esfera do privado, transpondo para a primeira as dinâmicas e as prioridades da última. Deste modo, mesmo quando o homem rendido a tais vícios fala de “vida pública”, refere-se, na verdade, a uma espécie de extensão social e comum do seu *interesse privado*, e a sua vida pública não será mais do que a sua tentativa de imposição de tal interesse aos restantes indivíduos – mascarando-o, obviamente, de “bem comum”. O daqui decorrente divórcio do homem social com o serviço público (justamente, porque o próprio conceito se lhe torna estranho – a não ser que interpretado como *servir-se de todos para se servir a si*) é absolutamente contrário à ideia de cidadania que pretendemos cultivar, constituindo o mais complexo e desafiante obstáculo social a uma verdadeira educação para a mesma⁴. E é-o assim tanto pelas dificuldades causadas pela sua reversão *ex post facto*, como pela sua capacidade de comprometer a própria estrutura da vida política. Com efeito, parece que “logo que o serviço público deixa de ser a principal ocupação dos cidadãos, que cuidam mais na bolsa do que na sua pessoa, o Estado está perto da ruína” (*Idem*, 1973, p. 110). A deturpação das prioridades do homem social, e da própria forma como entende a sua existência, condenam-no inevitavelmente à desvirtuação da sua existência política e afastam-no do seu papel de cidadão.

⁴ Note-se que isto não equivale a dizer que o problema da recusa individual do serviço público seja de difícil resolução. Ele é, pelo contrário, manifestamente simples de solucionar: basta que o Estado se encarregue de aniquilar toda e qualquer noção de individualidade, espezinhando sistematicamente a vontade individual até que esta se torne uma mera recordação distante, num horizonte dominado pelo serviço ao Estado. Fazer dos seus cidadãos autómatos programados a servir o “interesse público” revelou-se, de resto, uma solução para o problema lamentavelmente popular no decurso da história da humanidade. Convenhamos, porém, que em tais circunstâncias não podemos falar de “cidadãos”, e nem mesmo de “homens”, com toda a propriedade. O conceito de “serviço público”, de igual modo, não é sinónimo de subserviência ao Estado. Não pode ser esta, portanto, a solução que procuramos. Na nossa educação para a cidadania não pretendemos desintegrar a vontade individual do homem e a sua própria essência a fim de garantir a sua adesão a um “serviço público”. Pelo contrário, pretendemos potenciar maximamente essa essência, cientes do facto de que, se depurada de vícios perniciosos, ela mesma conduzirá o indivíduo à preocupação com o serviço público – e, em última análise, à cidadania.

Este problema – a saber, o da recusa do indivíduo em abraçar a sua vida política – é um problema que, na nossa contemporânea sociedade, tem, fundamentalmente, uma dupla expressão. Por um lado, a desorientação que a sociedade opera sobre as necessidades do indivíduo leva a que assistamos a uma cada vez maior preocupação exacerbada com o sucesso económico e, de um modo geral, a uma substituição dos valores ético-políticos por valores económicos e monetários. Por outro – como consequência deste primeiro aspecto mas também da diluição do interesse e vida públicos numa versão amesquinhada dos seus correlatos privados – vota-se sistematicamente a própria noção de serviço público à indiferença e ao esquecimento, recusando o papel individual na definição do carácter e do rumo futuro da nossa própria sociedade. A adopção de qualquer uma destas atitudes tem um enorme potencial corrosivo para a vida política de uma nação.

Relativamente à primeira, diremos apenas que, mesmo concedendo a preocupação económica como necessidade do modelo capitalista de mercado – actualmente vigente a um nível mais ou menos global –, em qualquer Estado bem constituído “os negócios públicos” devem prevalecer “sobre os privados no espírito dos cidadãos” (*Idem, ibidem*, p.110); caso contrário, encontrar-nos-emos inevitavelmente perante um cenário em que cada um vive obcecado apenas com o ganho pessoal, não olhando a meios para o obter. Não podemos deixar aqui de notar como o próprio sistema de ensino actual⁵, a sua organização e a perspectiva sobre a educação que instila nos espíritos dos indivíduos contribuem, ainda hoje, de forma decisiva para a perpetuação deste vício da sociedade contemporânea. Analisando friamente a situação actual da educação pública em Portugal, constatamos que aquilo que o sistema educativo nos oferece é uma visão puramente instrumental da educação, uma educação que servirá para arranjar um emprego, emprego esse que, por sua vez, servirá apenas para garantir bem-estar *económico*⁶. Ora, estabelecido desta forma – mais ou menos implícita – o *telos* do processo educativo, não será de admirar que as prioridades do

⁵ Referimo-nos aqui, por uma questão de conhecimento de causa, especificamente ao sistema de ensino português, muito embora estejamos certos de que este não se encontra sozinho neste aspecto.

⁶ Digamos, em abono da verdade, que a culpa por este facto não assenta exclusivamente sobre os ombros do sistema de ensino – sistema de ensino esse que, apesar de falhar consideravelmente na sua aplicação prática, multiplica, na letra, os propósitos de favorecer uma educação integral. A adopção de uma perspectiva essencialmente instrumental sobre a educação deve-se, em grande medida, à natureza da própria sociedade em que vivemos, a qual, por infiltração do paradigma economicista no seu âmago, considera a educação como um simples meio para um fim – um fim que se situa essencialmente fora da esfera de crescimento pessoal do indivíduo, ao invés reportando-se às condições de possibilidade do seu enquadramento no mercado de trabalho.

cidadão dos estados contemporâneos estejam tão longe do exercício responsável da sua cidadania. É absolutamente necessário, do ponto de vista da educação para a cidadania, que se inverta este paradigma, respeitando a essência da *educação* como o processo que visa a concretização do pleno potencial de cada indivíduo, não a deixando ser subvertida a lógicas economicistas – seja a do mercado de trabalho ou qualquer outra. Se não for esta a máxima que preside ao sistema educativo de um Estado, os esforços daqueles que nele queiram educar para a cidadania serão equiparáveis aos de um naufrago que, lutando por se manter à tona, se vê repetidamente engolido pelas colossais ondas de um oceano enraivecido.

Já no que diz respeito à segunda dimensão do problema em causa – a saber, que os homens do nosso tempo, na sua generalidade, se demitem da sua responsabilidade perante o interesse e o serviço públicos, tornando-se indiferentes à sua própria existência política –, podemos dizer que se trata de um aspecto absolutamente crítico no contexto de qualquer projecto de educação para a cidadania. De facto, “logo que alguém diz: *Que me importa?* ao referir-se às questões do Estado, o Estado está perdido” (*Idem, ibidem*, p.111), e a cidadania deixa de existir como tal – cortam-se, por meio da indiferença, os laços que uniam o homem à sua *polis*. Olhando para a citação de Rousseau, retirada de uma obra que viu pela primeira vez a luz do dia há três séculos atrás, não podemos deixar de pensar que poderia perfeitamente ter sido escrita ontem – de tal forma nos é próximo o problema que aborda. Com efeito, reconhece-se actualmente a existência de um sentimento generalizado de desinteresse dos cidadãos pelas questões políticas (por aquelas que são verdadeiramente substanciais, entenda-se, e não por meras quezílias partidárias ou jogos de demagogia) que dizem directamente respeito ao seu Estado. Confrontados com este facto, poderá surgir-nos uma questão: será a este desinteresse pela existência política que se deve a morte anunciada da cidadania ou, pelo contrário – e segundo a lógica inversa –, será ao próprio desvanecimento da noção de cidadania no espírito do indivíduo que se deve o desinteresse pela política? Não haverá, provavelmente, uma resposta definitiva a esta questão. Se é verdade que a crítica constante e generalizada às instituições políticas e judiciais, órgãos decisórios nos quais o povo de um estado democrático deposita a sua confiança, pode ser interpretada como uma tentativa de desresponsabilização do indivíduo contemporâneo pela sua inactividade política e de desculpabilização pelos seus próprios vícios, não é menos verdade que a incapacidade dos estados democráticos modernos em educar os seus constituintes para uma cidadania ética e participativa –

contribuindo para a minoração dos vícios e crescente virtuosidade da sua sociedade – é, efectivamente, da inteira responsabilidade daquelas mesmas instituições políticas. Uma coisa se pode – e deve – dizer, contudo, relativamente ao papel dos cidadãos que esperamos formar: face aos erros (e mesmo aos eventuais vícios) das instituições políticas, bem como dos demais órgãos decisórios de responsabilidade pública, o verdadeiro cidadão não pode permanecer impávido e inactivo – como se nada daquilo lhe dissesse respeito. A exigência do seu papel é que não apenas se manifeste criticamente sobre tal circunstância, mas também que procure no consenso com os seus concidadãos a forma mais adequada de resolver o problema, mantendo presente o facto que a relação entre polis e indivíduo não assenta no domínio de um sobre o outro, mas na colaboração de cidadãos e instituições políticas na busca pelo bem comum. Se uma das partes falha nesse desígnio, cabe à outra repor-lhe o seu rumo. E não vale a pena depositar a confiança para tal nas mãos de um iluminado decisor político. É que, “antes de redigir leis boas, o sábio examina se o povo a quem as destina está pronto para elas” (*Idem, ibidem*, p. 53) Se os cidadãos não procurarem a excelência e a virtude, estas não lhes sobrevirão certamente por via das instituições políticas; estas últimas, ao serem constituídas pelos primeiros, dificilmente as possuirão também.

2.2. A vontade geral e a necessidade de uma educação cívica

Terminada a nossa análise daqueles vícios sociais que qualquer projecto de educação para a cidadania deve, antes de qualquer outra coisa, considerar e desconstruir, é chegada a altura de fazer um balanço da questão estudada, auscultando as conclusões decorrentes do nosso labor até ao momento presente. E, nesse sentido, a ideia que se nos afigura como fundamental reter no desenvolvimento do presente capítulo é a de que uma educação para a cidadania nunca poderá ser substituída – nem jamais confundida – com uma *educação social*, porquanto uma e outra constituem expressões de visões antropológicas e educativas diametralmente opostas. Sendo certo que a implementação de uma educação social é a tendência natural da sociedade – mormente, tendo em conta a dinâmica de reprodução social que lhe é intrínseca –, esta não pode nunca ser a educação que *desejamos* para formar os cidadãos que *necessitamos*, porquanto ser revela manifestamente insuficiente para o fazer. Se efectivamente queremos cidadãos capacitados a funcionar num Estado democrático,

enaltecendo as qualidades do mesmo, então cabe-nos fazer a ruptura com uma educação que, por ser fundada numa série de vícios sociais contrários à genuína cidadania, os perpetua – comprometendo assim, em última análise, a viabilidade e legitimidade futuras da própria *democracia enquanto modelo político*. É justamente este, e nenhum menor que ele, o risco que corremos ao permitir que – pela nossa acção ou pela falta dela – a noção de cidadania definhe e se desvaneça.

Uma das primeiras afirmações que fizemos ao iniciar o presente capítulo foi que a sociabilidade constitui uma disposição natural do homem, de onde se deduz, evidentemente, que a vida em sociedade – nalguma espécie de sociedade – é uma necessidade inerente à existência humana. Todas as nossas considerações posteriores a esta, porém, por versarem fundamentalmente sobre os riscos que uma tal sociedade acarreta para uma cidadania sólida e virtuosa, podem ter criado a impressão de que abandonámos por completo esse nosso ponto de partida. Nada mais longe da verdade: a vida em sociedade é, indiscutivelmente, uma predisposição natural que o homem não pode deixar de consumir no seu quotidiano – sendo, aliás, também factor determinante para a sua existência política, tanto por constituir uma das suas condições de possibilidade, como pelo facto de os estados democráticos contemporâneos, na forma como se encontram estruturados, exigirem uma sociedade civil activa e virtuosa. É justamente à luz deste último ponto – da exigência de virtude à sociedade – que devem ser entendidas as nossas cogitações, e não no sentido de uma liminar recusa da sociabilidade humana e todos os seus produtos. Todavia, para obter uma sociedade virtuosa a partir de uma que, em termos gerais, reconhecidamente não o é, torna-se necessário primeiro desconstruir no espírito do indivíduo todos os vícios sociais perniciosos que nele se possam ter imiscuído. Cultivando a virtude individual, cultivaremos na mesma medida a *virtude social*, trazendo à compreensão o facto de que um “Estado bem constituído” conjuga a “simplicidade da natureza” com as “necessidades da sociedade” (Rousseau, 1973, p. 61).

Sucedem que, precisamente porque a nossa preocupação é a de formar uma cidadania apta a responder às necessidades de um Estado *democrático*, uma das mais fulcrais tarefas do educador para a cidadania é a de fazer compreender o escopo e a dimensão da noção de *vontade geral*. Não nos interessa aqui, para já, aprofundar a compreensão de tal conceito sob a óptica de uma teoria política. É certo que a noção de *vontade geral*, representando abstractamente a vontade unificada do povo de um Estado democrático – fundada contemporaneamente na base do consenso e do sufrágio

universal –, implica inevitavelmente certas consequências (e restrições) para a liberdade e vontade do indivíduo. No momento presente, porém, aquilo que de facto nos interessa deduzir daqui são, essencialmente, dois aspectos críticos para o nosso projecto: em primeiro lugar – e na sequência das reflexões sobre os vícios sociais que levámos a cabo –, que falar da vontade geral não é, em absoluto, o mesmo que falar da “*vontade de todos*” (*Idem, ibidem*, p. 37). Ao passo que a vontade geral é fruto do tipo de compreensão da existência política do homem que queremos fomentar, resultando de uma preocupação genuína com o interesse público e de uma visão esclarecida sobre o papel e a importância do *consenso* entre os cidadãos de um Estado democrático, a vontade de todos “não é mais do que a soma das vontades particulares” (*Idem, ibidem*, p. 37) de todos os indivíduos que, entregues aos vícios sociais que identificámos, compreendem a esfera pública – e a existência humana na mesma – meramente como uma oportunidade para promover os seus interesses privados numa escala mais ampla. Que a distinção entre ambas nos permita, simultaneamente, melhor compreender a índole do conceito de vontade geral e não a confundir, em termos práticos, com aquilo que não passe de uma “vontade de todos” – pois sempre que a soma das vontades particulares assuma o poder decisório e soberano da vontade geral, tanto Estado como sociedade rumarão inevitavelmente para longe da democracia e da virtude.

Em segundo lugar, que a atribuição da soberania a uma vontade geral implica forçosamente, num Estado democrático que aspire à virtude política, uma preocupação com a pergunta “poderá a vontade geral errar?” e com as consequências a retirar da resposta a tal interrogação. A este respeito, diz-nos Rousseau (1973, p. 36) que “a vontade geral é sempre recta e tende para a utilidade pública”. Não significa isto, contudo, que as decisões tomadas democraticamente pelo povo estejam sempre correctas; pelo contrário, e apesar de o povo nunca ser corrompido, “com frequência o enganam, e é nesses momentos que parece querer o seu mal” (*Idem, ibidem*, p.37). O problema coloca-se assim em termos simples: “a vontade geral é sempre recta⁷, mas o juízo que a guia nem sempre é esclarecido” (*Idem, ibidem*, pp. 47-48). Como garantir então um muito necessário juízo esclarecido ao conjunto de homens que dão forma a vontade geral, que por sua vez é soberana na decisão sobre os destinos de um Estado democrático? A resposta a tal questão oferece-se de forma tão simples quanto é decisiva a sua observância em termos políticos: é, obviamente, através da educação pública que

⁷ Precisamente por ser *geral*, e não *de todos* – de acordo com a distinção por nós previamente avançada.

se atinge tal objectivo. Mas serão indiferentes a forma e o conteúdo de tal uma educação pública, importando apenas que ela abranja o maior número possível de indivíduos, por forma a garantir a igualdade de circunstâncias de todos os cidadãos quando chamados a decidir? Certamente que não. Este último aspecto é, sem dúvida, importante: qualquer projecto de instrução pública deve abarcar o número máximo de indivíduos que compõem um dado Estado, idealmente a sua totalidade; a sua forma e conteúdo, porém, não podem ser, de todo, deixados ao acaso.

Parece-nos, nesta altura, ser já claro para todos qual deverá ser o desfecho desta questão – de resto, todo o percurso que fizemos até agora serviu para nos conduziu a este momento. Face à necessidade, absoluta e demonstrada, que um Estado democrático tem de instruir os seus constituintes – que são, afinal, simultaneamente o seu órgão máximo de soberania e garantia última dos preceitos políticos que o definem enquanto sistema de organização política –, tal instrução pública tem, forçosamente, de contemplar como objectivo fundamental uma *educação para a cidadania*⁸. É da formação de cidadãos activos, responsáveis, virtuosos e aptos a avaliar e decidir sobre circunstâncias políticas complexas que depende a consolidação e manutenção de um Estado democrático tão excelente e virtuoso como desejamos o nosso. Como tal, e talvez hoje mais do que nunca, é necessário levar a sério as exigências da cidadania contemporânea, formando os nossos jovens para algo mais do que competências meramente técnicas e destreza social. É hora de implementar um projecto sério de educação para a cidadania. O preço a pagar, caso não o façamos, será demasiado alto, e abalará os próprios alicerces do sistema democrático – o que, aliás, começa já a ser bem patente mesmo nos nossos dias.

É com este objectivo concreto em mente que prosseguiremos o nosso trabalho. Sendo verdade que nos ocupámos, até agora, essencialmente da tarefa de fundamentar filosoficamente a pertinência do nosso projecto de educação para a cidadania e de

⁸ Não se pense precipitadamente que, com esta afirmação, desvirtuar a importância das disciplinas que são actualmente alvo de leccionação nas nossas escolas. Seria absurdo pretender tal coisa, nem nunca seria esse o nosso propósito, por duas razões fundamentais: por um lado, porque o desenvolvimento e cultivo do intelecto do homem nas mais diversas áreas do conhecimento é, necessariamente, parte integrante de qualquer intenção em formar homens e cidadãos dignos de assim serem chamados; por outro, porque qualquer disciplina – mesmo que apenas através da postura e das atitudes do docente que por ela é responsável – tem subjacente um potencial de formar o aluno para lidar com os desafios ético-políticos de uma cidadania responsável. O facto de, na generalidade dos casos concretos, parecer não o fazer, depende menos da *natureza* da disciplina em si (a maior parte dos programas prevê mesmo uma componente de formação cívica) do que da perspectiva tacanha sobre o ensino que grassa nos nossos dias, e que dita uma educação fraccionada, na qual cada disciplina opera isoladamente. Entender a educação para a cidadania como um factor de coesão entre os propósitos das diferentes disciplinas seria, nesta óptica, uma mais-valia para a educação no nosso país.

desconstruir os obstáculos que lhe são colocados pela inércia dos vícios sociais, dedicarmos-nos, nos capítulos seguintes, a erigi-lo efectivamente em termos concretos e positivos. Nesse processo, iremos tematizar mais especificamente, aprofundando, quais os desafios que lhe são lançados pelas exigências da democracia contemporânea, e que temos vindo a citar – não esquecendo nunca o enquadramento simultaneamente teórico e prático do trabalho presente. Uma releitura do papel da filosofia em geral, e da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário em particular, à luz desses desafios ser-nos-á, pois, também exigida.

Capítulo III

Democracia e educação

Que os destinos de uma determinada sociedade se encontram inextrincavelmente ligados aos dos indivíduos que a compõem, constitui um truísmo cuja repetição serve aqui fundamentalmente para efeitos de memória. De resto, encontramos dele uma notável expressão se, recuando até Platão, constatarmos como na sua *República* – cada vez mais unanimemente reconhecida como um tratado *sobre educação*, antes de qualquer outra coisa – concebe uma sobreposição entre a alma do indivíduo e a natureza da própria cidade, sobreposição essa que é feita ao nível tanto das suas partes como das suas respectivas funções. E se a *República* se revela um tratado sobre educação quando o seu próprio título (*πολιτεία*, no original grego) promete resolver problemas políticos, tal não sucede por mero acaso; sucede, isso sim, porque uma *paideia* bem delineada e executada é condição necessária de qualquer *politeia* virtuosa – sendo o contrário verdadeiro na mesma medida. Descoberta a unidade estrutural entre a alma – a *psyche* – e a cidade, conclui-se que a formação do cidadão e a formação da *polis* virtuosa seriam, essencialmente, um e o mesmo processo de organização das partes, operado simplesmente a distintos níveis e amplitudes.

Mas mesmo não estando dispostos a conceder tanto a Platão que cheguemos ao ponto de admitir tão profunda e radical identificação entre indivíduo e sociedade, dificilmente podemos recusar a natureza indestrinçável da ligação entre ambos. Não é lícito conceber indivíduo e sociedade como entidades isoladas uma da outra, porquanto a formação e a natureza última de um influenciará, sempre e necessariamente, a formação e natureza última do outro. Avancemos, porém, nas nossas considerações, e deixemos por provado o facto a que nos acabámos de referir. Ora, como facilmente se poderá deduzir do percurso por nós traçado nos capítulos transactos, aquilo que nos importa inferir do supracitado truísmo é o seguinte: se é verdade que a *paideia* determina a *politeia* e vice-versa, sendo não menos verdade que o propósito do nosso projecto é o de formar cidadãos para uma sociedade democrática, então teremos necessariamente que nos preocupar em descobrir os moldes de uma educação que não seja apenas *para a cidadania* – uma cidadania indiferenciada, ou cuja índole se

assumisse tacitamente –, mas sim para uma cidadania *especificamente democrática*. É precisamente com esse propósito que daremos início ao presente capítulo.

Objectar-nos-ão, porventura, que não haveria nenhuma outra espécie de cidadania a que nos pudéssemos, razoavelmente, estar – e ter estado – a referir. Talvez sim. Ou talvez não. O conceito de cidadania parece, por vezes, ser demasiado passível a abrigar, sob o seu manto, concepções de dever cívico abusivas, e pouco abonatórias para um estado que se pretenda democrático. A explicação para tal é relativamente simples: a relação entre Estado e cidadão, entre sociedade e indivíduo, joga-se sempre na tensão entre a liberdade individual e a necessidade do controlo estatal sobre os eventuais excessos dos impulsos individuais. Perante a consciência da sua responsabilidade em dirigir e orientar estas pulsões individuais segundo um rumo conveniente, o Estado encontra-se invariavelmente sujeito à tentação de substituir tal orientação por uma imposição absoluta, a qual facilitaria, indubitavelmente, a sua tarefa. Uma noção de “cidadania” que vise essencialmente inculcar, no próprio âmago do indivíduo, o sentimento de uma suma justiça na sua submissão total à autoridade estatal, e conseqüente insignificância do indivíduo face à sociedade, será provavelmente muito eficaz no sentido de produzir comportamentos consentâneos com muitos daqueles que consideramos serem os valores de uma cidadania democrática – o altruísmo, a solidariedade, o sentido de estado, etc. No entanto, estes nunca serão mais do que *comportamentos*, isto é, meros reflexos de um condicionamento profundo, operado sobre o indivíduos desde o início da sua existência. Nesse sentido, nunca serão verdadeiras *acções* – aquilo que, legitimamente, se deve esperar de cidadãos livres –, mas sim simples *reações* a estímulos exteriores. Ora, o fulcro da cidadania democrática reside justamente no facto de, relativamente ao cidadão, não se esperarem comportamentos, mas sim *acções livres e conscientes* – que, ainda assim, tenham *mais* de abnegação do que se fossem fruto de um processo de um constrangimento e de uma quase dissolução da individualidade. Nas palavras de Stuart Mill (2008, p.70), “não é desgastando até à uniformidade tudo o que em si mesmos é individual, mas cultivando-o e convocando-o, dentro dos limites impostos pelos direitos e interesses dos outros, que os seres humanos se tornam num nobre e belo objecto de contemplação”.

Eis-nos então perante a primeira grande exigência da educação para uma cidadania democrática: todo o processo educativo é, manifestamente, reflexo de uma *antropotécnica*, entendida aqui como sinónimo de uma *paideia* orientada para um determinado ideal de homem. Cada Estado deve, necessariamente, garantir que a

educação ministrada no seu seio serve o propósito de formar o *tipo* de indivíduos de que, atendendo à sua índole particular, tem necessidade. Entenda-se que não se trata aqui de um qualquer atentado à liberdade individual, senão de uma necessidade absoluta e incontornável de qualquer Estado que vise a sua própria manutenção – e o seu progresso. Se o sistema educativo não se encontra organizado de maneira a formar os indivíduos para responder às exigências da sociedade na qual estarão inseridos – ou se, mais grave ainda, os formar para uma incompatibilidade com essas mesmas exigências –, então uma ruptura entre cidadãos e Estado tornar-se-á, a prazo, inevitável. Naturalmente, uma tal ruptura seria desejável no caso de o Estado em questão se encontrar sujeito a um regime político pernicioso e, nesse caso muito particular, poder-se-ia considerar que o sistema educativo havia prestado um bom serviço à humanidade. Mas preocupando-nos nós especificamente com um Estado democrático que, por princípio, consideramos ser reflexo da mais legítima forma de governo, o problema que nos colocamos apresenta-se noutros termos: como encontrar um justo equilíbrio entre o individual e o social, fomentando uma cidadania que não seja, diríamos, *behaviorista* – nos termos em que a descrevemos mais acima –, mas sim *activa*?

3.1. A tensão entre liberdade e directividade no seio de uma educação democrática

Percebemos agora mais claramente – se bem que já o tínhamos entrevisto anteriormente – a dificuldade acrescida em tentar educar os futuros intervenientes de uma sociedade democrática. Com efeito, se o nosso propósito fosse – suponha-se – conceber um projecto educativo com vista a formar homens para viver disciplinadamente sob o jugo de um estado totalitário, teríamos ante nós uma tarefa grandemente facilitada – no que concerne ao delinear das suas linhas mestras, pelo menos. Bastar-nos-ia dotá-los das competências técnicas indispensáveis para desempenhar competentemente as funções exigidas e, no âmbito particular do que poderíamos (se bem que ilegitimamente, sob tais circunstâncias) chamar de “educação para a cidadania”, seria suficiente doutriná-los desde tenra idade a conceber a sua individualidade como uma gota insignificante e desprezável no oceano representado pelo potentado estatal. A educação para uma cidadania democrática, porém, a educação para a genuína cidadania, apresenta-se como uma tarefa bem mais complexa. Em primeiro lugar, porque, como tivemos oportunidade de elaborar no capítulo anterior, a

educação formal não é – de todo – a única força que opera sobre o indivíduo aquando do período da sua formação, sendo que muitas das restantes forças que sobre ele exercem a sua influência parecem apontar no sentido contrário a uma educação democrática. Mas para além disso, e em lugar central no despontar do presente capítulo, encontramos a necessidade de equilibrar duas energias opostas, frequentemente até contraditórias: a liberdade e espontaneidade individuais, cujo fomento é fulcral para a formação de cidadãos democráticos, e uma certa directividade que, embora podendo ser vista como um constrangimento a essa mesma liberdade e espontaneidade, é necessariamente implicada pelo processo educativo.

Importa talvez, antes de avançarmos em qualquer outra direcção, dedicar algum tempo a explicar esta nossa última afirmação que, no contexto da educação contemporânea, parece não ser propriamente consensual. Referimo-nos, naturalmente, à perspectiva de que qualquer processo educativo – e, conseqüentemente, qualquer projecto de educação democrática – implica forçosamente uma limitação da liberdade individual do educando. A exploração de tal perspectiva para além da sua mera formulação circunstancial, e o subsequente exame dos seus princípios filosóficos subjacentes, é algo a que não nos poderemos furtar antes de prosseguir na nossa intenção de enunciar as bases de uma educação democrática, porquanto a própria legitimidade das mesmas dependerá – em última análise – da solução por nós encontrada para a aparente dicotomia educativa entre liberdade e directividade.

Este problema, perene na reflexão filosófica sobre educação – e sobre política –, tem motivado, ao longo dos tempos, respostas em toda a amplitude do espectro. No extremo daquilo a que nos podemos referir, sem qualquer abuso conceptual, como “liberalismo educativo”, podemos encontrar em Rousseau, de cujas considerações filosóficas sobre a relação entre sociedade e indivíduo nos valemos mais acima, um primeiro grande expoente. O pensador helvético – como, de resto, muitas das citações que dele apresentámos atestam – advogava claramente uma educação que parte da liberdade individual e que nela encontra a sua principal fonte, evitando, tanto quanto possível, os constrangimentos de uma educação que – por brotar em seio social – se encontra contaminada de vícios contraproducentes para o recto e íntegro desenvolvimento do homem. Através da argumentação no sentido da bondade natural do homem, Rousseau considera encontrar-se suficientemente justificado nesta sua concepção educativa, da qual exclui liminarmente qualquer espécie de participação ou interferência estatal.

Mas é possivelmente em Stuart Mill, a quem fizemos referência ainda há pouco, que encontramos uma das mais esclarecedoras manifestações deste liberalismo educativo. Em alguns dos seus tratados mais significativos – como é o caso de *On Liberty* ou de *Considerations on Representative Government*, em que se dedica especificamente a estes assuntos –, Mill tece uma série de considerações altamente relevantes a este respeito, que viriam posteriormente manifestar-se, mais ou menos implicitamente, em grande parte das subseqüentes expressões de uma concepção liberalista da educação. O filósofo inglês diz-nos, por exemplo, que é “apenas o cultivo da individualidade que produz, ou pode produzir, seres humanos bem desenvolvidos” (2008, p. 71) e que, sendo da valorização da liberdade individual que brotam as virtudes cardeais do “génio” e da “originalidade”, então “a única fonte permanente e infalível de melhoramento é a liberdade” (*ibidem*, p. 78). Em consonância com tais afirmações, e na sequência das mesmas, Mill vai esboçando gradualmente a imagem daquela que – em termos ideais – considera ser a tarefa do Estado liberal, no respeitante à educação: deve *garantir* a educação dos seus cidadãos, mas deve simultaneamente abster-se absolutamente da pretensão de a *dirigir*. É nesta subtil distinção conceptual que reside a chave para a genuína compreensão da proposta educativa de Stuart Mill. O Estado deve garantir a educação – no sentido em que “exige e compele a educação, até um certo nível, de todo o ser humano que nasce seu cidadão” (*Ibidem*, p.116) –, mas não a deve pretender dirigir, isto é, definir e impor as linhas orientadoras dessa mesma educação. Com isto, atingir-se-ia um objectivo dúplice: por um lado, assegurar-se-ia que nenhum pai negligente descursasse a formação intelectual da sua prole – evitando o que, nas palavras de Stuart Mill, seria um “crime moral, tanto contra o infeliz descendente, como contra a sociedade” (*Ibidem*, p. 117); por outro, e na senda dos ideais liberais professados anteriormente, evitar-se-ia a instauração de uma “educação estatal” que mais não fosse do que “um mero aparelho para moldar as pessoas de forma a serem exactamente iguais umas às outras”, formatando-as segundo o molde mais conveniente ao poder estatal (*Ibidem*, p. 117).

Atentando nas considerações que acabámos de apresentar, encontra-se talvez agora mais sustentada a afirmação que fizemos ainda há pouco, com a qual asseverávamos que a concepção política liberal de Stuart Mill doou muitas das bases teóricas com as quais trabalham as actuais teorias de educação que pretendem fazer assentar o seu projecto educativo no fomento da liberdade individual dos educandos. Com efeito, transpondo a valorização que Stuart Mill faz da liberdade e espontaneidade

individuais – estabelecendo-as como ponto de partida de uma formação integral do homem – para um nível *especificamente pedagógico*, podemos verificar que estas ideias se manifestam sub-repticiamente numa parte significativa das chamadas pedagogias da não-directividade. Mediante um breve exame – mesmo que superficial – das linhas mestras desta corrente pedagógica e das cogitações dos seus mais eminentes representantes (como é o caso de Carl Rogers, por exemplo), encontraremos uma valorização da individualidade de tal ordem que o próprio professor se vê, em termos muito práticos e concretos, remetido para o papel de simples “facilitador” das aprendizagens, de alguém que se limita a fornecer os meios e os estímulos necessários para que os alunos possam potenciar o carácter pedagógico da sua própria liberdade e espontaneidade.

3.1.2. Directividade e autoridade

Ora, este caso das pedagogias da não-directividade, consideradas aqui como herdeiras – concedida a devida distância – de uma espécie de liberalismo educativo derivado das concepções político-filosóficas liberais da Modernidade, providencia-nos um oportuno pretexto para tecer algumas considerações em sentido contrário. Começaremos por afirmar que compreendemos integralmente as razões que presidiram à elaboração da concepção política e educativa de Stuart Mill, e à sua intenção de postular e defender ideais liberais. O tempo em que viveu justificava plenamente a preocupação em contrariar o peso cada vez mais avassalador do Estado em todas as dimensões da existência humana, Estado esse que ameaçava suprimir até as mais singelas manifestações de liberdade individual e instituir uma espécie de “produção em série” de homens-instrumento. O nosso tempo, porém, é outro, e outros são também os desafios que defrontamos. O sucesso da implantação do Estado democrático liberal, consubstanciado na sua multiplicação em virtualmente todos os pontos do planeta e na emergência do seu contemporâneo paradigma – os Estados Unidos da América – como efectiva super-potência política, económica e, essencialmente, *cultural*, ditou que os problemas com que nos debatemos no âmbito da educação não advenham da concepção de uma excessiva autoridade directiva (ou coerciva) sobre o indivíduo, mas sim – atrever-nos-íamos a dizer – do *seu contrário*. De facto, e já tivemos oportunidade de aqui o afirmar, um dos grandes problemas sentidos hoje no domínio educativo é a

chamada “crise da autoridade” – da autoridade da escola enquanto instituição mas, fundamentalmente, da autoridade do professor enquanto tal. Note-se que não queremos com isto afirmar que a autoridade tenha pura e simplesmente desaparecido do panorama educativo; aquilo para o qual alertamos é, por um lado, o facto de esta não estar tão presente quanto desejável (quanto necessário, diríamos mesmo) na relação educativa e, por outro, o próprio facto de os próprios professores se sentirem cada vez mais reticentes em utilizá-la, como se estivessem incertos de a ter efectivamente.

As causas deste fenómeno serão várias, e algumas mais facilmente identificáveis do que outro. No caso concreto de Portugal, tanto as conclusões de alguns estudiosos da matéria (Barroso, 2003), como o bom senso em geral na análise destas questões parecem apontar no sentido de um peso significativo no processo da dinâmica revolucionária e contracultura do pós-25 de Abril. É apenas natural que o homem subjugado queira, no momento que entende ser o da sua libertação, quebrar os seus grilhões e tudo o que a eles se assemelhe – o que, no caso do período subsequente à queda de regimes totalitários, significa vulgarmente uma repugnância generalizada pelas ditas “figuras de autoridade” e por qualquer noção de directividade e constrição operadas sobre a liberdade individual. As consequências de tal sentimento, se o mesmo se prolongar excessivamente – e imprudentemente – são, contudo, sensivelmente aquelas que temos bem patentes no actual momento do ensino em Portugal: a desautorização crónica do professor dentro e fora da sala de aula, a indisciplina mais ou menos generalizada dos alunos e uma palpável desilusão, de parte a parte, com a escola e a com o processo de ensino-aprendizagem. De resto, não deve espantar que assim seja; afinal de contas, encontramos-nos perante um sistema de ensino que opera sobre um inegável paradoxo. A sua própria estrutura – tanto ao nível dos currículos, dos métodos de avaliação e mesmo de coisas aparentemente tão circunstanciais como a organização dos alunos na sala de aula e a delimitação dos tempos lectivos – é ainda, em essência, herdeira de um tipo de ensino escolástico centrado na *autoridade absoluta* do docente. Todavia, esse mesmo tipo de autoridade totalitária, cuja assimilação por parte dos alunos se revela absolutamente determinante para o sucesso de tal modelo de ensino, é justamente aquele que se viu banido no período pós-revolucionário.

Advogar que recoloquemos uma ênfase sobre a autoridade e a directividade no processo de ensino não deve ser entendido como sinónimo da assumpção de uma atitude antidemocrática e tangencialmente fascista, ao contrário do que o preconceito generalizado nas contemporâneas sociedades democráticas parece apontar. É necessário,

se queremos atingir uma visão mais nítida e desobstruída sobre estas questões, contrariar um certo horror à noção de directividade que grassa no nosso sistema de ensino. Não nos limitaremos aqui a argumentar que a directividade educativa, e o constrangimento relativo que esta implica sobre liberdade individual, são compatíveis com os ideais de um Estado democrático. Faremos mais do que isso: argumentaremos que são, afinal, e em boa verdade, absolutamente essenciais na edificação de uma democracia virtuosa. Para tal, como se poderia já antever, seremos levados a procurar transcender a concepção educativa marcadamente liberal de Stuart Mill e a encontrar, também nós – num paralelismo quase metafórico relativamente à tarefa que nos propomos –, uma nova autoridade na qual possamos apoiar o nosso labor. Essa autoridade, uma vez mais, será a de Aristóteles.

Dentro da vasta obra aristotélica, encontramos muitas considerações sobre as quais nos seria perfeitamente possível alicerçar o nosso presente propósito, mas nenhuma tão concisa e pragmática como aquela que o estagirita tece na sua *Política*: “se queres governar bem, deves primeiro obedecer” (1998, p. 535). Esta noção, de que qualquer governante deve, antes de poder efectivamente governar, ter previamente aprendido a ser governado – e *bem* governado, subentenda-se –, é da maior consequência para o domínio da arte política. Mas é também, e antes de mais, algo de fundamental importância no campo da educação. Extrapolando a ramificações de tal afirmação para além do governo da *polis*, e remetendo-as para o governo *que cada homem exerce sobre si mesmo*, estaremos em posição de colher os frutos da concepção educativa aristotélica, no que concerne directamente à questão que nos interessa abordar – a saber, a do equilíbrio entre directividade e liberdade individual, no âmbito de uma educação democrática. “Sendo evidente”, como nos diz Aristóteles “que o fim da comunidade e do indivíduo é o mesmo, e que necessariamente será o mesmo o fim do homem melhor e do regime melhor” (*ibidem*, p. 541), não nos deve repugnar de todo a ideia de que, mesmo num Estado democrático – diríamos nós, *especialmente* num Estado democrático –, “a virtude do cidadão deve necessariamente ser relativa ao regime” (*ibidem*, p. 197). Não sendo a liberdade individual, à partida, uma capacidade completa e auto-suficiente, mas sim uma potência para uma determinada actividade, cabe à educação – e ao legislador, como refere Aristóteles – a responsabilidade de orientar e moldar, através do hábito e da razão, tal potência num sentido virtuoso.

Ora, poder-se-ia adivinhar uma contradição na nossa reflexão presente quando tomamos em linha de conta o facto de que tudo isto, em retrospectiva, parece

assemelhar-se em muito àquilo que nos dizia mais acima Stuart Mill, quando alertava justamente para o perigo de entender a educação como “um mero aparelho para moldar as pessoas de forma a serem exactamente iguais umas às outras”, formatando-as segundo o molde *mais conveniente* ao poder estatal. Mas não foi por acaso que surgiu tal paralelismo de perspectivas: aquilo para o qual pretendemos chamar a atenção, e que se revela como fulcral para uma genuína compreensão do problema da directividade numa educação especificamente democrática, é uma decisiva diferença no grau e – fundamentalmente – na *natureza* dessa directividade. Stuart Mill entende-a essencialmente como um constrangimento ilegítimo à individualidade e à espontaneidade do homem, funcionando como principal ferramenta de um poder estatal que visa instrumentalizar esse mesmo homem e subjugar-lo aos seus interesses. Aristóteles, contudo, – e com o nossa concordância – sustenta que, mais do que qualquer outro, o homem que encontra na *polis* e na vida política as grandes condições de possibilidade para exercer verdadeiramente a sua liberdade, carece de começar por aprender a ser governado, antes de se encontrar capacitado a governar-se bem a si próprio – e, por inerência, à própria *polis*, quando seja caso disso. A mais substancial diferença entre estas concepções consiste, como facilmente podemos perceber, na *finalidade* que o Estado imprima a esta directividade educativa, e é uma diferença à qual o próprio Aristóteles não era alheio. “Há um governo exercido segundo o interesse dos governantes e outro no interesse dos governados. O primeiro é despótico; o segundo é um governo de homens livres” (*ibidem*, p. 535). Isto afirma o estagirita, certamente consciente de que a educação de um povo pelos seus legisladores tanto pode servir os interesses do primeiro tipo de governo como os do segundo. Mas aquilo que mesmo a consciência desse facto não invalida é o papel absolutamente determinante que uma educação assente numa equilibrada conjugação entre hábito e instrução, e que harmonize as virtudes do cidadão com as virtudes da cidade, desempenha num estado democrático. O optimismo antropológico subjacente ao liberalismo educativo, particularmente quando exacerbado numa aversão a qualquer espécie de directividade no campo da educação, foi já repetidamente qualificado de desmesurado pela experiência concreta da vida humana. Um homem abandonado à sua sorte e aos seus instintos nunca passará disso mesmo: um homem de instintos, que em pouco difere dos demais animais.

Concluiremos a nossa abordagem do problema da directividade numa educação democrática recuperando, de certa forma, a ideia com a qual inaugurámos o presente

capítulo: existe uma ligação inevitável e indelével entre indivíduo e sociedade, entre cidadão e estado, que se revela fundamentalmente ao nível das suas respectivas naturezas. Um regime democrático, por forma a assegurar a sua subsistência e progresso, exige indivíduos de uma índole particular, que serão necessária e essencialmente distintivos daqueles requeridos por um regime feudal, por hipótese. Como tal, uma educação para a cidadania que vise formar cidadãos aptos a responder às exigências de um Estado democrático não pode deixar de os moldar nesse sentido, dirigindo efectivamente a sua liberdade e espontaneidade individual, aquando do processo educativo, na direcção das virtudes cardeais do cidadão democrático. Não estará com isso a operar uma *de-formação* da essência humana, mas apenas a *formar* homens de acordo com os princípios fundamentais daquela que cremos constituir a mais virtuosa e legítima forma de governo – bem como aquela que, em última análise, mais possibilita exercer e potenciar a mesma liberdade e espontaneidade individual que são sumamente valorizados pela ideologia liberal. Ao entregarmos um homem – ou, para sermos mais concretos e rigorosos, uma criança ou um adolescente – à livre persecução dos seus impulsos e inclinações não estaremos, ao contrario do que se possa pensar, a prestar um bom serviço à sua liberdade individual. Estaremos, isso sim, a recusar-lhe a oportunidade de disciplinar as suas pulsões mais básicas e de aprender a *utilizar a sua própria liberdade*, que nunca passará assim de uma espécie de poder desenfreado e sem capacidade de encontrar o seu próprio rumo – e que apenas por um grande golpe de fortuna será alguma vez capaz de encontrar o caminho da virtude, virtude essa que convém não só à sociedade, como ao próprio indivíduo, pois no Estado que pretendemos “o que é melhor para o indivíduo também o é para a comunidade” (Aristóteles, *ibidem*, p. 541).

Terminamos assim a nossa tematização da presente questão, mas não sem antes enfatizar aquele que constitui o ponto que pretendíamos deixar assente através da mesma: parece-nos necessário, particularmente no panorama actual e muito concreto da educação em Portugal, que se abandonem os preconceitos e os complexos em relação à ideia de directividade no ensino e, analogamente, em relação à natural posição de autoridade do professor na escola e na sala de aula – mesmo os mais críticos em relação à posição desta última no ensino devem convir que o problema da autoridade nunca decorreu da sua *existência*, senão do seu *abuso*. Mas isto não significa, todavia, que devamos abrir caminho à via do autoritarismo e da imposição em matéria de ensino. Nada seria mais contrário às nossas intenções, e ao nosso apelo à busca pela virtude

educativa que, tal como nos diz Aristóteles, se encontrará certamente na justa medida das coisas. Parece ser necessário proceder a um reequacionar do próprio conceito de autoridade, recusando-lhe aquele carácter totalitário que invalida a sua legitimidade e redireccionando-o no sentido de uma *autoridade democrática*, decorrente simplesmente do facto de o professor se apresentar na sala de aula como dono de uma experiência mais completa do que a dos seus interlocutores – não simplesmente porque já vivenciou mais do que os alunos que tem perante si, mas sim porque se encontra ali na condição de representante de um saber construído (e de um conhecimento acumulado) em virtude da experiência comum de inúmeras gerações de homens que nos precedem a todos. Tal como Aristóteles nos diz que, relativamente à distinção entre governantes e governados, “a natureza facilitou a eleição, ao fazer mais novos ou mais velhos os indivíduos da mesma espécie” (1998, p. 535), também quanto à fundamentação desta autoridade democrática podemos aplicar esse mesmo critério – salvaguardando que esta não decorre exclusivamente da diferença em termos de quantidade de tempo vivido entre professor e alunos, mas fundamentalmente da maior riqueza do cúmulo experiencial do primeiro em relação ao dos últimos, bem como da sua preocupação sincera em empregar essa riqueza em vantagem dos alunos e da sua formação enquanto homens completos. Aquilo que se procura é, como tal, uma posição de bom-senso, que concilie a directividade necessariamente inerente a qualquer processo de ensino, com o fomento da potência individual subjacente a cada um dos alvos da mesma, culminando numa orientação dessa potência no sentido das exigências democráticas da cidadania contemporânea.

3.2. Educação para a cidadania: razão e hábito, meio e método

Posto tudo isto, encontramos-nos agora em condições de efectivamente construir positivamente o nosso projecto de educação para a cidadania, educação essa que, apesar de dever indubitavelmente assentar em valores democráticos, não deve, contudo, cair num liberalismo exacerbado – justamente porque, como acabámos de demonstrar, educação democrática e directividade não são conceitos necessariamente contraditórios, mas sim idealmente *confluentes*. Se é verdade que uma democracia exige naturalmente uma educação democrática, não é menos verdadeiro que essa educação exige que se formem os indivíduos segundo um determinado ideal de cidadão. Que espécie de ideal

possa – e deva – ser este, tentaremos responder mais à frente no nosso trabalho. Mas antes mesmo de aí chegarmos, importa-nos procurar precisar, com maior exactidão, qual deva ser a natureza deste ensino que propomos; pois se a índole democrática do *ideal* que o orienta é garantidamente da maior importância, igual importância e atenção nos deve merecer o carácter democrático do *método* de ensino em si. Afinal, e fazendo referência a uma citação de Aristóteles de que nos socorremos anteriormente, de nada nos valeria definir com exactidão o fim do nosso projecto, apenas para depois falhar no momento da execução. Deste modo, aquilo que podemos começar por dizer quanto ao método de ensino que proporemos em seguida deduz-se, quase que necessariamente, do que acabámos de afirmar: se são cidadãos de um Estado democrático que pretendemos formar, então o próprio método de ensino a que os iremos submeter deve ser, ele mesmo, profundamente perpassado por uma qualidade democrática.

Tocamos aqui no óbice da questão: uma das objecções que nos poderiam precipitadamente lançar, logo ao contactar com a intenção confessa do nosso presente trabalho, seria que uma preocupação com a dimensão democrática e cívica do ensino se encontra já bem presente no sistema de ensino português, tanto ao nível das “atitudes e valores” previstas pelos programas das diferentes disciplinas, como consubstanciado na área curricular não-disciplinar que conhecemos como “formação cívica” – e que, portanto, incorreríamos numa manifesta redundância. Embora já tenhamos vindo a adiantar, de forma muito pontual e circunscrita, a nossa posição relativamente a esta questão, será apenas agora que teremos oportunidade de lhe responder com maior propriedade e rigor. Dissemos mais acima, valendo-nos de Aristóteles, que o educador se deve encontrar em condições de, através do hábito e da razão, moldar os jovens a ser cargo no sentido da virtude – no caso presente, da virtude cívica. Mas não precisámos, na altura, por não ser oportuno o momento, algo de absolutamente fundamental: qual será, verdadeiramente, o papel do hábito e da razão neste processo? Qual dos dois – se é que algum deles – deve ser privilegiado no âmbito de uma educação para a cidadania? Estas questões, cuja resposta se afigura como fulcral para o sucesso do nosso projecto, permitirão também que nos dirijamos directamente à objecção que acabámos de mencionar.

Novamente constatamos que Aristóteles não fica alheio ao carácter decisivo destas interrogações, nem à consequente necessidade de lhes dar resposta. Ao se questionar, justamente, sobre qual dos dois (hábito ou razão) deverá recair a precedência na educação, o estagirita começa por procurar uma resposta na virtuosa posição

intermédia: “os dois aspectos devem estar conjugados em harmonia”, começa por afirmar (*Ibidem*, p. 543). Contudo, reconhecendo que a natureza da pergunta não lhe permitia uma tão vaga resposta, procura uma maior precisão e fundamentação da mesma. Se bem que seja “para a razão e inteligência que se orientam a origem e o exercício do hábito”, não é menos verdade que, no homem, “a parte irracional é temporalmente anterior à parte dotada de razão” (*Ibidem*, p. 545). Daqui se conclui que, no tocante ao ensino, partir do *hábito* e do exercício prático é condição de possibilidade para um recto desenvolvimento do indivíduo, bem como a única forma de conjugar harmoniosamente a razão com o hábito, que naturalmente a precede e fomenta – desde que bem orientado. Ora, parece ser na compreensão deste truísmo – a saber, que a dimensão irracional do homem precede a racional – que falham aqueles que consideram como resolvido o problema da formação cívica no ensino em geral. Sucede que o cognitivismo que caracteriza grande parte dos contemporâneos sistemas de ensino – incluindo o português – se alargou também ao domínio da formação cívica. O mesmo privilégio de capacidades puramente intelectuais e mnemónicas que caracteriza o processo de leccionação e avaliação da maioria das disciplinas escolares verifica-se, ainda que quiçá mais sub-repticiamente, naquilo que se considera ser a formação de futuros cidadãos. Ora, tal como nos diz John Dewey, “a mera absorção de factos e verdades é um processo tão exclusivamente individual que tende, muito naturalmente, a transformar-se em egoísmo” (2002, p. 24). Pretender exercer uma formação cívica apenas com base em formulações do género “deves fazer *x*” ou “não deves fazer *y*” é, manifestamente, insuficiente e ineficaz. Por um lado, porque mesmo a repetição incessante de tais preceitos não os tornará significativamente mais verdadeiros nos espíritos dos alunos; por outro, visto que, mesmo quando estas prescrições se vêm acompanhadas de uma tentativa de fundamentação, esta última faz normalmente recurso a expedientes teóricos que nunca são capazes de transcender essa barreira entre a justificação teórica e a sua mais prática razão de ser, que só se encontra na experiência do contacto com o outro. “Será a virtude ensinável?”, pergunta Menón a Sócrates, num dos mais célebres diálogos platónicos. Para já, uma só resposta parece ser certa: nunca deste modo, nunca afirmando apenas “eis o que consideramos ser a acção virtuosa”, e esperando depois, algo ingenuamente, que todos a procurem necessariamente⁹.

⁹ Para que não se pense que criticamos sem fundamento, veja-se a este respeito, a título de exemplo, Paiva, M., Tavares, O. & Borges, J. F. (2007). *Contextos*. Porto: Porto Editora. Mesmo tratando-se de um manual de Filosofia (para o 10º ano de escolaridade), nele se considera que fazer uma distinção formal

Será, pois, contradizendo este paradigma de formação cívica que se distinguirá a nossa própria proposta de educação para a cidadania. Como o poderá fazer? Já adiantámos a resposta a tal pergunta: conciliando efectivamente a natureza do *telos* do processo de ensino – concretizado num ideal de homem e, conseqüentemente, de cidadão – com a natureza do método de ensino, bem como com a índole *do próprio meio* no qual este se desenrola. Se o nosso ideal é o de um cidadão genuinamente formado para a democracia, então tanto o método do nosso ensino como o ambiente em que este tem lugar devem, forçosamente, instar a uma concretização prática da democracia e dos seus axiomas de base. Assim, partindo não apenas da teoria ou da prescrição estéril, mas sim do *hábito* gerado na convivência directa com os valores e o ambiente democráticos – que passam a constituir, afinal, o próprio pano de fundo sobre o qual o aluno inicia e desenrola a sua formação –, começaremos a lançar as bases de uma compreensão e uma aceitação racional, por parte de cada aluno, do seu papel fundamental enquanto cidadão activo de uma sociedade democrática. Querer inverter a ordem deste processo – começando por tentar inserir artificialmente os fundamentos racionais da virtude cívica e democrática nos espíritos dos alunos, para depois nos limitarmos a esperar que se gere espontaneamente um qualquer hábito relativamente à assumpção de responsabilidade cívica e à participação democrática – não prefigura apenas uma perspectiva de considerável ingenuidade; representa, em boa verdade, uma quase irremediável condenação ao fracasso de todo o processo. Senão vejamos: qual será, partindo de um exame à visão generalizada sobre o assunto, o saldo que fazemos das aulas de formação cívica que decorrem hoje nas nossas escolas? Não sem alguma frustração, parece ser que aqueles alunos que se encontram, à partida – e graças ao hábito inculcado pelos seus educadores mais próximos desde tenra idade –, mais inclinados para a concretização prática dos valores e virtudes cívicas, pouco aprenderão nas aulas de formação cívica; aqueles que, pelo motivo contrário, denotem inicialmente um desprezo por esses mesmos valores, aprenderão *ainda menos*. É que pretender ensinar a uma criança ou a um jovem, por exemplo, que mentir é errado, revelar-se-á inevitavelmente como um exercício falhado quando o próprio meio escolar, no qual ele desenrola a sua vivência quotidiana, parece em tudo contradizer os ensinamentos do

entre actos não-cívicos, como “ligar para o 112 por brincadeira” ou “deitar lixo para o chão”, e actos cívicos, como “fazer donativos para instituições de apoio aos mais desfavorecidos”, é já prestar um significativo serviço à formação cívica dos jovens. Não é difícil, a quem tenha conhecimento de causa, imaginar a reacção da generalidade desses mesmos jovens a tais prescrições inócuas. Elas não serão, de todo, suficientes para incentivar à acção cívica que se pretende fomentar.

professor. Do mesmo modo, pretender inculcar o sentimento da importância em transpor para a prática os reconhecidos valores de uma cidadania democrática não passará de um esforço fútil, se o meio envolvente do aluno em nada corrobora tal importância – ou, pior ainda, se parece chegar mesmo a infirmá-la.

3.2.1. Experiência, hábito e educação

É com estes argumentos que suportamos a nossa intenção, intenção essa que, como será já fácil de perceber, se concretiza plenamente na implementação de uma metodologia capaz de fomentar, em ambiente lectivo, a *prática* dos mesmo valores e atitudes que consideramos indispensáveis a uma educação para a cidadania e que, como tal, pretendemos cultivar. Para tal, valer-nos-emos da obra daquele que é, muito provavelmente, o maior filósofo e pedagogo norte-americano, um homem cujos princípios pedagógicos fundamentais se coadunam quase integralmente com o nosso propósito. Falamos aqui, naturalmente, de John Dewey. Pioneira no que hoje denominamos de Educação Nova, a teoria educativa de Dewey marcou toda uma geração no pensamento pedagógico, e continua, ainda hoje, a suscitar ampla discussão. Não pretendemos, pelo menos não no âmbito do presente trabalho, tecer aprofundadas considerações sobre a validade dessa teoria enquanto proposta orientadora do ensino *em geral*, nem imiscuir-nos no debate sobre o real sucesso da aplicação prática da mesma, levada a cabo por Dewey. Aquilo que pretendemos, com a nossa presente referência ao filósofo norte-americano, é simplesmente sustentar que muitas das suas cogitações – particularmente, aquelas atinentes à educação democrática – são perfeitamente legítimas e oportunas no contexto específico de uma educação para a cidadania. De resto, é juntamente isso que teremos possibilidade de deixar claro em seguida.

Começando pela ideia com que nos temos vindo a ocupar mais recentemente – a saber, que tanto o método como o meio em que o ensino toma lugar devem ser tão inerentemente democráticos como o ideal de cidadania que visam servir –, verificamos que também a reflexão de Dewey aponta exactamente nesse sentido. Na busca pela nossa resposta à pergunta sobre que tipo de método será esse, e como o podemos concretizar efectivamente, o primeiro passo que nos é necessário tomar será o de reconhecer o valor da *experiência* como *derradeiro instrumento educativo*. Com efeito, à luz do que temos vindo a afirmar, não será de admirar que assim seja; o hábito, que

identificámos como desempenhando um papel absolutamente central na formação cívica dos indivíduos, apenas pode decorrer da experiência da vivência concreta – sendo ainda só através desta última que se pode tornar consolidado. Mas se o facto do hábito decorrer necessariamente da experiência parece ser uma ideia que aceitamos de forma mais ou menos unânime, não devemos, contudo, iludir um outro problema que a ela surge associado: é que se é através da experiência que podemos formar os *bons* hábitos, será através dela que podemos formar os *maus*. Traduzindo o problema em termos menos coloquiais, diríamos que a experiência tanto encerra o potencial para formar o hábito conducente à prática da virtude cívica, como para formar o hábito que lhe é contrário – dependendo, obviamente, da natureza da experiência em questão, bem como da própria forma como esta se desenrola. Como tal, o problema que abordamos neste momento acaba por entroncar numa distinção, operada por Dewey em várias das suas obras¹⁰, entre *experiência educativa* e *experiência não-educativa*¹¹.

“A crença em que toda a educação genuína ocorre através da experiência não significa que todas as experiências sejam genuína ou igualmente educativas”, alerta Dewey (1997a, p. 25). Sendo a clarificação desta questão um factor decisivo para determinar o sucesso educativo do nosso projecto – à luz de todo o raciocínio que nos trouxe até aqui –, importa saber como podemos então distinguir entre estes dois tipos de experiência, e fomentar aquele cujos resultados são por nós desejados. A resposta a tal questão só a poderemos encontrar mediante uma análise mais aprofundada, justamente, do conceito de experiência. Qualquer experiência implica, por definição, uma inter-relação que se estabelece entre as *condições internas* do sujeito que experimenta e as *condições objectivas* do meio em que decorre essa mesma experiência (Dewey, *ibidem*, p. 42). A reunião entre estes dois tipos de condições dá origem àquilo que chamamos uma *situação*, que, dependendo das circunstâncias concretas, tanto pode ser educativa, como exactamente o contrário. Vemos portanto, que uma experiência envolve sempre uma “transacção [...] entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui o seu ambiente” (*Idem, ibidem*, p. 43), e que é a nessa interacção que podemos encontrar o primeiro fundamento do valor educativo da experiência.

¹⁰ Mais notavelmente, na obra *Experience and Education* (1997a).

¹¹ Não existe, na língua portuguesa, um termo capaz de traduzir de forma absolutamente fidedigna o conceito de *mis-educative experience*. O termo por nós adoptado (*experiência não-educativa*), embora favoreça a legibilidade do texto, peca talvez por induzir um falso sentimento de neutralidade daquela experiência relativamente ao processo educativo, quando, na verdade, ela lhe é prejudicial. Com maior rigor lhe poderíamos chamar de *des-educativa*, sendo esse o sentido que Dewey imprime ao termo original.

Mas dizer apenas isso seria ainda dizer muito pouco. De facto, acabámos de afirmar que, de um modo geral, praticamente todo o género de experiência dá azo a uma interacção entre indivíduo e meio envolvente. Ficando apenas por aqui, continuaríamos a encontrar em falta um efectivo critério que nos permita distinguir entre experiências educativas e não-educativas. Pois bem, esse critério é aquilo a que Dewey chama de princípio da continuidade, ou *continuum experiencial*. “Este princípio encontra-se envolvido”, sustenta o filósofo norte-americano, “[...] em qualquer tentativa de discriminar entre experiências que têm valor educativo e aquelas que não o têm” (*Ibidem*, p. 33). Mas no que consiste, exactamente? Simplesmente, no facto de que as nossas experiências, enquanto seres humanos, não ocorrem como factos isolados. Para além da relação que se estabelece segundo o princípio da interactividade – que acabámos de abordar – aquando de qualquer nova experiência, uma outra relação se estabelece: a relação dúplice entre as experiências passadas e a presente, e entre a presente e as futuras. Nas palavras de Dewey, “o princípio da continuidade da experiência significa que cada experiência simultaneamente toma algo das que a antecederam e modifica, em certa medida, a qualidade daquelas que se lhe seguirão” (*ibidem*, p. 35). Percebemos assim mais claramente o que é esta continuidade da experiência de que Dewey nos fala; é a continuidade inerente à própria forma como nós, seres conscientes e lançados no futuro, interpretamos e enquadrámos cada nova experiência. Da mesma forma que as nossas experiências prévias condicionam a compreensão de uma experiência presente, também esta última, assim que integrada na nossa vivência, afectará a forma como gerimos as experiências que a sucederem. Existe, de facto, um *continuum* experiencial que se gera, e que funciona como fonte de desenvolvimento continuado das potencialidades individuais. Se identificarmos o próprio processo educativo com um processo de *crescimento* – um crescimento entendido como o desenvolvimento não apenas físico, mas também intelectual e moral do indivíduo –, estaremos perante um exemplo claro da continuidade de que Dewey nos fala. Com efeito, a noção de crescimento remete-nos para um processo gradual e progressivo, sem quebras ou interrupções, e no qual as circunstâncias passadas funcionam sempre como condição de possibilidade para um crescimento presente que, por sua vez, será o ponto de partida de qualquer crescimento futuro – entendendo, como é evidente, estas referências temporais como conceitos dinâmicos, visto que falamos de um processo em permanente fluxo de continuidade.

Mas se esta noção de crescimento nos fornece uma corroboração do princípio da continuidade, apresenta-lhe também uma clara objecção, do ponto de vista das nossas aspirações educativas. A objecção de que falamos é a de que este crescimento pode, em termos práticos, tomar muitas direcções – e não necessariamente a direcção por nós pretendida. Ora, esta objecção fornece-nos, em boa verdade, a possibilidade de responder à nossa pergunta sobre o que distingue uma experiência educativa de uma experiência não-educativa. Se cada experiência – em rigor, se o *continuum* experiencial – fomenta crescimento, e se a própria educação se consubstancia neste crescimento, então uma experiência educativa será justamente aquela que não só promove crescimento, como instila crescimento futuro e continuado. Como tal, “se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a capacidade de iniciativa e se estabelece desejos e propósitos intensos o suficiente para levar uma pessoa a superar a estagnação no futuro” (*Idem, ibidem*, p. 38), ela é dotada de um inegável valor educativo. Pelo contrário, qualquer experiência que tem o efeito de deter ou distorcer o crescimento de subsequente experiência é uma experiência não-educativa” (*Idem, ibidem*, p. 25). No que toca à objecção a que acabámos de nos referir, a resposta de Dewey é igualmente clara: “toda a experiência é uma força motriz. O seu valor pode ser julgado apenas com base naquilo em direcção ao qual, e para o qual, nos move” (*Ibidem*, p. 38). Assim sendo, é a tarefa do educador discernir em que direcção uma dada experiência conduz e, fundamentalmente, “ser capaz de julgar que atitudes são efectivamente conducentes a um crescimento continuado e quais lhe são prejudiciais” (*Idem, ibidem*, p. 39).

3.2.2. A importância do meio educativo à luz da noção de *sociedade embrionária*

Pois bem, dando assim por resolvida a questão da experiência no que aos seus fundamentos filosóficos de base diz respeito, é chegado o momento oportuno para remeter a nossa investigação novamente para aquilo que, no concreto, nos interessa. Vemo-nos, deste modo, levados a perguntar o seguinte: o que pode significar este crescimento – fim imediato de todo o processo educativo, segundo Dewey – no contexto particular de uma educação para a cidadania democrática? E quais serão as implicações práticas desta concepção, do ponto de vista metodológico?

Em relação à primeira pergunta, a resposta afigura-se nos como relativamente simples; tratar-se-á, certamente, de um crescimento que se traduza numa progressiva

dilatação da existência ética e cívica dos educandos – “retirando-os do estreito círculo de egoísmo pessoal e familiar, e acostumando-os à compreensão de interesses comuns, à gestão de preocupações comuns – habituando-os a agir a partir de motivos públicos ou semi-públicos, e guiando a sua conduta por objectivos que os unem, ao invés de os isolarem uns dos outros”, como o coloca Stuart Mill (2008, pp. 121-122).

A segunda pergunta que colocámos, porém, merece-nos uma abordagem mais alongada e aprofundada. Deduzir desta concepção as suas naturais consequências metodológicas é, afinal, o nosso grande objectivo presente. Sabendo já que espécie de experiência nos interessa fomentar, a fim de que esta produza os resultados por nós desejados, basta-nos agora discernir que espécie de metodologia nos permite fazê-lo com o maior sucesso. Neste sentido, é pertinente que introduzamos aqui um outro aspecto central na filosofia educativa de Dewey e que, como veremos, se encontra em íntima conexão com tudo o que temos vindo a dizer até agora: a ideia de uma escola entendida como *sociedade embrionária* (2002). Recuperando a noção de continuum experiencial, e associando-a com a sempre presente preocupação em educar para a vida numa democracia, podemos começar a perceber a razão de ser e a verdadeira dimensão da pretensão de Dewey em converter a escola “numa comunidade em miniatura, numa sociedade embrionária” (*Ibidem*, p. 26). Se a escola passa a ser o local onde os alunos crescem através da experiência, é da maior importância que essa experiência tenha um teor essencialmente democrático, e que forme hábitos consentâneos com os valores e atitudes indispensáveis à vida em democracia¹². Como tal, a escola deve deixar de ser o local onde, segundo o modelo escolástico, os alunos se deslocam para aprender e tornar-se num local onde se vive (comunitariamente) e onde se aprende através dessas vivências. Esboçando um diagnóstico da escola da sua época – e da actual, convenhamos –, Dewey diz-nos que “do ponto de vista ético, a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente” (*Ibidem*, p. 24). Há, portanto, que resolver esta contradição educativa entre meios e fins, e a forma de o fazer é, justamente, estabelecendo uma coerência entre as vivências do aluno na escola e a sua vida futura enquanto cidadão de uma democracia. A fim de concretizar essa harmonização, temos necessariamente de dotar a escola – em concreto, o ambiente

¹² “A medida de valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades para a qual nos conduz” (Dewey, 2008, p. 125). Se houver uma ruptura na coerência entre a experiência do meio educativo e os fins visados pelo educador, a percepção de quaisquer relações ou continuidades vê-se inevitavelmente comprometida.

escolar – de um carácter eminentemente comunitário e social, já que é “apenas através do estímulo das potencialidades da criança pelas exigências das situações sociais em que ela se encontra que advém a verdadeira educação” (Dewey, 1997b, p. 32).

Mas se o propósito de Dewey era, como acabámos de verificar, reformular todo o paradigma educativo e o próprio modo de organização escolar, a nossa intenção deverá ser, no âmbito da vertente prática do presente trabalho, consideravelmente mais modesta. Ao circunscrevermos a nossa área de acção à disciplina de Filosofia, e ao seu contributo no ensino para a cidadania, teremos igualmente que delimitar o foco da nossa investigação aos preceitos metodológicos que, ainda que fundamentados pela perspectiva que acabámos de apresentar, são mais e legítima e realisticamente aplicáveis no contexto particular da sala de aula de Filosofia. Pois bem, tendo em conta o facto de que o próprio ambiente em que levam a cabo as aprendizagens tem um efeito directivo¹³ – o tipo de experiências que proporciona influi no tipo de hábitos que cria e, por conseguinte, no tipo de atitudes e disposições que fomenta –, parece-nos que o primeiro aspecto a considerar é, justamente, o *meio* no qual os alunos se inscrevem. Relativamente a este aspecto, já dissemos o fundamental. A continuidade lógica e de carácter entre as experiências tidas em contexto lectivo e o fim educativo em vista deve estar presente, sob pena de comprometer, à partida, os efeitos pretendidos. Se é para uma cidadania democrática que se pretende formar, então o próprio meio educativo deve suscitar experiências que vão de encontro à mesma espécie de desafios e problemas inerentes à prática dessa cidadania. Só assim a vivência dos alunos na sala aula poderá ser genuinamente educativa, e só assim as aprendizagens se tornam sólidas e subsistentes. Naturalmente que isto parece, antes de mais, implicar que se transfigure não só o paradigma educativo que subjaz ao tradicional processo de ensino-aprendizagem – ainda hoje marcadamente escolástico –, como o próprio modelo de organização dos alunos na sala de aula, concebido para favorecer uma educação como simples *transmissão* de conhecimentos. Mas destes aspectos eminentemente práticos nos ocuparemos no momento oportuno. Para já, prossigamos no nosso exame aos fundamentos teóricos das condições de implementação prática do nosso projecto, cientes que só assim esta última se concretizará plenamente legitimada.

¹³ “A própria existência de um meio social no qual o indivíduo vive, se move e tem a sua existência é, efectivamente, a fonte vigente de orientação da sua actividade” (*Idem, ibidem*, p. 30).

3.2.3. O método como facilitador da experiência

Sabemos agora que o meio onde decorrem as aprendizagens não pode ser entendido como um mero *cenário* onde estas tomam lugar, senão como um *actor* no processo educativo, como uma efectiva (e quiçá a mais duradoura) fonte de aprendizagem e crescimento. Mas para além do meio, há um outro aspecto fulcral que merece a nossa atenção, e sobre o qual nos debruçaremos em seguida: é o *método* que nos permita realizar esta nossa educação para a cidadania. Ora, em concordância com as nossas considerações antecedentes, esse método deve passar, necessariamente, por procurar apresentar experiências educativas em contexto lectivo, proporcionando aos alunos a possibilidade de as vivenciar. Como já constatámos, isso implica, da parte do professor, uma capacidade de discernir entre experiências educativas e não-educativas, privilegiando, dentro das educativas, aquelas capazes de fomentar um maior crescimento continuado. Contudo, tendo em conta que o meio com o qual podemos trabalhar se circunscreve à sala de aula de Filosofia, impõe-se a pergunta: como será possível, dentro desse meio espacial e temporalmente restrito, fomentar uma frutífera variedade de experiências educativas? Pois bem, ao invés de fazer o ensino assentar em meras prelecções teóricas – e estéreis do ponto de vista da experiência educativa, porquanto não envolvem o aluno na relação com matéria –, a superação das limitações físicas de sala de aula faz-se recorrendo à apresentação de *problemas*. Ao colocar os alunos perante um problema – problema esse que, por definição, configura uma *situação problemática* que exige resolução –, o educador insta a que os alunos façam experiência dessa mesma situação. Um problema, ao contrário de uma exposição, apela à *actividade*, e recusa, conseqüentemente, a postura passiva do aluno perante as suas próprias aprendizagens. Simultaneamente, a assumpção de uma postura activa perante um problema equivale a fazer experiência da situação por ele representada, o que, desde que tal experiência seja educativa, conduzirá à formação de hábitos indutores de disposições e atitudes – aquelas que, bem entendido, sejam promovidas pelas circunstâncias criadas pelo problema em causa.

Há ainda um outro princípio educativo subjacente a esta concepção que deve ser aqui sublinhado. É aquilo a que podemos chamar de *valor heurístico da dificuldade*. De facto, já Sócrates e Platão o tinham percebido: a dificuldade, a *aporia*, não é útil apenas para alcançar uma douda clarividência relativamente aos limites das nossas próprias capacidades; ela é-o, e é-o fundamentalmente, porque desafia à sua resolução e estimula

a potência activa do indivíduo. Mas a dificuldade inerente ao problema – o seu carácter problemático, diríamos – não é, por si só, suficiente para assegurar a sua eficácia educativa. A situação gerada por tal problema tem estar apta a criar ligações com a vivência dos alunos – a criar continuidade –, por forma a garantir a apropriação do problema por parte dos mesmos. Caso contrário, a dificuldade perderá o seu potencial heurístico, trocando-o por um efeito dissuasor que representa o fim prematuro e inevitável de qualquer experiência educativa que dali pudesse decorrer.

A apresentação de problemas aos alunos afigura-se, então, como a etapa de primordial importância no método por nós proposto para educar para a cidadania. Todavia, tal como afirmávamos antes a necessidade premente de distinguir entre experiência educativa e não educativa, devemos agora reiterar essa mesma necessidade no que ao tipo de problemas apresentados diz respeito – o que faz pleno sentido, visto que o derradeiro propósito destes últimos é, justamente, o de configurar experiências educativas na sala de aula. Nesse sentido, revela-se como absolutamente “indispensável discernir entre problemas genuínos e problemas simulados ou fabricados” (Dewey, 2008, p. 137). O critério para tal caracterização, e para a subsequente selecção, é, de acordo com Dewey, relativamente simples. Basta-nos formular as seguintes questões: “A questão insinua-se naturalmente no contexto de alguma situação ou experiência pessoal? Ou é uma coisa distante, um problema que serve apenas o propósito de transmitir instrução sobre algum tópico lectivo?” (*Idem, ibidem*, p. 137). Mais: “É um problema do próprio pupilo ou é um problema do professor ou do manual, tornado problemático para o pupilo apenas porque não conseguirá atingir a nota exigida ou ser promovido ou ganhar a aprovação do professor, a não ser que lide com ele?” (*Idem, ibidem*, p. 137). Percebemos agora qual deva ser o nosso critério. Trata-se de valorizar – como, de resto, seria de esperar – a experiência autónoma do aluno, e a sua identificação com o problema. Se o problema em causa não for essencialmente *seu*, então perderá todo o seu propósito educativo

Note-se que o facto de dizermos que é necessário que o aluno tome o problema como *seu*, não equivale a dizer que ele o deva assumir como *apenas seu*. Os problemas apresentados aos alunos devem ser dotados uma característica peculiar, sem a qual não poderão originar propriamente experiências educativas no âmbito específico de uma educação para a cidadania: eles devem remeter os alunos para uma dimensão de sociabilidade, e de compreensão do envolvimento do interesse mútuo na sua resolução. É que se é verdade que, no domínio para o qual pretendemos formar, a participação

nessa espécie de actividade se revela como “a principal maneira de formar disposições” (Dewey, 2008, p. 30), não será menos verdade que essas mesmas actividades “devem ser valorizadas pela participação social que envolvem” (*Idem*, 2002, pp. 26-27). Só através de uma *embrionária* experiência social da cidadania se pode legitimamente esperar formar hábitos perenes e valiosos no contexto da experiência plena dessa mesma cidadania. Tomando tudo isto em linha de conta, verificaremos que, ao usar a apresentação de problemas capazes de suscitar experiências educativas como ponto de partida da actividade na sala de aula, estamos em condições de contrariar a “falácia fundamental subjacente aos métodos de instrução”: supor que “a experiência por parte dos pupilos pode ser pressuposta” (*Idem, ibidem*, p. 136), e que a sua razão está imediatamente disponível ao acolhimento dos princípios éticos, dispensando recuso à experiência de situações concretas.

3.2.4. O problema do conteúdo

Chegamos assim ao aspecto final que nos importa delinear no âmbito da nossa metodologia. Começámos por nos referir à importância do meio no processo educativo, e prosseguimos enfatizando a importância do método de ensino em si, que identificámos com uma *aprendizagem baseada em problemas* – não em problemas qualquer espécie, mas sim naqueles que verifiquem os critérios e atendam às considerações decorrentes da nossa investigação filosófica prévia (que nos absteremos aqui de citar novamente). Como tal, faltar-nos-á apenas ajuizar sobre qual deva ser a índole do *conteúdo* desses problemas – e, por conseguinte, dessas aprendizagens.

Ora, à luz das nossas considerações anteriores é possível antever, desde já, que os conteúdos a que nos referimos se devem encontrar, ao nível da sua natureza, em sintonia com aquele que podemos considerar como o carácter global do nosso projecto. Assim sendo, não motivará qualquer surpresa o facto de sustentarmos que “atendendo ao vasto leque de matérias entre as quais pode escolher, é importante que a educação [...] empregue um critério de valor social” (*Idem, ibidem*, p. 168). Este é um aspecto fundamental da questão, que decorre consequentemente das nossas premissas de base: se queremos educar especificamente para cidadania, então o próprio conteúdo dessas aprendizagens deve remeter para a dimensão da vida humana em que essa cidadania tem a possibilidade de se concretizar – justamente, a dimensão pública e política. Assim, e

idealmente em todas as disciplinas que professam uma intenção de formação cívica, mas inquestionavelmente na disciplina de Filosofia, devem ser empregues conteúdos capazes de “apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para os problemas da existência conjunta, e cuja informação e observação sejam calculadas para desenvolver interesse e perspicácia sociais” (*Idem, ibidem*, p.169). Em suma, os conteúdos devem ser tais que permitam um enriquecimento e um alargamento da própria perspectiva que o educando tem sobre a sociedade, e da compreensão que tem do seu papel enquanto cidadão.

Vemos assim chegar o momento de conclusão do presente capítulo. Nele nos esforçámos por examinar as exigências inerentes à educação para cidadania no âmbito de um Estado e de uma sociedade democráticos, procurando identificar e enfatizar aqueles que devem ser os seus axiomas de base e, fundamentalmente, labutando tanto no sentido de encontrar respostas válidas para as primeiras, como de retirar consequências práticas dos últimos – sempre com a Filosofia, e com a consciência do seu contributo educativo na formação desta cidadania, como nosso fio-de-prumo. Recapitulando, preocupámo-nos aqui em abordar a relação natural entre educação e sociedade que, no caso particular das sociedades democráticas, se reveste de uma importância em cuja ênfase que não nos é possível exagerar; ocupámo-nos depois, e fundamentalmente, do problema central que decorre dessa relação: saber como podemos conciliar, numa educação que se pretende democrática, a necessidade de formar indivíduos aptos a responder às necessidades específicas de um Estado democrático com a individualidade, espontaneidade e liberdade de cada um desses indivíduos, características que prefiguram precisamente os valores que a ideologia democrática tem em mais alta estima, e que deve fazer questão de salvaguardar. Finalmente, partimos das nossas conclusões prévias para lançar mãos à tarefa de definir as linhas mestras da metodologia que representará a consequência prática nossa presente investigação, e de todas as considerações por nós tecidas no âmbito da mesma. A esse respeito, começámos por assentar todos os alicerces teórico-filosóficos requeridos à sustentação da nossa concepção metodológica (cuja avultada extensão nos coibiremos aqui de recuperar), e culminámos identificando os três aspectos fundamentais no que concerne à concretização prática de tal concepção: meio, método e matéria.

É com estes últimos como pretexto que nos vemos compelidos a fazer uma última nota, com o intuito de consolidar as nossas cogitações antecedentes a seu respeito. É importante compreender que meio, método e matéria estão, naturalmente,

intimamente ligados; é o método aplicado que determina o carácter do meio no qual decorrem as aprendizagens, e é reciprocamente este último que possibilita a implementação do primeiro. Da mesma forma, são os conteúdos que determinam o sucesso e a viabilidade do método, assim como é o método que dá vida aos conteúdos. Estes três aspectos, fulcrais no âmago da metodologia da qual fazemos aqui a apologia, não podem ser entendidos isoladamente. Embora os tenhamos apresentado conceptualmente de forma relativamente independente, tal sucedeu apenas em virtude de uma exigência de clareza da nossa exposição; em termos da sua aplicação prática, contudo – e tanto na fase de planificação como na fase de execução dos momentos lectivos –, eles devem ser entendidos pelo educador numa conjugação harmoniosa entre as suas respectivas naturezas e finalidades, cujo elemento unificador deve ser, justamente, o seu valor para a existência social, ética e cívica dos indivíduos.

Terminamos o presente capítulo convictos de que a refutação do egoísmo e do primado do interesse privado, que funcionam como forças dissolventes do tecido social contemporâneo, só se poderá levar a cabo – ou a ela só se poderá dar início – quando se reconhecer a falência de um sistema educativo que, parafraseando Dewey, pretende educar para a cidadania num meio em que as condições de base dessa cidadania estão notoriamente ausentes. E é com uma citação do mesmo filósofo norte-americano que concluímos, lançando o mote da tarefa à altura da qual a disciplina de Filosofia se deve elevar: apenas “quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os de um espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa” (2002, p. 35).

Capítulo IV

Uma nova cidadania

No decurso das nossas reflexões até ao presente capítulo temos vindo a afirmar, em diversas ocasiões, que qualquer projecto de ensino para a cidadania carece, necessariamente, de ter bem presente o ideal de cidadão – e, conseqüentemente, de cidadania – que deve constituir o seu fim último. Com efeito, e como também já tivemos oportunidade de notar, não nos parece ser nem possível nem desejável que um qualquer projecto educativo opere divorciado de uma noção de finalidade bem definida, finalidade essa que, no caso concreto da educação para a cidadania, se consubstancia na intenção de formar um determinado tipo de homem e de cidadão. Caso contrário, a educação limitar-se-á a uma mera transmissão de conhecimentos, ou a um mero exercício de “competências”, que em nada contribui para a edificação dos indivíduos enquanto homens completos e que falha em conciliar as práticas educativas com os ideais de virtude e justiça social e política, para os quais a educação deveria sempre tender – sob pena de contribuir para a dissolução do tecido socio-político e de se tornar, assim, autofágica. De resto, os tempos que vivemos parecem constituir disso um infeliz exemplo: enfatiza-se a aprendizagem de competências e cultiva-se quase exclusivamente um saber-fazer, relegando para segundo plano o fomento de uma muito necessária *phronesis* – que nunca pode advir de um ensino eminentemente *técnico*, preocupado em atender às necessidades laborais do sistema económico¹⁴, senão de uma educação que tenha a preocupação em colocar o aluno perante situações e problemas

¹⁴ Veja-se a este respeito, e no caso concreto de Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº49/2005 de 30 de Agosto). Dos muitos exemplos desta intenção que podemos encontrar no seu texto, há dois que merecem o nosso destaque. O primeiro diz respeito à alínea *f* do Artigo 9º (que delineia os objectivos de base para o Ensino Secundário), que adianta o propósito de “favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho”. Subindo um escalão académico, até ao Ensino Superior, algo de muito semelhante em espírito podemos encontrar no texto do ponto 4 do artigo 12º: o Estado deve “criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados”. Ora, não querendo apelar a uma leitura enviesada da Lei de Bases – visto que esta estabelece igualmente outros objectivos, mais consentâneos com as nossas próprias intenções de educação para a cidadania –, não podemos deixar de constatar, com algum alarme, que a passagem da letra da lei à concretização prática se parece fazer com muito maior eficácia e voluntariedade quando falamos de objectivos que promovem uma ligação estreita entre os desígnios do sistema educativo e as exigências do sistema económico.

que instem a que o mesmo dilate a sua esfera de compreensão social e política, ao mesmo tempo que exercita a sua razão prática nesses domínios.

Mas se a necessidade de um ideal educativo – no fundo, um ideal antropológico – que oriente a educação foi algo que deixámos já bem expresso, outro aspecto existe relativamente ao qual as nossas considerações não foram satisfatoriamente incisivas. Trata-se de uma lacuna no nosso raciocínio que, até agora – porque problemas mais imediatos exigiam a nossa atenção –, temos optado por não preencher, e que passa por responder a uma pergunta que, à luz das nossas afirmações precedentes, nos deveria surgir quase naturalmente: *que ideal de cidadão (e de cidadania) será o nosso?* Esta interrogação, que está longe de se poder satisfazer com uma resposta fácil e imediata, é de extrema importância. Afinal, se todo o nosso projecto de educação para a cidadania se encontra orientado por um ideal de cidadão, tanto o seu eventual mérito, como a sua própria possibilidade de sucesso na tarefa proposta se encontram decisivamente dependentes da virtude desse ideal, e da sua capacidade em conciliar os valores subjacentes à virtude política de um modo geral, com a sua adequação às exigências que nos coloca a existência contemporânea.

Aquilo a que nos dedicaremos no presente capítulo será, portanto, a um exame da questão que acabámos de lançar, com vista a procurar-lhe uma resposta satisfatória. Nesse processo, teremos necessariamente que nos ocupar do conceito de *cidadania* em si, partindo de uma reflexão sobre sua função socio-política em termos globais, para depois passarmos a tomar em linha de conta aquela que deva ser a qualidade particular da cidadania numa sociedade democrática, a braços com os mesmos desafios que enfrentam a grande maioria das sociedades ocidentais contemporâneas – nomeadamente, a portuguesa. Definindo que tipo de cidadania pretendemos fomentar, estaremos em condições de estabelecer a forma como julgamos poder implementá-la no domínio educativo, retirando consequências concretas de tudo aquilo que, a esse respeito, temos vindo a dizer em capítulos precedentes.

4.1. A noção de cidadania e o âmbito da sua função política

O conceito de cidadania é, sem querer afirmar o óbvio, um conceito multidimensional e polifacetado. Podemos, ao empregá-lo linguisticamente, imprimir-lhe tanto um sentido político, como um puramente legal, ou ainda um sentido

fundamentalmente ético. Aquilo que nos interessará na presente abordagem que dele fazemos não é, por exemplo, discutir a cidadania do ponto de vista da legalidade, procurando estabelecer apenas um determinado conjunto de direitos e deveres que todos os cidadãos devem observar. Pelo contrário, tentaremos proceder a um exame filosófico e radical da cidadania enquanto função política e social, indagando quanto à natureza do papel que desempenha na vida política activa, que se materializa essencialmente na forma como pode convocar os indivíduos para esta última. Ao analisar os fundamentos e a verdadeira importância da noção de cidadania e da sua função, estaremos em busca de algo que, em boa verdade, remete a corriqueira visão legal da cidadania, centrada em direitos e deveres para um plano fundamentalmente *accidental*. E isto porque a adesão a esses mesmos direitos e deveres não pode nunca ser garantida apenas pela sua consagração constitucional; para que tal suceda, é indispensável que cada cidadão *legal* se sinta – também e antes de mais – cidadão *político*, que se entenda como um efectivo membro da comunidade que é a *polis*, e que a sinta tanto sua como ele se sente seu *politês*.

Qual será então a função que podemos atribuir à noção de cidadania no âmbito de uma comunidade política? No fundo, como podemos definir “cidadania”? Pois bem, em relação à primeira pergunta, começámos já a providenciar-lhe uma resposta, ainda que de forma bastante superficial. Mas começemos talvez por esboçar uma tentativa de definição de cidadania, que nos possa fornecer um ponto de partida para a nossa reflexão, e no decurso da qual reencontraremos certamente o problema da sua função.

Tentando transcender a dimensão da legalidade, Joseph Dunne diz-nos que a “cidadania consagra direitos básicos em termos legais, mas também olha para além destes direitos em busca de modos activos de envolvimento cívico” (2007, p. 101). Numa primeira tentativa de definição – e quiçá no sentido em que mais comumente a compreendemos –, a cidadania, mais do que um conjunto de direitos e deveres, revela-se afinal como um apelo à participação dos cidadãos no processo deliberativo concernente aos desígnios do Estado. Mas dizer apenas isso seria ainda insuficiente para abranger a genuína natureza e amplitude do conceito. Com efeito, tal como adverte Jeremy Waldron, a “cidadania representa mais do que participação formal: ao nível das responsabilidades, refere-se à nossa disponibilidade para desempenhar um papel, ainda que informal, na organização da vida e da actividade a um nível particular, bem como à nossa disponibilidade em colaborar com os outros nesse sentido” (2007, p. 41). Percebemos assim que a mera observância do critério daquela que podemos chamar de

participação formal – e que, segundo a perspectiva excessivamente estreita que vigora na actualidade, parece ser simplesmente sinónimo de participação nos actos de sufrágio –, ainda que indiscutivelmente importante, não pode ser entendida como concretização plena da cidadania. Esta última implica, necessariamente, que entendamos a cidadania como algo que não começa e se esgota na zona limítrofe da cabine de voto, ou como algo que nos obriga legalmente ao cumprimento de determinadas incumbências, mas que cessa a sua valência assim que essa obrigação seja satisfeita; na verdade, a cidadania revela-se – como o poderíamos dizer, de forma algo prosaica – uma ocupação de tempo inteiro. Quando afirmamos que ela nos deve convocar para modos de participação informal na vida política e social do meio em que vivemos, queremos obviamente dizer que a mera participação formal, prescrita na dimensão legal do conceito de cidadania, não satisfaz a verdadeira função política desse mesmo conceito, porquanto esta última pressupõe, justamente, a vontade e disponibilidade dos cidadãos em agir *para além* dos seus deveres meramente legais, nutrindo uma genuína preocupação pelo destino dos assuntos públicos em geral.

Mas como será possível que a cidadania tenha esse efeito sobre os cidadãos? Em que medida pode ela levá-los a nutrir algo que, para além de puramente racional (porque o bem da comunidade é objectivamente vantajoso para o indivíduo que a integra), é ainda algo de tal forma carregado de uma índole emocional e desiderativa, que os leva a transcender o egoísmo dos seus interesses privados e a introduzir o outro no campo das suas preocupações imediatas? Uma resposta possível a estas questões, e que parece reunir um certo consenso (Williams, 2007), é a que devemos entender a cidadania essencialmente como uma adesão, por parte de cada cidadão, a uma *identidade partilhada*. Este fenómeno de identificação, que se manifesta na criação de um *continuum* de identidade entre cidadão, concidadãos e Estado – de uma identidade partilhada, justamente –, seria então o principal expediente através do qual a cidadania exerce a sua primordial função: a de criar e manter uma *coesão política e social*. Ao fazer com que cada cidadão sinta como intrinsecamente suas as preocupações inerentes aos assuntos públicos e comuns, a cidadania funcionaria como forma de transcender aquela visão egotista que tem o potencial de minar o tecido social, e de a substituir por uma visão de conjunto, assente no sentimento de uma identidade comungada por todos os intervenientes políticos e sociais. Segundo esta perspectiva, então, a característica fulcral da cidadania, a fonte do seu verdadeiro valor político, seria a capacidade de criar uma espécie de indelével “*laço afectivo*” (*Idem, ibidem*, p. 210) entre cidadão e Estado

– e, conseqüentemente, entre todos os cidadãos, entendidos nas mais diversas formas de associação.

É fácil de perceber o apelo desta perspectiva sobre a cidadania; de facto, parece incontestável que se fosse possível, através de um ensino para a cidadania, desenvolver uma identidade partilhada pela globalidade dos cidadãos entre si, que tivesse como referente último o interesse comum e o bem da nação que é a sua, muitos dos problemas que reconhecemos ao nível das mais perniciosas cisões sociais estariam encaminhados para uma resolução satisfatória. Ao permitir alcançar uma espécie de sobreposição entre a identidade individual e a identidade nacional, esta cidadania remeteria os interesses dos indivíduos para uma dimensão de preocupação altruísta com o bem comum.

4.2. O multiculturalismo e a ideia de cidadania como “identidade partilhada”

O problema coloca-se, justamente, quando pensamos neste conceito de identidade partilhada, e o examinamos na sua legitimidade. Se, por exemplo, começarmos por considerar um tipo de sociedade como a que podíamos encontrar na polis ateniense de Platão e Aristóteles, constataremos que fazer assentar o fulcro da cidadania na construção e implementação de uma identidade partilhada entre cidadãos não colocaria, nesse contexto particular, problemas de maior. Afinal, todos aqueles que aí tinham o privilégio de ser considerados como *cidadãos*, como homens efectivamente livres para participar politicamente – cerca de dez por cento da população total de Atenas, segundo aponta o consenso no domínio histórico –, já partilhavam, à partida, um grande número de características essenciais nas suas respectivas identidades individuais: a sua cultura, a sua etnia, a sua origem aristocrática, uma educação realizada segundo o mesmo tipo de modelo e um desafogo económico que os libertava das preocupações mais imediatas, e amesquinadoras do potencial de acção política inerente à essência do ser humano. Perante um cenário desta natureza, de uma polis composta por cidadãos que, desde logo, têm já tanto em comum entre si, pretender que a cidadania que consubstancie numa identidade partilhada, e sentida por todos como tal, apresenta-se como uma proposta efectivamente viável.

A verdadeira dificuldade desta perspectiva, porém, revela-se quanto a pretendemos aplicar a uma sociedade da índole da generalidade das contemporâneas sociedades democráticas. Em virtude de um vasto conjunto de fenómenos demográficos

histórico e politicamente situados – cuja assoberbante diversidade e âmbito de influência excedem em muito a nossa possibilidade de, na oportunidade presente, deles fazer uma explanação –, sabemos bem que uma das características fundamentais dessas mesmas sociedades, e aquela com o potencial de originar maiores discordâncias no seu seio, é, justamente, a sua *multiculturalidade*. Ora, as sociedades multiculturais, nas palavras de Bhikhu Parekh, apresentam desafios historicamente inauditos:

precisam de encontrar formas de reconciliar as legítimas exigências da unidade e da diversidade, alcançando unidade política sem uniformidade cultural, sendo inclusivas sem serem assimiladoras, cultivando entre os seus cidadãos um sentimento comum de pertença ao mesmo tempo que respeitam as suas diferenças culturais legítimas, e valorizando identidades culturais plurais sem enfraquecer a identidade partilhada e preciosa da cidadania comum (2000, p. 343).

Porque consideramos ser isto tão significativo? Bem, antes de retirarmos as conclusões que se seguem obviamente do contraponto de uma sociedade multicultural com o nosso exemplo anterior da *polis* ateniense, façamos um breve aparte para precisarmos algo: quando falamos de uma identidade partilhada não pretendemos, ao contrário do que se poderia erradamente inferir das nossas afirmações prévias, sustentar que a sobreposição de identidades a que fizemos menção deva ser entendida em termos essencialmente *literais*. É evidente que os interesses privados e as preocupações individuais não deixam de existir; aquilo que sucede é apenas que estes se vêem, de certa forma, reorientados, e a sua dimensão puramente egoísta atenuada, em nome de uma identificação que, segundo Williams (2007), carece sempre de um elemento capaz de lhe dar substância e de, em última análise, a justificar. A esse respeito, e referindo-se especificamente à concepção de cidadania como identidade partilhada, Williams refere que,

a fim que os indivíduos tenham uma razão para se identificarem com *esta* comunidade política, ao invés de qualquer outra das comunidades que existem no mundo, é necessário que exista alguma substância que os unifique. Trabalhos recentes sobre nacionalismo forneceram dois candidatos para esta substância unificadora: cultura e valores” (*Ibidem*, p.210).

Pois bem, voltando assim à questão que nos preocupa – a saber, quais as consequências da índole multicultural de uma dada sociedade, em termos da viabilidade da intenção em formar uma identidade partilhada –, encontramos-nos agora em condições de compreender mais genuinamente o problema em mãos. Recuperando o exemplo da Atenas da Antiguidade Clássica, aquilo de que nos podemos aperceber é que, no período áureo da democracia ateniense, havia grandes simetrias tanto ao nível

da matriz cultural dos seus cidadãos, como ao nível da sua matriz axiológica. Qualquer um destes elementos poderia, então, ser legitimamente empregue no papel daquela “substância unificadora” de que nos fala Williams, providenciando o elemento-chave na promoção de uma cidadania – e de uma identidade comum – que em seu torno se vai erigindo. Tal processo, entre os cidadãos atenienses da época, seria, com toda a probabilidade, encarado como perfeitamente legítimo, uma vez que, em termos concretos, havia efectivamente condições para que surgisse uma identidade cívica partilhada – tanto pela natural proximidade cultural e social entre cada um desses cidadãos, como pelo seu reduzido número (quando comparado com o dos estados contemporâneos). Mas quando consideramos as sociedades democráticas dos nossos dias, decisivamente marcadas pelo facto de reunirem, no espaço físico e espiritual de uma mesma nação, indivíduos que são representantes de uma multiplicidade de culturas – muitas delas herdeiras de matrizes culturais e axiológicas não só distintas como contrastantes –, a ideia de uma cidadania fundada numa identidade partilhada começa a apresentar dificuldades consideráveis.

Ora, a maior dessas dificuldades advém precisamente de se acreditar que, mesmo nesse conjunto de circunstâncias que lhe são manifestamente adversas, tal ideia de cidadania retém, inalterada, a sua viabilidade. E as possíveis consequências práticas desta crença são particularmente perniciosas. Senão vejamos: perante a necessidade de encontrar um elemento capaz de funcionar como fulcro de uma identidade partilhada, e simultaneamente capaz de fornecer à cidadania uma componente afectiva e motivacional que inste cada cidadão à acção em prol da sua nação, onde poderá um Estado multicultural encontrá-lo? É precisamente face a esta questão, e a premente necessidade de lhe dar uma resposta essencialmente *eficaz*, que, de acordo com Joseph Dunne, “a democracia é tentada [...] a apoiar-se em identidades étnicas ou nacionais já emotivamente carregadas, e nas paixões e lealdades que elas podem tão facilmente convocar” (2007, p. 101). Tendo em conta essa tentação, e tomando em consideração a configuração particular de uma sociedade multicultural, não nos deverá ser muito difícil antever o principal perigo que nela decorre desta perspectiva sobre a cidadania: a tendência de “verter a identidade dos grupos sociais dominantes para o conteúdo da identidade cívica” (Williams, 2007, p. 217).

Esta tendência, decorrente da tentativa de consolidação da cidadania a partir da construção de uma identidade partilhada constitui, compreensivelmente, uma ameaça séria à pluralidade que se exige a uma sociedade multicultural. De facto, se essa

identidade for apenas *pretensamente* partilhada, revelando-se à partida um mero reflexo da identidade cultural dominante numa dada sociedade, é fácil perceber que, nessas circunstâncias, uma qualquer educação para a cidadania será, em boa verdade, essencialmente a tentativa de *impor* um determinado ideal de cidadania – uma determinada identidade, portanto – a indivíduos que não nele não se revêem nem se enquadram. É este o problema fundamentalmente subjacente à instituição de um qualquer ideal de cidadania, com vista à orientação de um projecto de educação cívica: esse ideal, ao ser definido em termos concretos, vai necessariamente ter um efeito directivo em termos educativos; e se bem que a existência de um ideal assim entendido, só por si, isto não o incompatibiliza com os valores democráticos – como vimos no capítulo transacto –, é imprescindível que o *conteúdo* desse ideal seja capaz de respeitar, como dizia Parekh, as legítimas diferenças culturais e a pluralidade de identidades que, por definição, existem nas contemporâneas sociedades multiculturais. Tendo isto em conta, o ideal de cidadania por nós proposto deve ser capaz de manter a sua índole directiva e orientadora, ao mesmo tempo que não redunde na imposição de uma identidade “comum” que, na realidade, seja sentida como artificial e alienígena por uma quantidade significativa dos indivíduos que para essa mesma cidadania pretendemos educar – ou, pior ainda, que seja sentida como mecanismo de opressão do direito à diferença desses mesmos indivíduos.

4.3. Nacionalismo e cosmopolitismo

Este problema, que acabámos de apresentar em termos relativamente pragmáticos, é herdeiro de um conflito ideológico mais profundo, uma discordância de base sobre quais serão os mais firmes alicerces nos quais devemos fazer assentar a cidadania contemporânea, e relativamente ao qual carecemos de apurar o nosso conhecimento antes de prosseguirmos. No cenário desse conflito encontramos, de um lado, os defensores da posição segundo a qual a verdadeira cidadania, uma cidadania que, mais do que preceitos essencialmente racionais, exige uma afiliação afectiva e emocional à nação a que diz respeito – porquanto sem esta última não há uma real motivação cívica em procurar o bem comum em detrimento do bem individual –, e que sustenta que apenas através de uma firme filiação à nossa *nacionalidade* podemos fornecer um efectivo substrato à noção abstracta de cidadania. Fazendo apelo à

exaltação de sentimentos nacionalistas e patrióticos por forma a criar um laço afectivo entre cidadão e nação, procurando fomentar uma abnegação do primeiro em relação à última, esta perspectiva é aquela a que, dentro do campo da educação cívica – e sem grande surpresa –, podemos chamar de *nacionalista*¹⁵ ou patriótica.

Contrastando com esta posição encontramos uma outra, cujos proponentes argumentam num sentido quase diametralmente oposto, na medida em que defendem que não é de sentimentos nacionalistas localizados que devemos fazer depender o nosso projecto de educação para a cidadania, mas sim de alguma coisa que se demonstre capaz de transcender a dimensão excessivamente particular desses sentimentos, e de nos conduzir ao reconhecimento de fundamentos mais *universais* para o nosso ideal cívico – pois só assim nos encontraremos aptos a responder satisfatória e condignamente aos desafios de uma sociedade multicultural e pluralista. À perspectiva que tão sucintamente acabámos de apresentar, podemos atribuir o epíteto de *cosmopolita*.

Talvez a impressão mais imediata que retiramos da distinção que acabámos de traçar seja a de que uma das perspectivas se adequa à tarefa da construção de uma cidadania multicultural, e de que a outra falha notoriamente a esse respeito. Mas do pouco que dissemos sobre cada uma destas perspectivas não é legítimo inferir uma tal conclusão. Precisamos, antes de poder retirar essa ou qualquer outra conclusão, de proceder a uma análise mais cuidada sobre cada uma das posições em confronto, atentando nos seus pontos fortes e fracos, bem como nas críticas que são lançadas de parte a parte. Apenas por via de um exame crítico destas questões nos será possível retirar consequências válidas para o nosso próprio projecto de educação para a cidadania e, mais especificamente, para o que concerne a índole do ideal de cidadania que proporemos.

Comecemos por estabelecer um ponto prévio: se bem que a ideia de uma cidadania fundada numa identidade partilhada parece, à primeira vista, revelar-se como dificilmente aplicável no contexto de uma sociedade democrática multicultural e de pretensões pluralistas – implicando, no mínimo, o risco de se comprometerem os próprios valores de base professados por esse mesmo tipo de sociedade –, tal não

¹⁵ O termo “nacionalista” que aqui empregamos deve ser entendido, na sua menção presente assim como naquelas que venham subsequentemente a surgir ao longo da nossa reflexão, como desprovido da conotação política e ideológica negativa que se tornou habitual atribuir-lhe após o advento histórico de alguns infames casos de nacionalismo político exacerbado. Quando falamos aqui de nacionalismo referimo-nos, tão só e somente, à posição filosófica segundo a qual devemos procurar na valorização das características particulares de uma dada nação – e no sentimento de pertença a esta última – o legítimo fundamento de uma cidadania contemporânea.

significa que devemos desistir por completo da ideia de formar uma cidadania que parta de um substrato partilhado por todos os indivíduos, e que tenha a capacidade de unir cada um deles em torno da aspiração comum ao bem público. A exigência com a qual nos deparamos agora é, justamente, a de encontrar uma fundação sólida para a nossa cidadania, uma fundação que seja capaz de garantir o efeito motivacional e catalizador da acção política que qualquer cidadania democrática necessita de surtir sobre os indivíduos a quem se destina, ao mesmo tempo que salvaguarda a pluralidade de identidades culturais que caracterizam os mesmos, abstendo-se de tentar impor uma qualquer concepção cristalizada de identidade nacional indiferenciada. É com este objectivo em mente que procederemos à análise das duas posições que apresentámos acima, convictos que será no diálogo entre ambas que poderemos encontrar a mais legítima resposta ao problema em mãos.

4.3.1. A visão cosmopolita

Daremos início à nossa abordagem destas duas perspectivas distintas, sobre qual deva ser a natureza da cidadania contemporânea, por uma análise da posição cosmopolita. No que a esta diz respeito, aquilo de que primeiro nos devemos aperceber é o facto de que, embora possamos fazer remontar a raiz das ideias cosmopolitas no âmbito da educação para a cidadania, e do exercício da mesma, à tradição da filosofia estóica do período helenístico, foi o pensamento de Martha Nussbaum se demonstrou determinante para a contemporânea recuperação das intenções cosmopolitas nesses domínios. Foi Nussbaum que, no seu artigo “Patriotism and Cosmopolitanism” (1997b) e na obra *Cultivating Humanity* (1997a), contribuiu, em grande medida, para um regresso das preocupações cosmopolitas dos estóicos ao campo da educação em geral, e da educação cívica em particular. Na sua senda, outros teóricos da educação e da cidadania se dedicaram a uma releitura do cosmopolitismo estóico à luz das circunstâncias políticas dos dias de hoje, forjando gradualmente aquela perspectiva cosmopolita mais disseminada e actualizada a que nos que presentemente reportamos. Mas o que podemos dizer quanto às principais ideias e argumentos da posição cosmopolita, particularmente no que concerne directamente às nossas preocupação imediatas sobre a cidadania como ideal?

É sem grande surpresa que constatamos que Nussbaum, por exemplo, dá o mote para o seu artigo apresentando a resposta de Diógenes o Cínico à pergunta sobre a sua proveniência: “Sou um cidadão do mundo”, terá replicado. Mas o que significa, de forma mais exacta e concreta, ser “cidadão do mundo” no pensamento cosmopolita? Quais os fundamentos filosóficos e as consequências práticas desta filiação a uma *kosmopolis* que encontramos na base da visão cosmopolita? Essencialmente, e no que diz respeito ao caso paradigmático de Diógenes, pretende começar por reflectir uma veemente recusa em ser definido por origens e preocupações estritamente locais. Mas para além disso, e valendo-se aqui já do contributo de estóicos notáveis como Séneca e Marco Aurélio, o cosmopolitismo pretende suportar as suas intenções sobre um argumento antropológico de base, que passa por reconhecer que ser *humano* é aquilo que, na nossa existência enquanto homens, há de genuinamente *essencial*; e que, perante isto, nascer cidadão de um determinado país – ou de outro qualquer – é puramente *accidental*. À luz deste pressuposto, estóicos como Séneca (2006) distinguiram entre duas espécies de comunidades nas quais a vida humana se desenrola, sendo que uma é a comunidade *local* – inseridos na qual nascemos, vivemos e agimos de forma mais imediata – e a outra a comunidade *universal* da razão humana, na qual todos – independentemente de nacionalidade ou etnia – somos convocados a participar pela nossa própria natureza enquanto seres humanos. Não se pense, porém, e face àquilo que acabámos de apresentar, que a perspectiva cosmopolita dos estóicos recusava qualquer espécie de filiação à comunidade local. Como Nussbaum (1997b) tão bem o ilustra, este cosmopolitismo não implica que nos concebamos como desprovidos de afiliações locais, mas sim como estado rodeados por uma série de círculos concêntricos de filiação: o primeiro em volta do “eu”, o segundo rodeando a família, o terceiro a cidade e por aí em diante, até alcançarmos o círculo que engloba a humanidade como um todo¹⁶.

¹⁶ Não é possível compreender verdadeiramente este processo de esferas crescentes de afiliação sem ter uma noção básica do conceito estóico de *oikeiosis*. Definido de forma sucinta, este conceito representa etimologicamente um processo de construção gradual do *oikos*, mas filosoficamente pode ser traduzido por uma “apropriação” ou “afiliação”, através da qual o indivíduo incorpora na sua essência – na sua própria *identidade* – conceitos que o transcendem corporal ou individualmente. Eles tornam-se assim parte de si, tornam-se o seu *oikos*, e a sua preocupação com eles torna-se igual ou superior à sua preocupação consigo próprio, enquanto ser finito cujas fronteiras físicas se encontram perfeitamente delimitadas. O expoente máximo deste processo, que deve caracterizar justamente a existência do sábio estóico, é o de uma filiação à razão universal, à luz da qual todos os homens se podem reunir legitimamente, participando de uma comunidade cosmopolita da razão.

Tomando então em linha de conta tudo aquilo que, de forma extremamente resumida, aqui dissemos sobre o cosmopolitismo estóico, podemos concluir que a sua proposta nos quer levar a reconhecer fundamentalmente o seguinte: somos, efectivamente, cidadãos do nosso país e da nossa comunidade (étnica, religiosa, etc.); mas somos também – e de forma muito mais intrínseca à nossa própria essência humana – cidadãos *do mundo*, da razão humana como um todo. É isso que em nós é verdadeiramente essencial, e não apenas accidental ou contingente. Todavia, e retomando o tema da educação para a cidadania, podemos perguntar-nos quais as reais vantagens da adopção de uma perspectiva cosmopolita neste domínio – atendendo, particularmente, àqueles desafios que identificámos como sendo próprios da cidadania democrática e pluralista. A este respeito, Nussbaum (1997b) procede a uma breve enumeração daquelas que lhe parecem ser as fundamentais virtudes de uma cidadania cosmopolita: permitir-nos-ia deixar de entender as condicionantes nacionais como absolutos morais; abriria caminho para que pudéssemos resolver mais empenhada e expeditamente problemas que requerem cooperação internacional (como é o caso dos problemas ecológicos, por exemplo); e levar-nos ia a compreender que os mesmos pressupostos democráticos e sociais que visam unificar diferentes grupos dentro de uma nação, mais legitimamente deveriam servir para nos unir a todos os seres humanos, independentemente da sua nacionalidade.

4.3.2. O argumento nacionalista

Configurará esta explanação de Nussbaum um conjunto de atributos que possamos considerar como suficientes para dar origem a uma ideia válida de cidadania, que tome em consideração tudo aquilo que já dissemos mais acima? Segundo os seus críticos, que alinham predominantemente pela posição nacionalista que lhe contrapusemos, claramente que não. E não o faz, de acordo com estes últimos, por uma série de razões, todas elas associadas àquelas que entendem ser as exigências básicas de qualquer ideal de cidadania. Antes de mais, a pretensão de instaurar uma cidadania cosmopolita parte do pressuposto de que as circunstâncias concretas que mais directamente contribuem para criar a identidade de um indivíduo – os seus pais, a sua família, a sua raça, a sua religião, a sua cultura, a sua *nacionalidade* – são aspectos puramente accidentais da existência humana. Longe de concordar com esta visão das

coisas, a posição nacionalista sustenta que esses aspectos não podem ser depreciados como sendo acidentais, mas que são, na verdade, absolutamente *essenciais* na construção da identidade e da cidadania. É apenas partindo dos aspectos que, na vida do indivíduo, se encontram dotados de uma existência real e palpável que podemos começar a fomentar a afiliação do mesmo em relação a ideais que possam servir como base para a cidadania. Nesse sentido, pretender remeter tais aspectos para um nível secundário em relação às noções universalistas do cosmopolitismo será incorrer no perigo de não formar “nem patriotas nem cosmopolitas, mas amantes da abstracção e da ideologia, intolerantes relativamente aos indivíduos e culturas imperfeitos que existem na realidade” (McConnell, 1996, p. 81). Percebemos assim de forma mais precisa aquilo que dizíamos mais acima, quando – na óptica da posição nacionalista – se falava numa eventual insuficiência do cosmopolitismo em fornecer uma efectiva *substância* à ideia de cidadania: uma vez que não faz uso das circunstâncias concretas da vida do indivíduo – daquelas coisas que são capazes de lhe suscitar imediatamente um sentimento de pertença ou de filiação – para formar a sua cidadania, o cosmopolitismo parece ver-se em maiores dificuldades para garantir a lealdade e a motivação para a acção cívica que o exercício dessa cidadania exige. Tomando todas estas considerações em linha de conta, Waldron sintetiza as objecções nacionalistas ao cosmopolitismo de Nussbaum sustentando que os seus críticos “foram repelidos por aquilo que pensavam ser a insipidez e a insubstancialidade de uma moralidade cosmopolita”, e por um receio de que “a não ser que as crianças aprendessem primeiro a amar os seus parentes, a sua cultura, e a sua nação, não seriam capazes de desenvolver qualquer espécie de lealdades, muito menos um amor pela humanidade” (2007, p. 24).

Posto isto, que balanço podemos fazer desta breve troca de argumentos entre as duas posições distintas? Antes de mais, dizer que não nos parece legítimo pretender erigir a ideia de uma cidadania, que se pretende activamente empenhada em procurar o bem público de uma determinada nação, tendo exclusivamente por base pressupostos que, essencialmente, releguem para segundo plano as lealdades especificamente nacionais dos cidadãos em potência. Mas devemos dizer também que não nos parece ser essa a consequência necessária de uma educação para a cidadania dotada de preocupações cosmopolitas. Com efeito, se bem que para os estóicos a participação política se encontra sempre dependente das condições concretas da vida pública de cada Estado, Séneca não hesita em afirmar que “o maior dever do homem é, certamente, ser útil aos homens: se puder, seja útil a muitos homens; se não puder ser útil a muitos, seja

a poucos; se não puder ser útil a poucos, seja útil àqueles que lhe são mais próximos” (2006, p. 101).

Por outro lado, embora a perspectiva nacionalista tenha o mérito de reconhecer a necessidade de aceder aos recursos anímicos e fidelizadores mais imediatamente próximos do indivíduo, por forma a dar substância à cidadania que se pretende fomentar, falha ao não tomar em consideração o potencial altamente pernicioso que uma tal abordagem encerra, quando não temperada por uma perspectiva capaz de relativizar em parte essas mesmas pulsões nacionalistas, criando uma distância crítica que permita ao indivíduo empregar a sua *razão* como fonte primordial do processo de deliberação política. Uma afiliação cívica e política forte só pode ser considerada uma vantagem para a democracia se o Estado ao qual se refere se encontrar fundado em princípios decorrentes de uma razão universal; caso contrário, isto é, se o Estado em questão resvalar para a irracionalidade nos seus costumes e no tratamento de *qualquer um* seus constituintes, o maior serviço que os seus legisladores podem ter prestado à democracia será o de terem educado os seus cidadãos no sentido de amarem a sua nação o suficiente para reconhecer quando esta se extravia no seu caminho e carece de ser reorientada. Não é aquela espécie de amor cego que um Estado democrático deve exigir aos seus cidadãos, mas sim o cuidado de alguém que considera que “*amica Respublica, sed magis amica veritas*” – e é justamente nesse aspecto que pode falhar o nacionalismo cívico. Para além disso, não nos esqueçamos que é de Estados multiculturais que falamos aqui e que, como tal, o critério segundo o qual definimos aquilo que virá a constituir o terreno comum da cidadania – o elemento partilhado e coesivo de que falávamos acima – deve ser particular o suficiente para justificar a filiação dos indivíduos àquela nação em concreto, mas não tão específico que limite a legitimidade dessa “partilha” a uma determinada franja da população, funcionando mais como força de coesão do que de coesão.

4.4. O desafio de uma nova cidadania

À luz do balanço que acabámos de fazer, parece que podemos legitimamente perguntar – pedindo emprestadas as palavras de Joseph Dunne – se “não poderíamos nós perspectivar a possibilidade de uma genuína complementaridade entre nacionalidade e democracia, de tal forma que a nação providencia as fontes da

solidariedade que sustentam o processo democrático, enquanto que a última providencia um impulso universalista que salvaguarda estas fontes de um fechamento relativamente à diferença e discordância internas, ou à cooperação e intercâmbio externos?” (2007, p. 102). Efectivamente, a conclusão a que nos conduz todas as nossas cogitações a este respeito é a da necessidade de encontrar um justo equilíbrio entre as respectivas vantagens da perspectiva nacionalista e da perspectiva cosmopolita, obviando, na medida do possível, as suas insuficiências e incongruências de parte a parte. Assim o exige, de resto, a nossa intenção de dar uma resposta satisfatória aos desafios inerentes à educação para uma cidadania capaz de lidar com a multiculturalidade e a pluralidade de identidades. Deste modo, o grande objectivo da nossa tentativa de definição de um ideal de cidadania é o de não deixar que este seja determinado “nem por um sentido de «sangue e pertença» que, no limite, pode conduzir a impulsos favoráveis a uma «limpeza étnica» nem por um cosmopolitismo desinteressado, que pode não conseguir dar resposta à necessidade de providenciar às pessoas uma identidade (ajudando, através deste falhanço, a abrir a porta àquele mesmo nacionalismo xenófobo que tenta repudiar)” (*Idem, ibidem*, p. 106).

Como, podemos perguntar, nos será possível concretizar este ideal nos termos concretos do projecto de educação para a cidadania que temos vindo a apresentar? Como conciliá-lo com a própria metodologia da qual fizemos a apologia no capítulo precedente? Em primeiro lugar, parece que as situações problemáticas a apresentar devem servir, pelo menos em parte, para que os alunos se possam aperceber da indiscutível necessidade de compreender e assimilar coisas como o valor social da solidariedade para com os seus concidadãos, o facto de a eles estar unido por um destino partilhado¹⁷, na persecução do qual todos devemos participar e, de um modo geral, o valor que a união cívica em torno dos ideais de uma determinada nação tem, no sentido de garantir que essa mesma nação atinja a virtuosidade política e social.

Por outro lado, porém, não se nos afigura como menos fundamental que essas mesmas situações problemáticas chamem a atenção para uma outra necessidade de base, e que passa por compreender que, embora os factores de coesão nacional – e sua

¹⁷ Podemos encontrar esta ideia fecunda de uma cidadania como *destino partilhado* – ao invés da noção de uma *identidade* partilhada, mais susceptível à apropriação por parte da cultura dominante – no trabalho de Melissa S. Williams, concepção que a autora esclarece da seguinte forma: “O núcleo da ideia de cidadania como destino partilhado é o facto de nos encontrarmos envolvidos em teias de relações com outros seres humanos que influenciam profundamente as nossas vidas. [...] Aquilo que nos une numa comunidade de destino partilhado é que as nossas acções têm um impacto sobre outros seres humanos identificáveis, e que as acções desses outros seres humanos têm um impacto sobre nós próprios” (2007, p. 229).

valorização por parte dos cidadãos – sejam uma parte fundamental da cidadania, eles nunca podem ser de uma natureza tal que cheguem a pretender obviar todos aqueles indivíduos que, embora fazendo parte da mesma nação que nós próprios, não se parecem enquadrar perfeitamente num qualquer sentido de “identidade nacional”. Como tal, parece-nos essencial que esteja presente uma certa exigência cosmopolita no desafio de resolução que cada problema apresentado lança aos alunos.

A este propósito, não podemos deixar de nos valer da perspectiva de Bryan Turner sobre o cosmopolitismo, que parece ter grandes méritos no contexto daquilo em que agora trabalhamos. Diz Turner (2002) que a introdução de um pendor cosmopolita no campo da cidadania pode ser desenvolvido fundamentalmente através da *ironia*, na medida em que esta providencia um efectivo distanciamento da “terra natal” e do particular *modus vivendi* que a caracteriza – o célebre “*way of life*”. Esta distância intelectual, e o cepticismo moderado que daí advém, são, segundo Turner, a condição de possibilidade de um cuidado e preocupação para com outras culturas. Não quer, todavia, isto dizer que esta ironia implique uma recusa das lealdades locais; o compromisso emocional com a pátria está sempre presente, passando apenas a ser acompanhado de um postura auto-reflexiva e crítica que o permite transcender quando necessário. E assim podemos compreender a que nível consideramos que a nossa educação para a cidadania deva ser cosmopolita: não necessariamente de forma positiva e absoluta, criando indiferença relativamente às afiliações nacionais, mas sim de uma forma mais *negativa*, na medida em que proporcione uma espécie de exercício ou de treino intelectual com vista a relativizar as disposições nacionalistas exacerbadas, contribuindo para a sua desconstrução e prevenção – ao mesmo tempo que sublinha o valor acrescido daqueles princípios que, num estado democrático, brotam de uma racionalidade universal, e não de fidelidades meramente particulares ou partidárias.

Será, portanto, fulcral que eduquemos os nossos alunos (e futuros cidadãos) para uma íntima compreensão da necessidade dúplice em ter, na sua existência pública e política, preocupações simultaneamente nacionais e cosmopolitas – e que, caso contrário, não lhe será nunca possível responder de forma justa e equilibrada aos desafios inerentes ao Estado democrático e pluralista em que habita. Ora, a forma mais apropriada e eficaz de os educar para tais necessidades no plano do exercício concreto da sua cidadania será, pois, que a própria situação apresentada – ao configurar na sala de aula uma espécie de comunidade embrionária, que se encontra a braços com determinado problema de índole ética, política e social – as torne bem patentes. Mas que

faça ainda mais do que isso: que *exija* o seu reconhecimento e implementação prática a fim de se poder alcançar uma solução satisfatória ao problema em causa, ao mesmo tempo que enfatiza e torna bem claro o potencial pernicioso de qualquer outra solução que não as tome em séria consideração. Procedendo desta forma, transitando sucessivamente entre a manifesta virtude da solução que harmoniosamente conjuga ambas as necessidades, e o notório perigo para a justiça política e social que representam as soluções que desconsiderem qualquer uma dessas necessidades, ser-nos-á possível, em contexto lectivo, formar um hábito que eduque a razão no sentido de reconhecer as verdadeiras exigências da deliberação e do exercício cívicos, impostas por uma sociedade democrática, multicultural e pluralista – justamente, como pretendemos que seja a nossa.

Chegamos assim desta forma ao fim da nossa tematização do papel do cosmopolitismo na construção de um ideal de cidadania adequado ao tipo de Estado que procura não apenas a estabilidade *apesar* do multiculturalismo, mas que busca fundamentalmente o progresso *em virtude* desse mesmo pluralismo de identidades e contributos culturais. Sabemos, obviamente, que a nossa proposta concreta relativamente à forma de como educar para esta cidadania pode não reunir consenso na sua aceitação, tanto porque parte de uma visão particular de educação cívica que temos vindo a construir, como porque à sua fundamentação dedicámos apenas um breve capítulo – indubitavelmente, o tema do cosmopolitismo e suas consequências educativas é tão filosoficamente rico que lhe poderíamos dedicar exclusivamente uma outra obra com a mesma extensão da presente. Não obstante, encontramos-nos convictos que o princípio subjacente à nossa concepção – a saber, que, no que toca à cidadania, é indispensável conciliar a perspectiva crítica, racional e universalizante do cosmopolitismo com uma filiação afectiva aos valores e ideais próprios do Estado ao qual a primeira diz respeito – é válido para quaisquer casos em que o nosso propósito seja o de fomentar uma cidadania democrática virtuosa e capaz.

Não podemos, todavia – em boa consciência –, dar por concluído o presente capítulo sem antes alertarmos para aqueles que nos parecem ser dois dos grandes obstáculos à genuína compreensão daquilo que uma cidadania multicultural e cosmopolita é, bem como daquilo que ela verdadeiramente implica.

O primeiro diz respeito a um certo tipo de discurso “politicamente correcto” que é comumente feito sobre o multiculturalismo, através do qual se pretende quase que obviar as diferenças étnicas, culturais ou raciais – como se reconhecê-las constituísse, só

por si, alguma espécie de insulto para os visados. Para melhor compreendermos o que está a ser dito, imaginemos a seguinte situação: um indivíduo, falando ao telefone com alguém com quem não tem especial familiaridade, pretende referir-se a apenas um de dois sujeitos, que ambos interlocutores conhecem de vista, mas dos quais não conhecem outra coisa que não a sua aparência física. Imaginemos agora que esses dois sujeitos são em tudo idênticos ao nível da sua aparência – estatura, corte de cabelo, cor dos olhos, complexão, etc. –, diferendo apenas num pequeno pormenor: um deles é caucasiano, ao passo que o outro é negro. Com a maior das probabilidades, esgotar-se-ão na conversa todas as características físicas mais ou menos relevantes que pudessem ajudar à distinção entre ambos os sujeitos, antes de se recorrer àquela que mais simples e imediatamente permitiria fazer tal distinção – justamente, a cor da pele. Este exemplo, manifestamente comum em sociedades que, tal como a nossa, sofrem ainda de um complexo de culpa relativamente a uma relação histórica pouco digna com indivíduos de raças díspares, não é o reflexo – ao contrário do que se possa pensar – de alguma espécie de respeito relativamente à diferença do outro; na verdade, e na linha daquele tipo de discurso supracitado, ele – como muitos outros exemplos possíveis da mesma índole – configura uma atitude que oculta ainda uma forma de tacanhez e preconceito insalubre no contexto de uma sociedade democrática e pluralista, como se o facto de não se ser caucasiano, cristão, ou qualquer outra característica que componha o “indivíduo padrão” da nossa sociedade, constituísse implicitamente um facto embaraçoso que não deve ser reconhecido (e muito menos mencionado) publicamente.

Se queremos dirigir-nos, efectivamente, à questão do multiculturalismo e dos desafios sócio-políticos que esta envolve, não podemos deixar que nem o nosso discurso nem a nossa acção sejam toldados por esta visão subvertida das coisas. A virtude de uma cidadania diferenciada e cosmopolita não passa pela *dissolução* de toda e qualquer espécie de diferença; passa precisamente pelo contrário, por uma *valorização* das diferenças – uma valorização que tem, necessariamente, que começar pelo *reconhecimento* das diferenças, mas que é simultaneamente capaz de, no essencial, olhar para além das mesmas, em direcção àquilo que nos une a todos enquanto seres humanos.

O outro obstáculo a que nos referíamos há pouco não terá já a ver especificamente com o multiculturalismo, mas sim com um possível equívoco que pode surgir a propósito do cosmopolitismo. Tal como estaremos todos amplamente conscientes, o mundo actual foi, está, e continuará provavelmente a estar, sujeito a um

processo de globalização. Sem que seja o nosso propósito discorrer sobre a origem, natureza e mérito desse processo, não podemos, contudo, deixar de descortinar a possibilidade do conceito que lhe é inerente se ver ilegitimamente confundido com o conceito de cosmopolitismo, dando origem a uma sobreposição conceptual que, em última análise, corromperia o real sentido deste último. Sabemos bem – e sabemos-lo por experiência própria – que, *em termos culturais*, o processo de globalização parece infirmar, em grande medida, a definição que Anthony Giddens faz desta última como sendo “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (Giddens apud Sousa Santos, 2001, p. 31). Contradizendo a noção de reciprocidade inerente à definição de Giddens, aquilo que notoriamente mais parece suceder é que a globalização opera como uma potente força de homogeneização cultural, difundindo e promovendo a adopção de uma espécie de cultura única e indiferenciada, directamente derivada da cultura daquela nação que tem presidido incontestada aos rumos da faceta económica do processo. Referimo-nos, obviamente, aos Estados Unidos da América.

Ora, quando o cosmopolitismo fala numa “cidadania do mundo” não pretende, de todo, insinuar que essa cidadania seja relativa a uma única nação (ou cultural) mundial. Na verdade, o percurso que o cosmopolitismo promove é exactamente o contrário daquele que caracteriza as forças da globalização: não se pretende que uma cultura (uma nação) particular se expanda mundialmente e absorva todas as outras, mas sim que *todas* as culturas particulares, tidas a um nível mundial, transcendam a sua particularidade, à luz de uma razão universal que a todas deve infundir – preservando, contudo, as suas respectivas particularidades intactas. Só assim pode haver uma coerência lógica entre os conceitos de base da visão cosmopolita, não sendo por acaso que William Smith (2006) sustenta, precisamente, que o cosmopolitismo advoga a favor do reconhecimento da diversidade cultural e *contra* uma cultura global homogénea.

Uma outra compreensão do cosmopolitismo que não esta não se revelará apenas inútil para uma mediação justa da pluralidade cultural; revelar-se-á, em boa verdade, como um factor que contribui apenas para alargar e agravar as cisões que minam as sociedades multiculturais.

Capítulo V

Filosofia e educação para a cidadania

No decurso de todos os capítulos anteriores procurámos lançar as bases da nossa proposta de educação para a cidadania, reflectindo tanto sobre os seus fundamentos filosóficos mais radicais, bem como sobre o modo da sua transição para uma dimensão de aplicação prática – e a legitimidade desta última, à luz dos primeiros. Tendo estabelecido essas mesmas bases até um nível que – atendendo ao âmbito do presente trabalho – consideramos satisfatório, resta, porém, uma outra questão que devemos abordar antes de podermos dar a nossa tarefa por terminada.

Esperamos ter deixado já bem claro o facto de que o presente trabalho, apesar no seu cerne constituir uma reflexão filosófica sobre a educação para a cidadania em termos gerais, adopta também, como referente último, o papel que a disciplina de Filosofia no ensino secundário pode – e deve – desempenhar na concretização de uma efectiva educação para a cidadania no sistema de ensino português. Assim sendo, no momento em que nos encontramos – tendo já delineado as linhas mestras do nosso projecto –, importa que nos dediquemos a explorar a o panorama actual da disciplina de Filosofia nas nossas escolas secundárias, examinando a sua natureza, os seus objectivos, a sua finalidade última e até que ponto todos estes aspectos se coadunam – ou não – com as nossas próprias intenções de implementar uma educação para a cidadania nos moldes que definimos anteriormente. De forma a analisar a questão na sua origem, propomo-nos fazer uma leitura cuidada, à luz da nossa perspectiva previamente apresentada, do documento mais determinante para a definição de todos aqueles aspectos que mencionámos acima: o programa da disciplina de Filosofia no ensino secundário. Por meio dessa leitura crítica, e da tentativa de descortinar eventuais pontos de contacto entre a formulação do programa e a nossa própria proposta, procuraremos dar uma expressão eminentemente prática a todas as nossas considerações antecedentes, enfatizando a forma como a disciplina de Filosofia – e disso estamos convictos – nos proporciona oportunidades únicas de as transpor para um plano de concretização efectiva.

5.1. O programa de Filosofia no ensino secundário: filosofia, democracia e educação para a cidadania

O programa de Filosofia para o 10º e 11º anos de escolaridade actualmente em vigor (homologado em Fevereiro de 2001), documento da autoria conjunta de Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros, parte – tal como sucede na generalidade dos casos – da assumpção de uma perspectiva própria dos autores sobre qual deva ser a índole da disciplina em questão, bem como sobre que caminho é desejável que os alunos percorram no contexto da mesma. Assim sendo, o primeiro momento ao qual devemos dedicar a nossa atenção será, justamente, àquele momento em que os autores, numa apresentação introdutória do fruto do seu labor, esclarecem os seus pontos de partida teóricos – no fundo, os alicerces que se crêem poder sustentar todo o esforço de concepção subsequente. E no momento introdutório do programa de Filosofia há, efectivamente, várias considerações que nos importa ressaltar.

Começando por tentar enquadrar a disciplina de filosofia no cômputo geral do ensino secundário, o programa define como “matriz geradora” do funcionamento deste último “a questão das atitudes e dos valores”, definindo-lhe como vocação educativa a contribuição “para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos” (Henriques, Vicente & Barros, 2001, p. 3). Face a esta definição do papel fundamental daquele nível de ensino, a disciplina de Filosofia no ensino secundário é tida, então – e perante as conclusões também do *Relatório Delors* –, como fundamental para o sucesso do projecto global do ensino secundário, mormente em virtude do “substantivo “vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania” (*Idem, ibidem*, p. 4). Associando a Filosofia a uma “manutenção e consolidação da vida democrática” – tendo em conta o seu contributo para a “capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária” (*Idem, ibidem*, p. 4) –, os autores não hesitam em afirmar que o papel para o qual a Filosofia é convocada no âmbito do ensino secundário “faz dela não só uma componente essencial da formação pessoal da juventude como também a caracteriza como um instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática” (*Idem, ibidem*, p. 5).

Ora, deste levantamento sumário das considerações tecidas pelos autores do programa em apenas três páginas do mesmo torna-se já possível que nós próprios teçamos também algumas considerações significativas, tendo em vista o nosso propósito assumido. Em primeiro lugar, cabe-nos dizer que, perante uma tal perspectiva sobre o ensino secundário como aquela que nos é apresentada pelos autores do programa – e a qual tacitamente anuem –, nos encontraríamos, caso não o estivéssemos já, justificados na nossa própria posição. Sem dúvida que qualquer nível da educação num Estado democrático deve ter presente a necessidade de fomentar as atitudes e valores próprios do regime democrático, e sem os quais a manutenção virtuosa deste último não seria possível. No entanto, a responsabilidade de o fazer parece ser tanto maior quanto maior for o grau de imaturidade dos alunos aos quais determinado nível de ensino diz respeito, porquanto o hábito nessas virtudes democráticas carece de ser instituído o mais cedo possível, antes que outros hábitos, conducentes a vícios contrários às necessidades cívicas de um Estado democrático, tenham oportunidade de consolidar a sua perniciosa influência. No que diz especificamente respeito ao ensino secundário, a importância de educar para a cidadania e para a democracia manifesta-se de forma evidente, uma vez que os alunos que o frequentam se encontram num momento preliminar da sua participação formal enquanto *cidadãos*, e carecem de ser preparados à altura dos desafios que tal estatuto acarreta.

Face a esta concepção do papel do ensino secundário, os autores do programa reconhecem – tal como nós o fizemos já em várias ocasiões – a indiscutível compatibilidade do saber filosófico com o propósito de formar cidadãos democráticos activos e participativos. Deste modo, as afirmações feitas no sentido de atribuir à disciplina de Filosofia uma capacidade ímpar de, no contexto do ensino secundário, desenvolver os pressupostos democráticos inerentes à dimensão das atitudes e dos valores, estimulando o juízo crítico sobre a vida comunitária e dando acesso a um conhecimento mais aprofundado sobre a existência democrática enquanto tal – um conhecimento que é simultaneamente teórico e prático, no espírito de uma *phronesis* –, representam uma efectiva aquiescência a tudo aquilo que temos vindo a tentar demonstrar, tanto no que diz respeito à adequação da Filosofia à tarefa em causa, como no que concerne à importância que temos vindo a reconhecer a dita tarefa.

Todavia, se até aqui tudo o que vem sendo dito no programa se encontra, em termos gerais, em concordância com aquilo que nós próprios sustentámos ao longo da presente obra, essa mesma concordância assume contornos bem mais particulares

quanto atentamos no ênfase colocado sobre a necessidade de compreender a cidadania, e o seu exercício, “não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos”. Lendo esta afirmação à luz daquilo que fomos dizendo no capítulo anterior, torna-se evidente que a nossa pretensão de fomentar um ideal de cidadania que tenha em conta preocupações de ordem cosmopolita encontra eco no próprio programa de Filosofia, e que representa uma preocupação legítima das contemporâneas sociedades democráticas, para a qual a disciplina de Filosofia se encontra em condições de poder corresponder através do seu contributo para uma educação para a cidadania. De resto, esta constatação encontra-se em consonância com aquela que é uma das características comumente atribuídas à Filosofia, e que diz respeito à sua capacidade de ajudar o indivíduo a transcender os aparentes limites da sua razão e da sua existência, levando-o a contemplar os planos mais elevados da vida humana, à medida que ganha distância crítica relativamente às dimensões mais particulares e contingentes dessa mesma vida. Não será pois por acidente que os ideais cosmopolitas brotem da reflexão filosófica tida no seio do Estoicismo, tal como não é accidental onexo que pretendemos estabelecer entre uma cidadania cosmopolita e a Filosofia.

5.1.2. Objectivos e finalidades

Até agora, toda a nossa análise do programa de Filosofia se tem cingido ao momento introdutório do mesmo, tendo isso sido suficiente para descortinar o facto de – pelo menos ao nível dos pressupostos teóricos invocados pelos autores – haver uma clara afinidade entre a disciplina de Filosofia no ensino secundário e o tipo de educação para a cidadania por nós defendido. Mas será que a subsequente definição das finalidades e objectivos da disciplina corroborará esta precoce impressão? Vejamos: a primeira finalidade atribuída à disciplina chama a atenção para o “valor da formação como um *continuum* da vida” (*Idem, ibidem*, p. 8), ideia na qual podemos facilmente reconhecer a noção de *continuum* experiencial, fulcral ponto de sustentação da metodologia que propusemos como forma de implementar o nosso projecto no contexto concreto da sala de aula.

Logo em seguida, define-se também como finalidade da disciplina “proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e

profissional” (*Idem, ibidem*, p. 8), o que – tendo em conta que a metodologia que acabámos de referir assenta precisamente na apresentação de situações problemáticas, cuja tentativa de resolução deve instar a uma auto-reflexão por parte do aluno relativamente ao seu papel como actor social e político – não pode deixar de nos fazer crer que, mesmo a um nível mais específico, o método de ensino que propusemos parece enquadrar-se na visão que o programa de Filosofia nos apresenta da mesma.

Finalmente, enuncia-se ainda como finalidade da disciplina contribuir para a “aquisição de competências dialógicas que predisponham a participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária” (*Idem, ibidem*, p. 8). Quanto a isto, dizer apenas que, na letra desta finalidade, podemos reconhecer a forma como mesmo as competências dialógicas e discursivas de base que a disciplina visa desenvolver (análise, interpretação, argumentação, etc.) se vêm reconduzidas para uma finalidade superior ao mero domínio performativo, e que diz directamente respeito à possibilidade de uma existência virtuosa no seio de uma comunidade democrática.

Ora, à luz do que acabámos de afirmar, estaremos em condições de compreender que, no que toca aos objectivos definidos pela disciplina, não são apenas aqueles que tematizam explicitamente a importância de contribuir para a formação de uma cidadania democrática que devem ser entendidos como estando de acordo com o nosso projecto de educação para a cidadania; na verdade, mesmo objectivos que se encontrem categorizados no domínio da *competências, métodos e instrumentos* – objectivos como “iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo”, ou ainda como “questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente” (*Idem, ibidem*, p. 10) – podem (e geralmente devem) ser valorizados como efectivos contributos para a formação de cidadãos activos, ponderados e imbuídos de um espírito crítico indispensável em democracia.

Não obstante – e uma vez que nos poderiam objectar que, no que toca ao desenvolvimento das competências dialógicas, por exemplo, pouco distinguiria a disciplina de Filosofia da disciplina de Português –, devemos direccionar a nossa análise para os objectivos que o programa define ao nível das *atitudes e dos valores*, entre os quais descobriremos intenções que se harmonizam com os nossos próprios propósitos. Antes de mais, o objectivo de “desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade” (*Idem, ibidem*, p. 9), que, de uma forma que

dispensa mais considerações da nossa parte, compromete a disciplina a cultivar os valores da solidariedade e participação, cuja importância numa sociedade democrática enfatizamos por diversas ocasiões.

Em segundo lugar, importa-nos referir o objectivo de “assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais” (*Idem, ibidem*, p. 9), através do qual, e uma vez mais, se sublinha a necessidade de fomentar a formação e o exercício consciente da cidadania, ao mesmo tempo que se introduz quase subliminarmente aquele pendor cosmopolita cuja presença se pretende na nossa noção de cidadania, e que deve servir para convocar os indivíduos para uma visão da sua existência política segundo a qual as suas lealdades particulares e nacionais devem servir como pontos de partida para a acção cívica, mas não como factores que possam amputá-la, impossibilitando o alargamento da sua capacidade de entendimento e actividade.

Por fim, o objectivo de “desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização” (*Idem, ibidem*, p. 9), introduz aqui um elemento que se nos afigura como essencial, e que diz respeito à necessidade que a própria disciplina de Filosofia sente em abordar os desafios da *multiculturalidade*. Tendo em conta que nós mesmos definimos o problema da multiculturalidade como um dos grandes desafios a uma ideia de cidadania que se pretenda adequada às circunstâncias concretas que podemos encontrar no âmago dos contemporâneos Estados democráticos, parece-nos que, também quanto a esse aspecto, os objectivos da Filosofia no ensino secundário vão de encontro às necessidades cuja satisfação definimos como condição *sine qua non* do sucesso do nosso projecto de educação para a cidadania, e da validade do próprio ideal de cidadania que promove.

5.2. Revisão crítica dos conteúdos programáticos

Olhando em retrospectiva, verificamos que tanto no que diz respeito à fundamentação teórica do programa, como no que diz respeito às finalidades e objectivos que define para a disciplina, parece confirmar-se a nossa ideia de uma conformidade entre a Filosofia no ensino secundário e a intenção de educar para a cidadania, procurando a primeira fomentar a adesão aos valores democráticos e às

virtudes cívicas que constituem a expressão individual dos mesmos. Falta-nos, no entanto, analisar um outro elemento essencial do programa, cuja natureza se revela como absolutamente decisiva para a viabilidade de qualquer proposta de educação para a cidadania. Referimo-nos aqui, sem surpresa, aos próprios *conteúdos* que serão alvo de leccionação. Tal como sustentámos no capítulo em que definimos, em traços gerais, a metodologia que nos parece mais adequada à execução prática da nossa proposta, o conteúdo das aprendizagens é – a par do *meio* em que estas se desenrolam e do *método* que as orienta – um dos aspectos a que uma educação para a cidadania tem, necessariamente, que ter em séria consideração. Com efeito, o seu sucesso depende directamente do facto de conseguir encontrar conteúdos cuja exploração permita apresentar aos alunos situações problemáticas capazes de instar ao exercício propedêutico da cidadania, exigindo que seja posta em prática uma capacidade de deliberação e acção incipientemente *política*, e desde logo assente naqueles valores que constituem o fulcro de uma cidadania democrática entendida na sua expressão plena.

Ora, proporá o actual programa de Filosofia no ensino secundário conteúdos capazes de corresponder satisfatoriamente a este critério? A resposta a tal questão, como é evidente, só poderá ser encontrada no regresso ao texto do programa. E é justamente aí que nos deparamos com a necessidade de, em abono da clareza, começar por fazer uma divisão dos conteúdos em ordem ao ano de escolaridade ao qual dizem respeito. Como tal, começaremos por examinar os conteúdos propostos para o 10º ano de escolaridade – o primeiro em que a disciplina de Filosofia faz parte da vida escolar dos alunos –, analisando em seguida os conteúdos previstos para o 11º ano, que lhe pretendem dar continuidade.

5.2.1. O 10º ano de escolaridade

No que diz respeito aos conteúdos programados para o 10º ano de escolaridade, aquilo que começa por se tornar bem evidente, mesmo mediante uma primeira leitura, é a grande diversidade de fecundas oportunidades que tais conteúdos oferecem para efectivamente concretizar uma educação para a cidadania nos moldes em que a definimos. De facto, com a excepção da primeira unidade programática, com a qual se visa introduzir a Filosofia e o filosofar (colocando como questões centrais “o que é a Filosofia?” e “quais são as questões filosóficas?”), todos os restantes conteúdos

programados para este ano de escolaridade se inscrevem na mais ampla unidade seguinte, subordinada, justamente, aos temas da *acção humana e dos valores*. E se o próprio tema da unidade em questão parece professar a sua adequação às nossas intenções, mais o farão os conteúdos específicos que nela podemos encontrar. Vejamos agora alguns exemplos que, embora não esgotem as possibilidades de exploração de tais conteúdos no âmbito de uma educação para a cidadania, nos providenciarão uma visão sobre os mais significativos pontos de apoio desta última no programa de Filosofia para o 10º ano de escolaridade.

Em primeiro lugar, o problema da acção humana colocado ao nível da sua análise e compreensão, momento no qual o programa começa por proporcionar algumas ocasiões pertinentes para um aproveitamento na óptica da educação para a cidadania. Incorporando os temas da *rede conceptual da acção* e do confronto entre *determinismo e liberdade na acção humana*, o presente momento implica que os alunos desenvolvam uma compreensão mais apurada do agir e da sua complexidade, “dando conta da experiência (difícil) da *deliberação* e da *decisão*” (*Idem, ibidem*, p. 28). Ao mesmo tempo, o aluno é convocado a reconhecer as diferentes condicionantes da acção humana (divididas entre físico-biológicas e histórico-culturais), bem como a entender a acção como “um campo de possibilidades” que providencia um “espaço para a liberdade do agente” (*Idem, ibidem*, p. 28). Atentando nos conteúdos aqui expostos, e no percurso que o programa prescreve nos mesmos, é fácil verificar a sua compatibilidade com uma educação para a cidadania. Antes de mais, a abordagem do problema da deliberação e decisão, indispensável na formação de qualquer noção de cidadania democrática, e que nos permite começar por exercitar e desenvolver precisamente essa capacidade nos alunos. Em seguida, e como que aprofundando a compreensão dessa mesma capacidade e da sua natureza, surge o problema das condicionantes da acção (consequentemente, da deliberação), que nos permitirá levar os alunos a reconhecer as limitações de uma capacidade que porventura julgavam absolutamente livre – fomentando, deste modo, uma atitude crítica em relação ao nosso próprio processo de deliberação e à *tendência* da nossa acção. Deverá ser fácil perceber a importância que a consciência das condicionantes da nossa acção tem no domínio do exercício da cidadania, porquanto só através dessa mesma consciência podemos considerar ter preparado cada aluno para uma compreensão dos obstáculos à sua livre deliberação, tornando assim gradualmente notório que a dimensão da acção política constitui o *espaço* onde o agente tem a possibilidade de, efectivamente, pôr em prática a sua liberdade de forma responsável –

indo, de resto, na senda da concepção aristotélica a esse propósito, à qual já tivemos oportunidade de demonstrar o nosso assentimento.

Começando assim por ladrilhar o caminho conducente a uma emancipação da acção política, encontramos aberta a porta para uma tematização dos *valores* que devem orientar essa mesma acção. E é justamente essa a oportunidade proporcionada pelo conteúdo seguinte no programa, dedicado à *análise e compreensão da experiência valorativa*. No âmbito deste tema, o programa propõe que se comece por estabelecer que “a nossa relação com o mundo é antes de mais de natureza valorativa” (*Idem, ibidem*, p. 28). Mas mais do que a simples constatação desse facto, aquilo que consideramos como particularmente fecundo, na óptica de uma educação para a cidadania, é o que nos dizem em seguida: em primeiro lugar, e decorrendo directamente da afirmação anterior, que “todos os seres humanos agem em conformidade com as suas preferências e os seus valores” (*Idem, ibidem*, p. 28); em segundo, que essas mesmas preferências e valores “variam em função da pessoa, do grupo social e, sobretudo, da cultura” (*Idem, ibidem*, p. 28).

E é justamente aqui que este conteúdo em particular emboca directamente na nossa proposta de educação para a cidadania. Ao prever uma tematização concreta do problema dos critérios valorativos, da importância da diversidade e diálogo de culturas e, fundamentalmente, ao pretender chamar a atenção para a necessidade de descobrir aquilo a que chama “critérios trans-subjectivos de valoração”, que permitam superar as dificuldades causadas pelo encontro entre diferentes matrizes culturais, a disciplina de Filosofia distingue-se das demais disciplinas por conter, à partida, o potencial para uma educação para a cidadania que toma em consideração os desafios da multiculturalidade e da pluralidade de identidades de que falávamos no capítulo transacto. À luz do presente tema, não é difícil imaginar como se poderiam colocar os alunos perante situações e problemas concretos do seu quotidiano cuja resolução obrigasse a uma ponderação cuidada sobre as questões dos diferentes critérios valorativos e da diversidade cultural – haverá, nos dias de hoje, poucas comunidade escolares ou urbanas tão homogéneas que não seja possível encontrar, no seu contexto, um exemplo problemático e concreto do conflito entre diferentes matrizes culturais e distintos modelos de valoração. Procedendo desta forma, ao invés de enveredar por uma exploração mais ou menos expositiva e teórica dos problemas envolvidos no presente conteúdo, não só se maximizaria o seu potencial cativante como se contribuiria, inequivocamente, para o fomento de uma cidadania democrática e pluralista, consciente

dos desafios da multiculturalidade e da ilegitimidade em pretender obviá-los ou em resolvê-los votando ao ostracismo todos aqueles cuja matriz cultural e axiológica não se enquadre na “normalidade”.

Passamos agora ao conteúdo subsequente do programa de Filosofia para o 10º ano de escolaridade, que consiste na *dimensão ético-política* da acção humana. Olhando apenas para a designação do tema em si, parece que quase dispensaria, da nossa parte, qualquer espécie de demonstração de consonância com o nosso projecto de educação para a cidadania. Com efeito, se a dimensão ética da nossa existência é, simultaneamente, um aspecto fundamental da formação de qualquer ideal de cidadania e um conteúdo programático que se oferece idealmente a uma exploração partindo de problemas e dilemas concretos, a dimensão política será ambos num grau significativamente superior. Nesse sentido, tudo o que se encontra no âmbito deste conteúdo, indo desde o “questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos” (*Idem, ibidem*, p. 29), até à análise de imperativos políticos como “liberdade e justiça social”, universalidade da justiça”, “direito à diferença” ou “salvaguarda dos direitos humanos” (*Idem, ibidem*, p. 29), constitui um substrato temático sobre o qual se pode efectivamente erigir uma educação para a cidadania nos traços que lhe atribuímos. Talvez de forma mais evidente do que qualquer outro até agora, este tema proporciona-nos a possibilidade de transpor para a nossa prática lectiva os pressupostos ético-políticos centrais de um Estado democrático, instando ao exercício dos mesmos nas situações criadas na sala de aula, e contribuindo assim para a formação de um hábito de resposta capaz ao desafios que os mesmos configuram.

Seguem-se os temas da *dimensão estética* e da *dimensão religiosa* da vida humana, aparentemente mais estéreis do ponto de vista do nosso objectivo. Não obstante, e tendo em conta que a formação integral dos indivíduos é uma condição indispensável para a formação de uma cidadania consciente do universo onde se desenrola a sua acção, nem estes conteúdos se vêem desprovidos de mérito no que a este aspecto diz respeito. Diferindo mais uma vez das restantes disciplinas pelo teor das suas abordagens temáticas e pela visão holística que as orienta, a Filosofia providencia uma abertura concreta destes conteúdos para o âmbito de uma educação para a cidadania. No caso da dimensão estética, pelo facto de exigir uma reflexão sobre aspectos como “a industrialização da estética na sociedade contemporânea”, o estatuto da arte como “manifestação da identidade cultural dos povos” e a sua capacidade de revelar “novos

modos de conhecer o sujeito e o mundo” (*Idem, ibidem*, p. 30) – qualquer um dos quais visa contribuir para o desenvolvimento daquela atitude crítica e arguta, sem a qual a possibilidade de uma cidadania democrática se vê irremediavelmente comprometida. No caso da dimensão religiosa, por seu turno, o apelo filosófico à consideração das “dimensões pessoal e social das religiões” (*Idem, ibidem*, p. 30), conjugado com a adopção de uma preocupação com as “tarefas e desafios da tolerância” religiosa (*Idem, ibidem*, p. 30), configuram um ambiente no qual é possível lançar as sementes da compreensão do fenómeno religioso que caminhe no sentido de uma tolerância relativamente às suas distintas manifestações, bem como de uma relativização e reprovação de todas as suas tendências extremistas e intolerantes.

Chegamos assim ao último aspecto dos conteúdos do programa de 10º ano que consideramos digno de nota à luz das nossas preocupações, e que é aquilo que os autores classificam de *temas e problemas do mundo contemporâneo*. Neste ponto pretende-se, basicamente, que os alunos entrem em contacto com um problema do tempo presente cuja tematização filosófica é considerada pertinente, envolvendo-se directamente na investigação e exploração do mesmo. Mas a razão da nossa menção deste aspecto só se torna verdadeiramente evidente quando atentamos no tipo de problemas sugeridos: “os direitos humanos e a globalização”, “os direitos das mulheres como direitos humanos”, “o racismo e a xenofobia”, “o voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil” (*Idem, ibidem*, p. 31), entre muitos outros, de índole semelhante, que poderiam ser citados, ou ainda futuramente equacionados. Ora, parece-nos bastante evidente o potencial de qualquer um destes temas para ser aproveitado no contexto de uma educação para a cidadania, não sendo minimamente contrário ao espírito do próprio programa que assim fosse. E mais ainda se repensássemos a espécie de trabalho que é pedido aos alunos sobre os temas em questão, abandonando a ideia de um trabalho meramente de investigação ou de levantamento de dados, em prol de uma actividade que fosse capaz de mobilizar os alunos para efectivamente vivenciarem o carácter problemático daqueles temas, e compreenderem tanto a necessidade, como a complexidade envolvidas na tarefa de lhes encontrar uma resposta satisfatória.

5.2.2. O 11º ano de escolaridade

Posto tudo aquilo que acabámos de dizer relativamente à nossa análise dos conteúdos programáticos para o 10º ano da disciplina de filosofia, é chegado o momento de transladar o foco da nossa atenção para os conteúdos do 11º ano, e a sua eventual adequação ao nosso propósito. Pois bem, se nos conteúdos do ano anterior saltava à vista uma grande riqueza de temas passíveis de serem aproveitados na óptica da educação para a cidadania, nos conteúdos do 11º ano essa impressão não surge de forma tão imediata. Na verdade, um exame superficial de tais conteúdos parece revelar mesmo uma certa aridez dos temas propostos, insistindo numa série de distinções formais e num conjunto de competências de natureza eminentemente técnica e cognitiva, contrariando, de certa forma, o que sucedia com o ano precedente. Não obstante, existem igualmente temas cuja pertinência no contexto das preocupações com a cidadania está longe de ser despicienda.

Nos primeiros dois temas propostos, que versam respectivamente sobre *argumentação e lógica formal* e *argumentação e retórica*, são lançadas as bases da capacidade dialógica e discursiva que não só constitui parte indispensável da acção política – na *polis*, a liberdade concretiza-se tanto através de acções como de palavras –, mas também a forma de acesso privilegiada do homem ao *logos*, e que lhe permite, em última análise, materializar todas as potencialidades encerradas na sua existência. Independentemente do aproveitamento que o programa faz destes temas assumir um carácter manifestamente formal, tal facto não compromete as possibilidades que os mesmos encerram no âmbito de uma educação para a cidadania, sendo através da sua compreensão e do seu exercício na sala de aula que os alunos se tornam aptos apreciar a importância da coerência do pensamento e do discurso, da validade dos nossos raciocínios e da verdade que sempre os deve guiar na acção política. No que toca especificamente à retórica, a sua importância para a formação cívica dos indivíduos é dúplice: não apenas lhes possibilita desenvolver a capacidade oratória que sempre constituiu dimensão imprescindível da participação cívica num Estado democrático, como lhes permite alcançar uma maior perspicácia relativamente aos expedientes retóricos que, embora possam (e devam) ser utilizados em prol do bem comum, são frequente e abusivamente utilizados como instrumentos de manipulação do *demos*. Por forma a adquirir alguma espécie de imunidade a esse tipo de uso pouco escrupuloso da

intervenção pública e política, poucas prescrições serão tão propedêuticas como o conhecimento íntimo da estrutura retórica do discurso e dos seus mecanismos.

Mas a tematização da retórica oferece ainda uma outra fecunda oportunidade à educação para a cidadania, oportunidade essa que decorre directamente daquilo que acabámos de afirmar, e que se consubstancia no terceiro tema proposto para o 11º ano de escolaridade: *argumentação e filosofia*. Através dos conteúdos pertencentes a este tema, examinam-se, de uma forma geral, as relações históricas e conceptuais entre “Filosofia, retórica e democracia” (*Idem, ibidem*, p. 32). Deste modo, pretende-se, por um lado, enfatizar “o vínculo substantivo que une Filosofia à retórica e uma e outra à democracia”, ressaltando, por outro, “a distinção entre *persuasão* e *manipulação*”, chamando a atenção para “a necessidade de um uso ético da retórica” (*Idem, ibidem*, p. 32). Procedendo por meio desta análise da relação entre Filosofia, retórica e democracia, estaremos em condições de começar a desconstruir um dos factores corruptores da coesão política, e que passa por uma compreensão instrumental da acção política, uma tentação de fazer valer as aparências verosímeis que nos convêm sobre a verdade que nem tanto, e que encontra na persuasão retórica o seu instrumento de eleição. O maior contributo que a exploração deste tema pode dar à educação para a cidadania será, justamente, o de tornar claro que qualquer esforço argumentativo levado a cabo pelos actores políticos de um Estado – mormente, os seus cidadãos – “deve ser regulad[o] pela procura da verdade” (*Idem, ibidem*, p. 32), e não por desejos mesquinhos de benefício pessoal. Compreender que essa é uma responsabilidade que cabe a qualquer cidadão, e não apenas aos actores políticos que aqueles elegem para seus representantes, é um contributo precioso para a formação de uma verdadeira cidadania democrática.

O próximo tema que nos importa mencionar não tem já a ver com os problemas do uso do discurso e da argumentação como instrumentos da acção política, mas sim com os problemas do *conhecimento e da racionalidade científica e tecnológica*. Os desafios cada vez mais colocados pelo desenvolvimento do saber científico ao cidadão preocupado com os destinos da sua *polis* constituem o ponto fulcral deste tema, que propõe a exploração, por parte dos alunos, de problemas como “a ciência, o poder e os riscos”, “a industrialização e o impacto ambiental”, “a tecnociência e a ética” ou “a manipulação genética” (*Idem, ibidem*, p. 34). Ao fazê-lo, o programa de filosofia está, uma vez mais, a patentear a sua adequação a uma exploração dos seus temas na óptica de uma formação cívica. Com efeito, o facto do saber científico forçar,

sistematicamente, os limites do que até então considerávamos possível, configura uma toda uma série de problemas efectivamente *novos*, relativamente aos quais raramente há uma determinada tradição de pensamento que possamos utilizar como ponto de partida para a nossa reflexão. Combinando a esta constatação o simples facto de os próprios indivíduos se verem inevitavelmente envolvidos nesses problemas e no esforço da sua resolução, estaremos em posse da mais eloquente argumentação a favor de uma necessidade em educar os nossos cidadãos para uma análise capaz destes problemas. E é justamente essa a oportunidade que nos proporciona aqui o programa de Filosofia.

Finalmente, e como que representando uma consolidação de todos os aspectos com base nos quais atestámos a adequação da disciplina de Filosofia no ensino secundário para a tarefa de educar para a cidadania, o programa apresenta-nos uma unidade final intitulada “Desafios e horizontes da Filosofia”, no âmbito da qual nos apresentam, precisamente, o tema da *Filosofia na cidade*. Através deste tema, que enuncia a “construção da cidadania” como conteúdo fundamental (*Idem, ibidem*, p. 35), pretende-se especificamente privilegiar “a dimensão política da Filosofia e a sua contribuição para a construção da cidadania, assente na “ideia de que o vínculo que une Filosofia e cidade vem das origens” (*Idem, ibidem*, p. 35). Sintetizando tudo o que vem sendo dito desde o início do programa, conclui-se que “filha da *polis*, bem cedo a *Filosofia na cidade* se assumiu como *Filosofia da cidade*” (*Idem, ibidem*, p. 30). Deste modo se fecha o círculo, iniciado na fundamentação que os autores fizeram do programa em questão, e na qual afiançavam existir, desde logo, uma ligação natural e indelével entre Filosofia, democracia e cidadania – justificando, em grande medida, o “importante papel” da Filosofia “na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum” (*Idem, ibidem*, p. 4).

5.3. Reflexão crítica

Tendo em conta tudo o que acabámos de dizer relativamente a esta nossa análise atenta do programa de Filosofia para o ensino secundário, parece impor-se uma pergunta, porventura algo embaraçosa: se o programa de Filosofia, actualmente em vigor, já dedica tanta atenção a uma preocupação de educar para a cidadania e para a democracia, então qual é a pertinência do nosso próprio projecto de educação para a

cidadania, e do nosso apelo à sua implementação por via da disciplina de filosofia? Não será este apenas um lamentável caso de querer reinventar o que já há muito foi inventado? A nossa resposta a qualquer uma de tais perguntas é, compreensivelmente, *não*. Mas não ficaremos apenas por aí; apresentaremos os argumentos que sustentam a nossa resposta, e que justificam a nossa convicção na mesma.

É efectivamente verdade que, tanto no momento da sua fundamentação, como da definição dos seus objectivos e finalidade, e ainda no que diz respeito aos seus conteúdos, o programa de Filosofia para o ensino secundário não se limita apenas a ser *compatível* como uma intenção de educar para a cidadania; com efeito, ele chega mesmo a *incorporar* e assumir tal intenção como sua, fazendo-o de forma confessa. Como acabámos de ver, a própria justificação da importância da disciplina no panorama geral do ensino secundário, que os autores levam a cabo, assenta no facto de se identificar uma espécie de origem comum entre Filosofia, democracia e cidadania – se não ao nível da sua génese conceptual, pelo menos ao nível das suas preocupações. Todavia, há aqui uma distinção fundamental que é preciso fazer, e que deverá ser sempre feita entre aquilo que são as nossas *intenções* e aquilo que serão já os *resultados práticos* das mesmas. E se ao nível das intenções, o programa de Filosofia é manifestamente marcado por uma clara pretensão de educar para a cidadania – perfeitamente legítima, do nosso ponto de vista –, já no que toca ao resultados dessa intenção somos forçados a concluir que ela, até certo ponto, acaba por se extraviar ao longo do caminho.

Poder-se-ia pensar, naturalmente, que sustentamos o que acabámos de afirmar simplesmente porque não reconhecemos, nas propostas metodológicas do programa de filosofia, a capacidade de efectivamente formar cidadãos. Mas tal suposição será apenas parcialmente verdadeira. Com efeito, se tivermos em conta toda a concepção de educação para a cidadania que desenvolvemos nos capítulos anteriores, facilmente nos aperceberemos que o tipo de trabalho que o programa de Filosofia propõe que se desenvolva na sala de aula é, salvo esporádicas excepções, um tipo de trabalho que consideramos manifestamente ineficaz e insuficiente para formar cidadãos aptos a responder aos desafios inerentes aos contemporâneos Estados democráticos – por toda uma série de motivos que nos coibiremos de repetir no momento presente. Só por isso, estaríamos já em posse de motivos suficientes para justificar não apenas a pertinência, mas a efectiva *necessidade* de uma educação para a cidadania que se mostre capaz de aproveitar as vastas possibilidades que a disciplina de Filosofia lhe oferece. No entanto,

não é apenas por isso que afirmamos existir uma ruptura entre as intenções professas no programa e os seus resultados práticos. Um outro significativo problema, que contribui para essa situação, é que, de um modo geral, a *própria exploração* dos conteúdos proposta pelos autores do programa falha em corresponder às pretensões de formação cívica que haviam assumido tanta importância no momento da fundamentação e da definição de objectivos.

Para que não se pense que o afirmamos de má fé, vejamos alguns exemplos concretos. Examinemos, em primeiro lugar, o momento em que os autores expõem a metodologia por si proposta, assente em três princípios metodológicos de base: o “princípio da progressividade das aprendizagens”, o “princípio da diferenciação das estratégias” e o “princípio da diversidade dos recursos” (*Idem, ibidem*, p. 16). Surpreendentemente, será com grande dificuldade que, no decurso da explanação de cada um desses recursos, encontraremos uma linha de texto que se refira especificamente a uma metodologia destinada a fomentar o exercício da cidadania, a valorização dos ideais democráticos ou apenas a enfatizar a significância da dimensão comunitária da vida humana. Fala-se, é verdade, em valorizar o trabalho da turma, em “caminhar no sentido da configuração progressiva da sua [dos alunos] autonomia” (*Idem, ibidem*, p. 16) e na formação de uma atitude crítica. Mas será isso suficiente para concretizar todos aqueles objectivos que dizem respeito a formação cívica dos alunos? A autonomia e a atitude crítica são de facto *necessárias*, mas não são *suficientes* para formar indivíduos para a cidadania; sem visar especificamente o desenvolvimento das virtudes sociais cuja compreensão deve brotar da própria experiência da vida comunitária, não é possível alcançar uma perspectiva fidedigna sobre aquelas que são as exigências da cidadania. Se a metodologia proposta em momento algum convoca os alunos para a essa experiência embrionária da sociedade política, e se utiliza os temas ético-políticos como simples expedientes teóricos e académicos que visam fomentar competências que a eles não dizem directamente respeito – e que tão legitimamente poderiam ser exercitadas com o recuso a esses temas, como a qualquer outros que se prestassem a um tipo de raciocínio lógico-formal idêntico –, então a ideia de uma educação para a cidadania não passará, nessas circunstâncias, de uma mera ilusão.

Naturalmente, tal desligamento entre intenções e execução tem repercussões na própria forma como os próprios conteúdos – os mesmos que reconhecemos como sendo, de uma forma geral, bastante pertinentes do ponto de vista da educação para a cidadania – acabam por ser explorados. Assim sendo, mesmo para conteúdos tão fecundos como é

o caso da *dimensão ético-política*, por exemplo, propõem-se actividades e competências que se situam ao nível da simples conceptualização e argumentação, coisas como “pesquisa de conceitos, de teses e argumentos em textos” e “construção de quadros sinópticos de teses e argumentos” (*Idem, ibidem*, p. 29).

Um outro caso notável é o dos *temas e problemas do mundo contemporâneos*, que, como vimos mais acima, compreende uma série de problemas do quotidiano, que configuram desafios significativos à vida política dos nossos dias. No entanto, quais são as competências que o programa visa desenvolver com o recurso a tais problemas? Citemo-las: “adquirir hábitos de estudo e trabalho autónomo”, “utilizar criteriosamente as fontes de informação, designadamente, obras de referência e outras tecnologias”, “promover a integração de saberes (perspectiva interdisciplinar)” e “desenvolver capacidades de problematização” (*Idem, ibidem*, p. 31). Como podemos verificar, tratam-se de competências eminentemente *técnicas*, e representam uma exploração manifestamente pobre das potencialidades de exercício das virtudes cívicas e políticas que os temas em questão encerram. E sensivelmente o mesmo sucede com os chamados *temas e problemas da cultura científico-tecnológica*: um considerável manancial de problemas pertinentes na óptica do exercício da cidadania, que acabam por se ver remetidos para o papel de simples expedientes teóricos, destinados a fomentar fundamentalmente competências técnicas. Se bem que o mérito dos temas escolhidos é relativamente insuspeito, é na sua exploração que nos encontramos perante o verdadeiro obstáculo à concretização da educação para a cidadania que os autores prometem. Faltaria que cada um desses temas servisse, não de mero objecto de contemplação teórica, mas sim de efectivo cenário da experiência concreta dos alunos. Falar dos desafios da multiculturalidade é educativamente muito distinto de, por exemplo, colocar os alunos perante o problema de integrar na comunidade escolar os indivíduos de etnia cigana, cuja especificidade cultural resulta comumente na sua marginalização (voluntária ou não, o problema mantém-se); do mesmo modo, tematizar teoricamente a dimensão ética da acção humana é substancialmente diferente de colocar os alunos perante a necessidade de resolver o problema de um colega seu que é sistematicamente vítima de agressões por parte de colegas mais velhos. E porque não aproveitar o tema da solidariedade social para confrontar os alunos com os problemas concretos dos seus colegas que sem esta última viveriam na miséria? São apenas alguns exemplos, eventualmente nem sequer os mais elucidativos do seu género, mas que deixam já antever a disparidade em termos educativos que diferentes abordagens metodológicas

dos mesmos temas podem causar – particularmente, no que diz respeito à educação para a cidadania.

Perante tudo isto, o que podemos concluir desta nossa análise ao programa de Filosofia? Em primeiro lugar, algo que já havíamos apurado anteriormente: que a Filosofia, tanto pela sua natureza e origem enquanto saber, como pelo teor dos temas sobre os quais versa, nos fornece o espaço ideal onde implementar uma educação para a cidadania no termos em que consideramos ser necessário fazê-lo. Quanto a isso, encaramos a argumentação desenvolvida pelos autores do programa, no sentido de reconhecer a relação germinal entre Filosofia, democracia e cidadania, como extensão dos nossos próprios argumentos a esse respeito.

Mas, para além disso, concluimos também que mesmo o presente programa da disciplina, sem alterações de monta no que diz respeito aos seus conteúdos e objectivos, pode configurar um terreno favorável para concretizar o nosso propósito. Basta, para isso, que as legítimas intenções de formação cívica e democrática professadas pelos seus autores tenham efectivamente a possibilidade de ser postas em prática, através do recurso a uma metodologia que assuma a educação para a cidadania – e as suas necessidades metodológicas particulares – como um dos objectivos primordiais da disciplina de Filosofia. Tomando os problemas políticos e os desafios à cidadania já presentes no programa como conteúdos de pleno direito, que não carecem (nem devem) ser lidos à luz de competências e finalidades que lhes são essencialmente externas, teremos dado um passo significativo no sentido de tornar o ideal de formação cívica professado pelo programa de Filosofia numa realidade concreta nas salas de aula da disciplina. Ora, encontrando-se a Filosofia perante tal oportunidade singular de contribuir para a solução de um problema que aflige as sociedades contemporâneas, sem dúvida que saberá, como sempre o fez, elevar-se à altura da sua responsabilidade perante a *polis*, reiterando o seu compromisso em laborar no sentido de uma crescente virtuosidade do indivíduo e da cidade.

Conclusão

Vemo-nos assim chegados ao momento da conclusão dos nossos esforços. Que balanço podemos fazer dos mesmo, e que considerações terão ficado por tecer? Antes de mais, comecemos por enfatizar a nossa convicção no facto de que a educação para a cidadania – pelo menos, uma educação para a cidadania que labora sobre os mesmos pressupostos que tivemos oportunidade de desenvolver – é, inquestionavelmente, um factor indispensável na reunião do ser humano com a sua verdadeira essência, e com todo o vasto potencial que a mesma comporta. A este respeito, não pretendemos sustentar que é através *apenas* de uma educação para a cidadania que tal se torna possível, mas sim que *sem ela* é manifestamente impossível. À luz desta convicção, aquela espécie de vazio que sentimos em grande parte das contemporâneas sociedades democráticas (incluindo a portuguesa), no que concerne a uma proposta séria e bem determinada de educação para a cidadania – uma educação para a cidadania que, em termos concretos, não seja tida meramente como epifenómeno de um sistema educativo centrado no “verdadeiramente importante”, mas sim como uma intenção confessa e assumida dos Estados democráticos, que nela revejam a condição fundamental *da sua própria sustentabilidade*, bem como da concretização social e política daqueles ideais sobre os quais assentam –, não pode deixar de ser sentido como uma considerável ameaça que paira sobre o destino dos indivíduos que hoje se encontram em processo de formação, e da própria sociedade na qual serão peças determinantes.

Haverá, provavelmente, poucas coisas tão decisivas para o futuro político de um determinado Estado democrático como o cuidado que este demonstra para com a formação cívica dos seus constituintes. Do mesmo modo, existirão poucas disciplinas – se é que existe alguma – que, tal como a Filosofia, se encontram em condições de contribuir *especificamente* para essa formação cívica de uma forma tão determinante e completa. Como tivemos oportunidade de explanar no decurso das nossas reflexões, a Filosofia revela-se essencial para uma abordagem frutuosa dos aspectos essenciais de uma genuína educação para a cidadania: em primeiro lugar, permitindo que esta se reúna, simultaneamente, com a sua razão de ser e com os fundamentos antropológicos

da sua real importância; em segundo lugar, proporcionando a possibilidade de uma perspectiva crítica que permita a desconstrução de todos os equívocos de base que, no contexto das sociedades actuais, fazem com que um grande número das intenções de “formação cívica” se encontrem inquinadas desde a sua origem, porquanto a índole que atribuem à esse género de formação é, desde logo, confusa e contraproducente; em terceiro lugar, facilitando a adopção de uma perspectiva depurada sobre os desafios decorrentes das exigências impostas pela democracia ao campo da educação para a cidadania, permitindo antever uma solução possível no que concerne à tradicionalmente problemática relação entre directividade educativa e liberdade individual no seio de um Estado democrático; e, em último lugar, deixando antever a existência de novos desafios à cidadania, fruto da tensão entre a própria natureza multicultural das sociedades actuais e os valores pluralistas e liberais inerentes à ideologia democrática, que nos forçam a reequacionar a relação entre nacionalismo e cosmopolitismo no âmago da noção de cidadania à qual pretendemos reconhecer validade.

Foi este, de forma resumida, o percurso que optámos por encetar na nossa abordagem filosófica do problema da formação cívica nas sociedades democráticas, ao longo do qual nos esforçámos por ir demonstrando a – quanto a nós, indubitável – adequação do saber filosófico à tarefa de estruturar uma proposta de educação para a cidadania capaz de visualizar claramente a sua origem, a sua missão concreta no âmago de um Estado democrático, e o melhor caminho para a executar com sucesso. No entanto, face à impreterível necessidade de – em virtude da importância do problema em mãos, e do próprio âmbito do presente trabalho – caminhar no sentido de providenciar uma dimensão mais palpável à nossa proposta, não nos limitámos a examinar a capacidade da Filosofia *em si* para dar resposta a tal problema. Com efeito, decidimos progredir no sentido de testar também a adequação disciplina de Filosofia no ensino secundário à tarefa de educação para a cidadania que havíamos identificado no decurso das nossas considerações. Os resultados deste exame, como ficou bem patente no nosso capítulo final, confirmam as nossas expectativas de sucesso relativamente a uma educação para a cidadania que tenha a disciplina de Filosofia como seu meio privilegiado, ainda que para isso seja necessário repensar alguns aspectos metodológicos e estruturais na organização da disciplina *em si*. O espírito da educação para uma cidadania activa, solidária e democrática, contudo, encontra-se já omnipresente nos objectivos e finalidades inerentes ao trabalho na aula de Filosofia.

Que mais poderíamos dizer que não tenhamos já dito antes? Talvez devamos aproveitar o momento presente para reconhecer o carácter manifestamente ambicioso da tarefa que nos propusemos. De facto, ao reler tudo aquilo que agora deixamos escrito, não podemos deixar de reconhecer nos nossos objectivos uma intenção de alcançar resultados cuja realização plena implicaria, muito provavelmente, que se operassem algumas mudanças profundas no tecido sócio-político – não apenas na forma como concebemos as tarefas que atribuímos ao nosso sistema de ensino, mas também no que diz respeito a uma necessidade de levar a cabo uma transfiguração da imagem que a generalidade dos intervenientes políticos tem relativamente ao escopo e à importância de uma verdadeira educação para a cidadania. Parece surgir então o problema de saber como poderíamos responder à observação de que talvez tenhamos sido excessivamente ambiciosos.

Antes de mais, poderíamos fazê-lo afirmando que o facto de a nossa proposta implicar uma mudança da perspectiva política quanto à valorização da formação cívica no sistema educativo, não nos causa problemas de maior. E não o faz por uma razão muito simples: é que a educação, por natureza, encerra sempre uma força potencial de transmutação do *status quo* social e político – e o próprio facto de encontrarmos, ao longo da história, várias tentativas de impor restrições políticas *convenientes* a modelos educativos *inconvenientes*, serve como principal corroboração dessa tese. Como tal, não encontramos na pretensão – por parte daqueles que reflectem sobre a educação – de retirar consequências sócio-políticas das suas propostas educativas como uma extrapolação ilegítima daquilo que deveria ser a sua esfera de actividade, mas sim como uma efectiva *necessidade* de qualquer reflexão séria sobre os paradigmas educativos vigentes. De resto, já Platão havia percebido que sempre que se reflecte sobre política, se reflecte inevitavelmente sobre educação, e que o contrário é igualmente verdade.

Relativamente ao facto de a nossa proposta implicar uma reformulação total da forma como pensamos a estrutura, as finalidades e as metodologias inerentes ao nosso sistema educativo, começaremos por dizer que a reformulação a que instamos não é tão “total” como poderia parecer à primeira vista. É certo que consideramos que a generalidade dos presentes modelos de ensino em vigor nas nossas escolas não permitem que se leve a cabo uma genuína educação para a cidadania. Mas não é menos verdade que reconhecemos, no decurso da nossa análise, uma compatibilidade quase integral entre o actual programa da disciplina de Filosofia e o modelo com que cremos poder educar para a cidadania. Talvez então a questão se situe menos ao nível de uma

reformulação total dos métodos de ensino em geral, e mais ao nível da concessão de uma relevância educativa e de uma autonomia metodológica à componente de educação para a cidadania das quais, manifestamente, ela não goza actualmente. Reconhecendo à formação cívica dos nossos alunos uma posição de pleno direito no cômputo geral das intenções educativas, e identificando na Filosofia o saber capaz de fornecer o mais fértil terreno ao seu desenvolvimento, encontrar-nos-emos, enquanto educadores, em condições bem mais favoráveis para poder proporcionar à democracia o género de cidadãos que ela requer de nós. Para isso, não é necessário promover uma ruptura total com os actuais modelos de ensino; apenas encontrar neles o espaço para conferir à educação para a cidadania a liberdade para aplicar as metodologias que lhe auguram sucesso, ao mesmo tempo que se lhe assegura – à luz da sua importância política e da sua índole filosófica – um papel unificador relativamente às demais aprendizagens.

Para concluir, recuperaremos a pergunta com que nos deparámos há pouco: será o projecto que apresentámos no decurso do presente trabalho ambicioso? Claramente que sim. É-o relativamente ao tipo de valorização da educação para a cidadania para a qual pretende convocar todos os intervenientes políticos façam, é-o relativamente ao nível de consciencialização social e política que exige da nossa parte, é-o relativamente às propostas metodológicas que apresenta e é-o, fundamentalmente, no que diz respeito ao facto de sustentar ser possível educar para algo que nem sequer Platão pôde concluir ser ou não ensinável: a virtude política. Atendendo a todos estes aspectos, ele é, de facto, um projecto *ambicioso*. Todavia, a ambição, tal como tantas outras disposições da alma, só assume contornos perniciosos quando excede a sua justa medida. E, convenhamos: no cerne de um Estado democrático, almejar a crescente virtuosidade política dos cidadãos não é, de todo, uma ambição desmesurada; é *o mínimo exigível*.

Referências

- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Aristóteles. (1998). *Política*. Lisboa: Veja
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Audigier, F. (2000). *Project "Education for democratic citizenship"*. Estrasburgo: CDCC/Conselho da Europa.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma revolução. *Educação Social*, Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 63-92.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Callan, E. (2003). *Creating citizens: political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coménio, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortina, A. (2004). *Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2001). *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.

Delisle, R. (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Edições ASA.

Dewey, J. (1997a). *Experience & Education*. New York: Touchstone.

Dewey J. (1997b). *Mi Credo Pedagógico*. Leon: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

Dewey, J. (1997c). *How we think*. Mineola: Dover.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Dewey. J. (2008). *Democracy and Education*. Radford: Wilder Publications.

Dunne, J. (2007). Between state and civil society: European contexts for education. In K. McDonough. & W. Feinberg (Org.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies* (pp. 96-120). Oxford: Oxford University Press

Echeverría, J. P. (2008). Pluralidad, apertura y calidad de la ciudadanía. *Avances en supervisión educativa*, n. 9.

Galston, W. A. (1991). *Liberal purposes: Goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press.

Gutmann, A. (1990). Democratic education in difficult times. *Teachers College Record*, vol. 92, n. 1, pp. 8-20.

Henriques,F., Vicente, J. N. & Barros, M. R. (2001). *Programa de filosofia 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

- Hobbes, T. (1994). *Leviathan*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Hobbes, T. (2003). *On the citizen*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lei n. 49, de 30 de Agosto de 2005. (2005, 30 de Agosto). *Lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Llano, A. (2000). Individualismo e humanismo cívico. *Nova cidadania*, n. 6, pp. 55-57.
- Maldonado, J. A. P. (2009). Herramientas para hacer efetiva la participación ciudadana. *Revista ibero-americana de educação*, n. 51/1.
- McConnell, M. (1996). Don't neglect the little platoons. In J. Cohen (Org.), *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston: Beacon Press.
- McDonough, K. & Feinberg W. (Org.). *Citizenship and education in liberal-democratic societies*. Oxford: Oxford University Press
- Nussabum, M. (1997a). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press
- Nussbaum, M. (1997b). Patriotism and cosmopolitanism. *Boston Review*, n. 19.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Londres: Macmillan.
- Platão. (1993). *Ménon*. Lisboa: Edições Colibri.
- Platão. (2005). *A República*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Rousseau, J. J. (1973). *Contrato Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emílio – Vol. I*. Lisboa: Europa América.

Rousseau, J. J. (1976). *Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Lisboa: Europa América.

Séneca (2006). *A felicidade e a tranquilidade da alma*. Lisboa: Ésquilo.

Serrano, G. P. (2004). *Pedagogia social. Educación social*. Madrid: S.A. de Ediciones Narcea.

Smith, W. (2007). Cosmopolitan citizenship: Virtue, irony and worldliness. *European journal of social theory*, 10, 37-52.

Sousa Santos, B. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.

Stuart Mill, J. (2008). *On Liberty and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.

Waldron, J. (2007). Teaching cosmopolitan right. In K. McDonough. & W. Feinberg (Org.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies* (pp. 23-45). Oxford: Oxford University Press

Williams, M. S. (2007). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the functions of multicultural education. In K. McDonough. & W. Feinberg (Org.), *Citizenship and education in liberal-democratic societies* (pp. 208-247). Oxford: Oxford University Press