



Homens ou cidadãos. A propósito da chamada "educação para a cidadania".¹

Men or citizens. About the so-called "education for citizenship".

Olga Pombo²

Resumo: Rousseau, H. Arendt e B. Russell - são indiscutivelmente grandes espíritos. Arendt, uma eterna estrangeira e imigrada. Russell, um exemplo eloquente do que pode ser um cidadão do mundo. Rousseau alguém que, com uma radicalidade fora de moda, põe em causa tudo aquilo que hoje temos como óbvio acerca do que pensamos ser o homem e o cidadão e, portanto, também, do que possa ser a educação dos estrangeiros, dos imigrantes, dos refugiados que todos somos. Talvez valha a pena escutar por um momento o que têm a dizer-nos sobre a educação para a cidadania.

Palavras-chave: Rousseau. Arendt. Russell. Educação. Cidadania.

Abstract: Rousseau, H. Arendt and B. Russell - are arguably great spirits. Arendt, an eternal foreigner and immigrant. Russell, an eloquent example of what a world citizen can be. Rousseau, someone who, with an outmoded radicalism, calls into question everything we now take for granted about what we think man and citizen are, and therefore also what the education of foreigners, immigrants, refugees, that

¹ Texto inédito de uma conferência proferida a convite da Associação de Professores de Filosofia, no 33º Encontro "Filosofia e Direitos Humanos" realizada no Museu Monográfico de Coimbra, em 9 de março de 2019.

² Olga Pombo é licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Mestre em Filosofia Moderna pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, doutorou-se em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, fez a Agregação em História e Filosofia da Ciência na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Foi professora da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, fundadora e Coordenadora Científica do Centro de Filosofias das Ciências da Universidade de Lisboa, Directora do Programa Doutoral (FCT) em Filosofia da Ciência, Tecnologia, Arte e Sociedade (FCUL) até à sua jubilação em 2016.



we all are, can be. It might be worth listening for a moment to what they have to say about citizenship education.

Keywords: Rousseau. Arendt. Russell. Education. Citizenship.

1. Direitos humanos ou direitos do cidadão.

Na dedicatória do célebre *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, em 1754, Jean Jacques Rousseau escreve:

Se eu tivesse podido escolher o lugar do meu nascimento (...), teria escolhido uma sociedade bem governada e em que, correspondendo cada um ao seu trabalho, ninguém se sentisse obrigado a entregar a outro as funções de que estava encarregue (...). Teria querido nascer num país em que o soberano e o povo não pudessem ter senão um único e mesmo interesse, a fim de que todos os movimentos da máquina social nunca tendessem para outra finalidade que não fosse a felicidade comum (...). Teria desejado escolher para mim uma pátria afastada por uma feliz impotência do terrível amor das conquistas (...)

Teria procurado um país em que o direito de legislação fosse comum a todos os cidadãos porque, quem melhor do que eles, pode saber em que condições lhes convém viver em conjunto numa mesma sociedade? (...). Que a providência a tudo isso tivesse acrescentado ainda uma situação encantadora, um clima temperado, um terreno fértil e uma deliciosa paisagem (...), nada mais teria desejado para completar a minha felicidade que gozar de todos estes bens no seio desta feliz pátria. (ROUSSEAU, 1859, p. 115-118).

Rousseau desenha aqui, com a eloquência e a elegância que lhe são próprias, o perfil de uma "pátria feliz" na qual gostaria de ter nascido. Acontece, porém, que uma tal pátria feliz não existe e que, além disso, nem Rousseau, nem nenhum de nós, escolhe o lugar do seu nascimento. Mais, nenhum de nós, no momento do nascimento, pertence a alguma pátria. Todos somos apátridas. Todos



nascemos num mundo que nos é estranho. Todos nascemos nus, desprotegidos, dependentes, selvagens, infinitamente pobres. Todos somos imigrantes, forasteiros, estrangeiros, "novos seres humanos", "recém-chegados pelo nascimento" como diz Hannah Arendt (2000, p. 37). Nós. Todos nós! "Novos por nascimento e por natureza", desembarcamos num mundo que não escolhemos e de que nada sabemos,

um mundo velho, quer dizer, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, um mundo que só é novo para aqueles que nele entraram recentemente pela imigração (ARENDR, 2000, p. 25).

Estrangeiros, imigrantes, apátridas, como nos tornamos cidadãos? Insensivelmente, subtilmente, lentamente, vamo-nos adaptando. Ao fim de alguns anos, falamos correntemente a língua da nossa mãe. Os nossos gestos tornam-se previsíveis. Conhecemos as regras do grupo em que fomos acolhidos (ou recolhidos), as normas do agregado, as leis do clube, os valores da tribo. Adquirimos os hábitos dos nossos progenitores. Estamos integrados. Estamos civilizados! Estamos educados! Mais ou menos 18 anos depois de termos nascido, nus e apátridas, é nos reconhecido o estatuto de cidadãos de pleno direito. Estamos decisivamente afastados da nossa condição original de recém-chegados, de estrangeiros, de imigrantes, de refugiados. Somos agora cidadãos, membros de pleno direito de um determinado Estado.

Cada vez mais cedo, aliás, os Estados se apressam a reconhecer aos humanos que acabam de nascer o estatuto de cidadãos. Mal nascemos – nus, indiferenciados, "uns quaisquer", como diria Agamben (1993, p. 11) – não conhecendo ainda nem família, Estado, nação, língua ou religião; sem lugar, sem pertença, absolutamente frágeis e desamparados, é nos atribuído um cartão de cidadão. Como explicar esta precoce atribuição do estatuto de cidadão pelos Estados modernos? Na lógica do Estado, o que importa é que haja cidadãos, isto



é, indivíduos que paguem os impostos e assegurem a base eleitoral na qual, por definição do próprio Estado democrático, reside a soberania.

Num livro brilhante intitulado *Cólera e Tempo*, Sloterdijk (2010) identifica um episódio fundador da passagem do homem ao cidadão. Ele defende que a Grécia antiga foi palco de uma transmutação psicológica de imensa importância política quando Homero transforma a cólera épica de Aquiles na coragem comedida de Ulisses. Aquiles, o herói furioso, orgulhoso, "irreduzível como a tempestade e a luz do sol" (SLOTERDIJK, 2010, p. 16), acaba sacrificado.

O grande vencedor da guerra de Troia é Ulisses, o astucioso, o manhoso, o artiloso, o moderado, o discreto. Ele realiza sabiamente a figura do "animal racional" que a filosofia grega vai constituir como determinação fundamental do humano. Ele anuncia o agricultor sedentário e prudente, o artesão urbano, o professor de retórica e dialética, o político habilidoso, o funcionário público, numa palavra, o cidadão. Em breve a cólera será uma patologia, o orgulho será um pecado, a capacidade de indignação será recalçada. Em suas vezes, o perdão, a humildade e a obediência farão a sua entrada na lista das virtudes que o cidadão deve encarnar. Cidadão que, como figura domesticada que é, se limitará, séculos mais tarde, a depositar disciplinadamente seu voto, de tantos em tantos anos, na "urna" da secção de voto, correspondente ao seu "número" de "cidadão-eleitor", no bairro da sua residência, da cidade que habita. A democracia estará reduzida a essa cerimónia ordeira na qual, de cada cidadão apenas se espera que deposite, de tantos em tantos anos, seu voto (secreto) na urna eleitoral.

Talvez não seja por acaso que as escolas, aparelhos (ideológicos) decisivos na organização do Estado, são com muita frequência os lugares escolhidos para essa cerimônia submissa de uma democracia reduzida ao seu funcionamento mínimo. A localização da "urna" numa sala de aula intensifica o



simbolismo fúnebre do ato eleitoral uma vez que a escola é parceira decisiva do Estado nessa operação que, em limite, elide o homem e valoriza o cidadão.

Mas, regressemos a Rousseau. A revolução francesa ainda não tinha acontecido quando Rousseau escreveu o *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, em 1754. E, se é um facto que Rousseau foi uma das figuras mais importantes para a fundamentação teórica da revolução francesa, Robespierre não se enganou quando o foi buscar ao seu túmulo abandonado na *ille des Peupliers* e levou os seus restos mortais em triunfo para o *Panthéon*, em Paris, onde permanece como o único não francês³. A verdade é que Rousseau nunca teria concordado com o título da declaração aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, em outubro de 1789. Refiro-me à célebre *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, cujos 17 artigos constituem a inspiração fundamental para a posterior *Declaração Universal dos Direitos Humanos* aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

Rousseau nunca poderia aceitar a identificação entre homem e cidadão que aquele título encerra. Ao referir-se aos direitos do "homem" e do "cidadão", a *Declaração* de 1789 pensa o homem e o cidadão como realidades idênticas, equivalentes, necessariamente unidas. E o conteúdo dos 17 artigos que compõem a célebre *Declaração* não deixa margem para dúvidas sobre essa identificação⁴. Ora, para Rousseau, muito antes de Sloterdijk (2010), há uma

³ Rousseau é enterrado na ilha dos *Peupliers* às 11h da noite do dia 4 de julho de 1778. Os seus restos mortais foram trasladados para o *Pantheon* entre 9 e 11 de outubro de 1794.

⁴ Veja-se, por exemplo, o artigo 11 da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), na qual as duas palavras são usadas, explícita e claramente, como sinónimos: "La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux **de l'homme : tout citoyen** peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi". (negritos nossos).



oposição decisiva entre “homem” e “cidadão”. Como escreve nas primeiras páginas do *Emílio*:

É preciso optar entre fazer um Homem ou um Cidadão porque não se pode, ao mesmo tempo, fazer um e o outro⁵ (ROUSSEAU, 1966, p. 38).

Para Rousseau, o cidadão opõe-se ao homem, tanto do ponto de vista antropológico, como social e político. O cidadão é o homem degenerado, vencido, forçado a abandonar a sua inocência original, constrangido a substituir as suas inclinações primitivas por deveres estranhos e relativos. Um homem que perdeu a sua identidade, a sua integridade, a sua condição de ser inteiro⁶, o direito ao seu nome próprio: “um cidadão de Roma não é nem Caio nem Lúcio mas um Romano”⁷ (ROUSSEAU, 1966, p. 39). Daí que não seja possível formar um homem que seja ao mesmo tempo um cidadão. É impossível realizar os dois ao mesmo tempo. É necessário optar. Assim sendo, o destino da educação está traçado. Ela será negativa⁸. A sua tarefa é impedir o contágio. Que devemos fazer para educar um homem? pergunta Rousseau um pouco mais adiante. “Muito, sem dúvida: impedir que alguma coisa seja feita”⁹ (ROUSSEAU, 1966, p. 41).

⁵ “Il faut opter entre faire un Homme ou un Citoyen car on ne peut pas faire à la fois l'un et l'autre”.

⁶ No *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, referindo-se ao homem natural, Rousseau sublinha a sua autonomia, a independência, a inteirez que lhe permite: “avoir sans cesse toutes ses forces à sa disposition, être toujours prêt à tout événement, et se porter, pour ainsi dire, toujours **tout entier avec soi**”. (ROUSSEAU, 1859, p. 137). (negritos nossos).

⁷ A mesma tese está presente no *Emílio*: “L'homme naturel est tout pour lui (...), l'unité absolu, qui n'a rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire ... dont la valeur est dans son rapport avec l'entier qui est le corps social ... en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité ... Un citoyen de Romme, n'est ni Caius ni Lucius ; c'est un Romain” (ROUSSEAU, 1966, p. 39).

⁸ “Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur” (ROUSSEAU, 1966, p. 113).

⁹ “Pour former cet homme rare, qu'avons-nous à faire? Beaucoup sans doute; c'est d'empêcher que rien ne soit fait”.



Sabemos que o *Discurso sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade entre os Homens*, de 1754, o *Emílio* e o *Contrato Social*, ambos de 1762, constituem o núcleo teórico do sistema filosófico de Rousseau. São três obras centrais que tiveram enorme impacto no seu tempo, que desencadearam paixões, que foram idolatradas por uns e detestadas por outros, arrestadas e perseguidas. Com uma violência como poucas ao longo da nossa História, foram condenadas, confiscadas, proibidas, queimadas. O *Emílio* é denunciado em *Sorbonne*, condenado pelo parlamento, confiscado pela polícia e queimado em Paris. Na sequência da sua publicação, o seu autor foi alvo de um mandato de captura que o obrigará a viver como um fugitivo e a acoitar-se, primeiro, na Suíça, e depois, na Inglaterra.

Sabemos também que, para lá da imensa influência que teve ao longo dos séculos e de tudo o que lhe devemos em termos de compreensão e respeito pela infância, o *Emílio*, de Rousseau, foi muito mal lido no nosso tempo, reclamado como fonte inspiradora das mais absurdas e disparatadas consequências pedagógicas¹⁰. Mas não podemos deixar de reconhecer que o *Emílio* foi muito bem lido na sua época, por aqueles que o condenaram. Os contemporâneos de Rousseau que condenaram o *Emílio*, ou que apoiaram essa condenação, compreenderam rapidamente que não podiam aceitar a distinção aí estabelecida entre homem e cidadão. Eles adivinharam depressa, e bem, as consequências políticas que aquela distinção anuncia. A desvalorização do cidadão que essa distinção comporta vinha pôr em perigo os seus anseios mais secretos. A condenação de que o *Emílio* foi alvo tem na sua origem o facto de, entre outras razões, a obra ir contra o anseio geral dos contemporâneos de Rousseau : tomarem-se cidadãos. Eles desejavam que as suas vidas deixassem de estar na dependência do poder real, de origem divina, absoluto e discricionário. Pelo

¹⁰ Objecto de leituras muito superficiais, o *Emílio* (ROUSSEAU, 1966) tem sido usado para, em nome da reclamada autonomia dos alunos, justificar a diluição do carácter necessário do ensino escolar fundado na autoridade inerente à competência do professor.



contrário, eles desejavam ter unicamente de prestar contas a um novo tipo de Estado que se preparavam para constituir e que seria fundado no reconhecimento de que a soberania reside, não nos governantes, mas nos governados. Eles queriam deixar de ser súbditos e passar a ser cidadãos, e queriam que todos os homens fossem cidadãos, iguais em direitos e liberdades. O princípio da igualdade que proclamavam como base do novo direito laico que pretendiam construir só poderia ser aplicado se todos os homens, para lá das suas diferenças enquanto homens, fossem reconhecidos no seu igual estatuto de cidadãos¹¹.

Mas os contemporâneos de Rousseau que condenaram o *Emílio* não tinham condições para compreender a crítica antecipatória, visionária e certa dirigida por Rousseau contra os efeitos domesticadores, normalizadores, controladores que se iriam exercer sobre a vida dos homens pelo Estado que se preparavam para constituir e que aparecia a todos (os não aristocratas, a burguesia ascendente) como solução para as injustiças e arbitrariedades do *ancien régime*.

Também hoje não ficamos indiferentes à oposição rousseuista entre homem e cidadão. Ela aparece-nos como bizarra, excessiva, extravagante. Para lá da discussão sobre o sentido dessa oposição no interior do sistema de Rousseau, essa oposição fere diretamente algumas das nossas crenças mais profundas: o que é então o homem? O que é o cidadão? O que são a vida social e política? O que é a moral social? O que é a educação? Além disso, ela inquieta a nossa consciência de bons cidadãos. É porque sou um homem que tenho direitos de homem e de cidadão? Ou, ao contrário, como alguns pensam (como alguns, perigosamente, tendem hoje a dizer explicitamente), é porque sou cidadão que tenho direitos humanos?

¹¹ Como mostrara Hannah Arendt (2018), num célebre capítulo de *As Origens do Totalitarismo*, sobre o fim dos direitos do homem, os homens nascem e permanecem todos diferentes. A igualdade não é um dado natural, mas uma conquista de sociedades políticas avançadas: “não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais” (ARENDDT, 2018, p. 399-400).



É certo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU logo após a segunda guerra mundial, se refere no seu título unicamente a "direitos humanos". A palavra cidadão desaparece. Mas, será que, de facto, essa Declaração aceita a distinção formulada por Rousseau entre homens e cidadãos e, nessa base, se dirige aos homens, isto é, a todos os homens, como o adjetivo "universal" parece indicar? Ou, pelo contrário, será que ela confunde de tal modo os dois conceitos, será que os pensa de tal modo como indistintos, que, portanto, ao dirigir-se aos homens, está a dirigir-se indiferentemente aos homens “e” aos cidadãos? Ou será que – e esta é a pior das hipóteses – ela se dirige unicamente aos homens “que” são cidadãos? Como infelizmente há hoje alguns que dizem, é porque sou cidadão, é porque estou abrangido pelos direitos civis de um Estado particular e porque aí pago os meus impostos, que tenho direitos humanos. Os outros, os que não pagam impostos, os que não são cidadãos, os que não tem um Estado que os represente e defenda, os que são meramente homens, não tem qualquer direito.

Ora, Rousseau tinha previsto claramente esta perversa consequência da não distinção entre homem e cidadão. Como escreve de forma admiravelmente certa, também no *Emílio*: “Todo o patriota é duro para com os estrangeiros: eles não são senão homens, eles não são nada aos seus olhos¹² (ROUSSEAU, 1966, p. 38-39).

A oposição formulada por Rousseau entre homem e cidadão surge assim como muito relevante e detentora, hoje, de um impacto imenso. Face ao fenómeno, atualmente massivo, da imigração, da entrada na Europa e em alguns outros países ricos do hemisfério norte de milhares e milhares (milhões) de imigrantes e refugiados, essa oposição vem tornar estridente a contradição interna aos conceitos de direitos humanos e do cidadão que Rousseau antecipou.

¹² “Tout patriote est dur aux étrangers : ils ne sont qu'hommes, ils ne sont rien à ses yeux”.



O emigrante, o refugiado é alguém que largou tudo, que abandonou o seu país, que deixou a sua família, que se separou dos seus amigos, que nunca mais verá a sua cidade, o seu bairro, a sua rua, a sua casa, que perdeu tudo, exceto justamente a sua qualidade de ser um humano. Ele deveria ser, portanto, objeto privilegiado e absolutamente protegido pelos direitos humanos. Mas não é isso que acontece. Aquilo a que hoje assistimos é o funcionamento explícito dos efeitos, que Rousseau antecipou, da não distinção entre homem e cidadão. Só essa indistinção, e a consequente inversão da tese de Rousseau – não dar atenção ao homem, e apenas valorizar o cidadão – pode justificar o drama que hoje se vive nas fronteiras dos países ricos, as desesperadas tentativas de vencer os muros, a chegada em barcos precários às praias da Europa, os trágicos naufrágios no Mediterrâneo, os campos para onde são atirados milhares e milhares de indivíduos que são homens, mas não são cidadãos. Ou melhor, são homens aos quais, porque não são cidadãos, não lhes são reconhecidos direitos humanos.

2. Escola a direitos humanos.¹³

A oposição estabelecida por Rousseau entre homem e cidadão questiona também de forma radical a nossa tradicional concepção de escola, em grande parte nascida com a revolução francesa. Ela interroga (põe em causa) a concepção de escola – hoje tida como indiscutível, óbvia, politicamente correta – segundo a qual cabe à escola preparar todos os jovens que franqueiam a sua porta para o exercício, informado e responsável, da cidadania, isto é, preparar os homens

¹³ Retomo aqui o texto da conferência que proferi num colóquio promovido pela "Children's Identity and Citizenship in Europe", na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 9 de março de 2007, sob o título "Imigrantes, Estrangeiros e Cidadãos. A partir de H. Arendt e B. Russell", publicado nas *Actas da Conferencia Ibérica Educação para a Cidadania*, DEFCUL: CIE, 2008.



para serem cidadãos. Pelo menos participar nesse processo. E, nesse processo – argumentam muitos – cabe à "educação para a cidadania" um papel decisivo.

Mas, embora admiremos a arguta distinção rousseauista entre homem e cidadão, se não aceitarmos a recusa da escola que Rousseau é levado a defender para salvaguardar a força da sua distinção; se, para nós, a escola vale sobretudo enquanto dispositivo único de um determinado modo de transmissão de conhecimento entre gerações; se, compreendendo embora as razões que levam Rousseau a sacrificar essa função cognitiva da escola por não lhe perdoar a sua perniciosa ação normalizadora, isto é, se, apesar de tudo, somos defensores da escola, teremos que aceitar que, para lá das suas fundamentais e fundacionais funções cognitivas, a escola terá que participar no processo de formação do cidadão.

Assim sendo, posto que não concordamos com a radicalidade da posição de Rousseau ao sacrificar o valor cognitivo da escola por não poder aceitar o seu papel domesticador do homem; posto que, reconhecendo embora a sua inevitável função domesticadora, não estamos dispostos a condenar a importância emancipadora do ensino que, na escola (e só nela), se realiza; posto que, assim sendo, nos vemos forçados a aceitar que, para existir, para ser gratuita e aberta a todos os jovens humanos, o Estado nela queira promover a “educação para a cidadania”, então, uma segunda questão deve ser colocada acerca da natureza dessa educação para a cidadania: em que pode ela consistir? Deve a educação para a cidadania que, na escola, se terá (deverá) fazer, visar a formação do cidadão de uma nacionalidade particular, do português, do francês, etc? Ou, deve ela estar apontada para a formação de um cidadão do mundo? Tanto mais que, para o melhor e para o pior, vivemos hoje uma civilização que globalizou já grande parte das suas determinações. Não será que, quanto mais firme for a nossa pertença a um mundo particular, mais distantes estaremos do mundo dos outros? Não será que, quanto



mais estabelecida for a nossa inserção numa mundividência específica, mais estranhos serão para nós outros distintos modos de vida?

Uma criança de seis anos de idade olha para uma colega da escola e percebe de imediato que ela, a outra, é estrangeira. É que, ela mesma, esqueceu já por completo essa sua condição original. Seis anos antes, também ela era estrangeira. Um jovem de quinze anos de idade, olha para um vizinho do bairro e percebe de imediato que ele, o outro, é imigrante. É que, ele mesmo, esqueceu por completo essa sua natureza primordial. Quinze anos antes, também ele era imigrante. Os estrangeiros e os imigrantes são agora os outros. E os outros não são como nós. Pelo menos em termos de cidadania, são “menos” do que nós. É por isso que os seus salários são inferiores aos nossos, que eles fazem os trabalhos que nós não queremos fazer. É por isso que aceitamos esta situação todos os dias, que convivemos com ela, aqui e a gora. Assistimos hoje à inquietante emergência de uma atitude ainda mais ameaçadora. Justamente porque não se distinguem os conceitos de homem e de cidadão, porque são tidos como equivalentes, interpreta-se a condição de refugiado, não como uma mera diferença de cidadania, ou de perda de cidadania (o refugiado não é cidadão), mas como uma diferença (perca, desvio) de humanidade.

Como portugueses, vivemos hoje uma situação nova e inesperada. De forma não simbólica, mas efetiva, fomos imigrantes, fomos refugiados, fomos expatriados, fomos excluídos. Foram-nos recusados direitos de cidadania fundamentais tanto no nosso país como fora dele (direito de voto, associação política, de associação sindical etc.). Hoje, pelo contrário, somos nós que somos invadidos por milhares e milhares de imigrantes, refugiados, ilegais, sem passaporte. Somos nós que recebemos, que albergamos, que empregamos. Somos nós que testemunhamos esse fenómeno de massas que é a migração de refugiados em direção ao nosso país ou à comunidade europeia a que pertencemos.



Situação que tem um impacto imenso nas nossas escolas, que vem pôr fim à tradicional homogeneidade dos nossos alunos, com todas as consequências (positivas e negativas) daí decorrentes. Para lá dos marginais, dos marginalizados, dos habitantes de bairros degradados, dos filhos de pais desempregados, incultos, quase analfabetos, hoje, também os filhos dos imigrantes, dos refugiados e dos estrangeiros frequentam a nossa escola. E, a nós professores, é-nos cometida a tarefa de também deles fazermos cidadãos. Não apenas de ensinar (trabalho que nos honra) ou, numa versão mais humanista, procurar aperfeiçoar a sua condição de homens (de os educar), mas de fazer deles cidadãos de um estado particular (o nosso) que os recebeu. A educação para a cidadania encontraria aqui, argumentam muitos, o fundamento mais profundo da sua urgência absoluta no nosso sistema educativo.

Note-se que não se trata de uma figura de retórica. Num jornal diário podia ler-se: “Mais de 2.000 estrangeiros participam hoje no segundo exame de língua portuguesa para se naturalizarem”¹⁴. Ou seja, para além de “educar para a cidadania” as crianças e jovens portuguesas, a escola portuguesa é hoje chamada a participar activamente no processo de “naturalização” de imigrantes e estrangeiros, dizer quais os imigrantes e estrangeiros que podem (ou não podem) adquirir a nossa nacionalidade, isto é, que podem vir a ser cidadãos.

Uma terceira questão central tem agora que ser equacionada: face aos estrangeiros que frequentam as nossas escolas, face aos imigrantes que se sentam nas nossas salas de aula, em que pode consistir a “educação para a cidadania”. De que modo é ela possível? Que aporias a percorrem? Até que ponto nós podemos (temos o direito de) impor a esses estrangeiros, a esses refugiados, a esses imigrantes, uma formação para a cidadania marcada pela nossa nacionalidade? E até que ponto nós devemos (podemos) praticar uma educação para a cidadania que

¹⁴ Jornal "Publico", Sábado, 3 de março de 2007, p. 10.



respeite as nacionalidades desses imigrantes, desses refugiados, desses estrangeiros?

Vamos generalizar, alargar a questão: deve (pode) a educação para a cidadania visar um verdadeiro pluralismo de valores, de conhecimentos, de acesso a diferenciadas formas culturais? Ou estamos condenados a reproduzir a nossa própria idiossincrasia cultural, o nosso modo de vida, a nossa perspectiva sobre o mundo? Três soluções se configuram:

1) solução negativa: não temos solução. Como diriam Bourdieu (1970) e Bernstein (1990) – para não referir senão dois dos nomes mais significativos da sociologia da escola do velho continente – estamos sempre a reproduzir, o mesmo é dizer, a excluir, a passar por cima, a impor os nossos modos de ver, de pensar, de sentir. Impomos os nossos gestos, os nossos hábitos, as nossas normas morais, as nossas regras de conduta e de etiqueta. Impomos a nossa cultura, os nossos *curricula*. A nossa literatura, Camões, Proust, Joyce, não tem valor universal, mas apenas, e respectivamente, para os portugueses, os franceses, os irlandeses. Se fossemos paquistaneses ou ucranianos, não conheceríamos Camões, tal como nós não conhecemos os poetas do Paquistão ou da Ucrânia. Impomos a nossa ciência ocidental, a nossa matemática caseira, cultural, contextual. Se fossemos esquimós, habitantes dos desertos africanos ou aborígenes de regiões arredadas dos mapas civilizados, teríamos outras medicinas, outras descrições dos mapas das estrelas, formas muito diversas de entender o corpo. Não temos solução. Ensinamos sempre uma cultura nacional, tendencialmente chauvinista. A nossa educação – e mesmo o nosso ensino – são sempre contrários à diversidade cultural. Impomos e impomos. E isso é sem remédio e sem perdão.

2) solução multiculturalista: tomamos resolutamente a decisão ingênua e bem intencionada de ir ao encontro das particularidades da cultura dos novos alunos, respeitar a sua cultura, as suas tradições, os seus valores, a sua maneira de ver o mundo. Como temos alunos paquistaneses, ucranianos, africanos,



brasileiros, russos, chineses, do Bangladesh, fazemos uma mistura e ficamos bem com a nossa consciência. Animados da maior e melhor boa vontade, e esquecendo a nossa completa falta de preparação para essa tarefa, produzimos uma “salada de frutas” (STEINER e LADJALI, 2003, p. 127), uma amálgama em que procuramos reunir um pouco de cada uma das culturas que nos julgamos capazes de compreender, sem que, sobre elas, tenhamos qualquer formação específica ou saibamos sequer as línguas em causa.

3) solução afirmativa: Nem o nacionalismo mais ou menos chauvinista (português, francês, europeu), nem o pluralismo multiculturalista. Por uma cultura universal e cosmopolita, como diria Kant. Solução que passa, a meu ver, pelo menos por seis determinações fundamentais.

Primeira determinação: Definir como tarefa da educação para a cidadania a formação de cidadãos do Mundo. Não falo de globalização, termo por enquanto ainda muito equívoco, que tanto corresponde à efetiva generalização do capital financeiro (sem a correspondente generalização dos direitos humanos, civis e laborais), como a uma uniformização cultural segundo padrões de audiência que, em última análise, decorrem dos grandes impérios mediáticos e publicitários. Refiro-me sim, à grande cultura universal, aquilo que, tendo embora a sua origem e inscrição num espaço e num tempo determinados, é de todos os tempos e de todos os espaços. Não, porque aqueles que se reclamam como herdeiros diretos dos espaços e dos tempos em que essa cultura universal teve a sua origem sejam melhores, mais perfeitos, superiores em qualquer dimensão que seja. Mas porque, nesse espaço e nesse tempo particulares, mercê da reunião de um conjunto frágil de circunstâncias, foram produzidas obras que, embora desconhecidas de muitos, podem vir a ser amadas por todos. Mais concretamente, aquilo que de melhor foi produzido ao longo da história no campo das ciências, das artes, da filosofia. Eis uma passagem de Bertrand Russell:



Os homens percorrem o caminho que vai do nascimento até a morte, umas vezes felizes, outras infelizes; umas vezes generosos, outras gananciosos e mesquinhos; por vezes heroicos, outras cobardes e servis. Quando se observa este cortejo como um todo, há alguns homens dignos de admiração que sobressaem. Alguns foram inspirados pelo amor da humanidade, outros ajudaram-nos com a sua superioridade intelectual a compreender o mundo em que vivemos, outros ainda, mercê de uma excepcional sensibilidade, criaram beleza. Tais homens fizeram algo de positivamente bom, capaz de ultrapassar a longa lista de crueldades, opressão e superstições. Fizeram tudo o que estava ao seu alcance para transformar a vida humana em alguma coisa mais do que uma breve turbulência de selvagens. (RUSSELL, 2000, p. 78-79).

Ou seja, são os resultados e produtos do trabalho desses “homens dignos de admiração” que poderiam (deveriam) constituir matéria de uma educação para a cidadania que visasse a formação do cidadão do Mundo.

Segunda determinação: Apostar na escola (e na Universidade por maioria de razão) como lugar de transmissão dessa cultura universal. Não ter medo de ensinar Camões, Proust ou Joyce. É certo que, se fôssemos paquistaneses ou ucranianos ou russos, não conheceríamos Camões, tal como nós não conhecemos os grandes poetas e escritores do Paquistão, da Ucrânia ou da Rússia. Certamente! Não, porque não pudéssemos ou devêssemos conhecer e a amar os grandes escritores desses países. Mas, sim, porque não teríamos tido oportunidade de aprender a amá-los. Em limite, por falta de escola e por falta da cultura universal que à escola cabe dar a todos aqueles que franqueiam as suas portas. Por que é que um português não há-de poder ler e aprender e estudar e amar Puskin, Tolstoi, Dostoievsky, Tchekov, Gogol, Nabukov, Pasternak? Por que é que um russo não há-de poder ler e aprender e estudar e amar Camões, Cesário Verde, Florbela Espanca?



Terceira determinação: Não ter medo da universalidade da cultura. Mesmo que essa cultura tenha nascido no ocidente, como é o caso da ciência. Perdoem-me o desabafo. Mas é confrangedor ver o que se passa a este nível. Como se houvesse uma ciência ocidental e outra que o não fosse. Como se houvesse uma matemática ocidental e outra que o não fosse. Esquecemos que, se Euclides não tivesse escrito os *Elementos*, se Newton não tivesse formulado a lei da atração universal, se Darwin não tivesse defendido a teoria da evolução, se Freud não tivesse inventado o inconsciente, outros, com outros nomes, com outras nacionalidades, mais ou menos ao mesmo tempo, teriam chegado a esses resultados e conjecturado essas mesmas hipóteses. A teoria da relatividade teria sido enunciada. E a fórmula de Einstein seria idêntica.

O que estou a dizer é que – por mais difícil e bizarro e extravagante que isso possa parecer à nossa (má) consciência de ex-colonialistas que querem agora redimir os seus pecados pela entrega a um relativismo falsamente progressista – a ciência é universal. Património de todos os homens, brancos, negros, amarelos, pobres e ricos, abastados ou miseráveis. Ela foi iniciada no ocidente, não porque o ocidente fosse a pátria dos melhores ou o lugar eleito pelos deuses, mas porque foi no ocidente, mais precisamente nas recortadas colinas do solo grego que, pela primeira vez, se reuniram um conjunto de condições necessárias ao seu desenvolvimento (fundamentalmente, a escrita alfabética e a democracia).

Para lá de todas as demarcações territoriais, de todos os interesses nacionais, de todas as diferenças entre práticas, laboratórios, universidades, associações, de todos os segredos com que hoje muitos querem circunscrever o conhecimento dos seus resultados¹⁵, a ciência é universal, obra coletiva, trabalho de colaboração entre pares e entre gerações. É certo que os seus teoremas, as

¹⁵ Refiro-me às (criminosas) práticas de reserva e segredo hoje frequentes em muitos laboratórios e centros de investigação ligados a interesses económicos privados, em tudo contrárias ao princípio da comunicação livre de resultados científicos.



suas leis e teorias remetem quase sempre para um nome particular. Mas são de todos. A quem pertencem as leis de Mendel? Elas aí estão, neste momento, a ser ensinadas em todas as escolas, de Tóquio a Berlim, de Singapura a Lisboa, de Casablanca a Montevideu. Aí estão os artigos das grandes revistas internacionais de ciência, hoje assinados pelas mais extravagantes equipas de investigação provenientes das mais diversas nacionalidades. Aí estão as universidades que oferecem hoje, cada vez mais, programas interdisciplinares, cada vez mais consistentes, a grupos de alunos cada vez mais internacionais.¹⁶

Atrevo-me a pensar que, por muito desfigurada que esteja hoje, a Universidade não pode, sob pena de completo desaparecimento, perder de vista esse compromisso que constitui o seu destino maior com a universalidade da razão. E, de facto, para lá de todas as peripécias e atropelos de percurso, tudo nela aponta para uma prática interdisciplinar cada vez mais consistente, para uma articulação cartográfica e integradora dos saberes pela qual a velha instituição universitária vai encontrando o caminho da resposta aos problemas que o mundo atual coloca. Neste sentido, não deixa de ser significativo que a Universidade Eletrónica, que hoje se desenha cada vez mais intensamente, se apresente como o prolongamento natural dessa vocação universalista (planetária) da universidade. Nas palavras de um dos seus mais convictos teorizadores, a “Universidade Eletrónica”¹⁷ quer-se

¹⁶ Permitam-me uma nota breve sobre a Universidade. Recordemos que, o ideário da universidade é claramente universalista. A própria palavra ostenta essa vocação. Enquanto expressão do cosmopolitismo cristão em que foi constituída, a Universidade é, na sua origem e na sua essência, uma *universitas scientiarum*, isto é, um programa de estudos que visa cobrir a totalidade do saber, e uma *universitas magistrorum et scholarium*, ou seja, uma comunidade de professores e alunos, das mais diversas nacionalidades e que, justamente por isso, a universidade reúne em turbulentas *nações*. Sabemos como este caminho unitário vai ser interrompido em 1548 com a realização do Concílio de Trento e a consequente cisão, plena de consequências na história da universidade, entre países reformados e países católicos. Mas sabemos também que, no século XIX, com Humboldt e Henry Newman, a universidade volta a ser pensada como *universalidade e unidade dos saberes e dos estudos*, e que a corporação de professores e alunos, característica da universidade medieval, é transmutada na afirmação da natureza comunitária da relação *professores alunos enquanto colaboradores na procura da verdade*.

¹⁷ Para maiores desenvolvimentos sobre o presente e o futuro da Universidade Eletrónica: POMBO, 2002, p. 291-313).



capaz de abarcar “os em breve dez milhões de habitantes do planeta Terra, incluindo os povos iletrados da floresta virgem brasileira e das mais remotas selvas africanas” (ROSSMAN, 1999, p. 4).

Quarta determinação: Apostar na Escola (e na Universidade por maioria de razão) como lugar de alargada, ampla, desafogada compreensão do mundo. Nas palavras, mais uma vez, de B. Russell, deverá o cidadão do mundo:

ter consciência da sua própria insignificância e da do seu meio mais próximo em relação ao mundo, tanto no que diz respeito ao tempo como ao espaço. Deverá ver o seu próprio país, não apenas como a sua casa, mas como um país entre os outros países, todos eles com igual direito de viver, pensar e sentir. Deverá ser capaz de situar a sua própria época em relação ao passado e ao futuro, ter consciência de que as controvérsias que hoje o cercam parecerão tão estranhas às gerações futuras como as do passado nos parecem agora a nós. Numa perspectiva ainda mais ampla, deverá tomar consciência da vastidão das eras geológicas e das abissais distâncias astronómicas. Porém, a consciência de tudo isto não deverá funcionar como um peso capaz de esmagar o homem individual, mas, ao invés, como um vasto panorama que alarga o espírito de quem o contempla (RUSSELL, 2000, p. 78).

É todo um programa de ensino – da História, da Geografia, da Filosofia, da Geologia, da Astronomia – que aqui é posto ao serviço do alargamento de perspectivas, da dilatação do horizonte, da abertura compreensiva ao Mundo, imenso e diverso que nos rodeia.

Quinta determinação: Apostar na escola (e na Universidade, por maioria de razão) como lugar de um ensino poliglota. Impor, forçar, obrigar todas as crianças a estudar 2, 3, 4 línguas. Exigir, compelir, coagir todos os estudantes universitários à leitura e ao estudo em várias línguas. Não nos limitarmos ao *basic* inglês e americano. Aprender uma língua é conquistar um novo ponto de vista sobre o mundo. É abrir uma outra janela da alma.



Além disso, aprender uma língua é, como dizem Steiner e Ladjali (2003), reduzir “o desdém pelo outro”¹⁸. Nesse sentido – pergunto – aprender, por exemplo, as línguas dos estrangeiros que habitam as nossas cidades, dos imigrantes que vivem ao nosso lado, dos refugiados, dos ilegais, dos que não tem passaporte, não seria uma bela forma de dar consistência cognitiva à educação para a cidadania?

Sexta determinação: Esvaziar a educação para a cidadania de qualquer pretensão normativa ou moralizadora. Impedir, como diz Russell (2000), qualquer semelhança com a propaganda:

Para o propagandista, os alunos são soldados potenciais de um exército. Estão destinados a obedecer a objetivos exteriores às suas próprias vidas, não no sentido em que qualquer propósito generoso transcende o próprio eu, mas no sentido em que deverão constituir-se como auxiliares na luta, seja contra privilégios injustos, seja contra poderes despóticos. O propagandista não deseja que os seus alunos observem o mundo por sua conta e escolham livremente um objetivo que lhes pareça válido. (RUSSELL, 2000, p. 79).

Bertrand Russell é ainda mais explícito acerca da necessidade de o professor recusar o moralismo edificante na seguinte passagem:

Na maior parte dos países, há determinadas opiniões que são consideradas corretas e outras perigosas. Aos professores cujas opiniões são consideradas como não correctas é exigido silêncio. Se emitem as suas opiniões, dir-se-á que estão a fazer propaganda. Pelo contrário, considera-se que faz parte de uma instrução sadia a referência a opiniões ditas correctas. (..). Nos

¹⁸ Steiner e Ladjali assinalam mesmo as virtudes ecumênicas do bilinguismo. Como escrevem: “O mundo esta cheio de imigrados, cheio de pessoas que procuram asilo. Estamos, penso eu, numa crise enorme de alterações de população. Ninguém pode prever quais vão ser as crises provocadas pelo deslocamento de populações e de culturas inteiras. Daqui podia surgir um ecumenismo do encantamento, quer dizer, uma espécie de sorte: como é infinitamente rica a paleta das possibilidades” (STEINER e LADKALI, 2003, p. 129).



Estados Unidos, há uma disciplina escolar chamada instrução cívica na qual, talvez mais do que em qualquer outra, o ensino tende a ser enganador. Ensina-se aos jovens uma espécie de cartilha acerca do modo como é suposto que os negócios públicos devem ser conduzidos, encobrendo cuidadosamente o modo como eles são de facto conduzidos. Quando esses jovens crescem e descobrem a verdade, o que na maior parte das vezes acontece é que desenvolvem um completo cinismo face ao qual se perdem todos os ideais públicos. Se, pelo contrário, a verdade fosse ensinada desde cedo, de forma cuidadosa e acompanhada dos comentários adequados, os jovens poderiam tornar-se homens capazes de combater males que, tal como as coisas estão, lhes não merecem agora mais do que um complacente encolher de ombros. A ideia de que a falsidade pode ser edificante é um dos grandes pecados dos responsáveis pelo estabelecimento dos planos educativos. Considero impossível que se possa ser um bom professor sem se ter tomado a resolução firme de nunca, no decurso do seu magistério, ocultar a verdade em nome do que se considera ser o seu carácter não-edificante. A ignorância cautelosa produz uma virtude frágil que se perde ao primeiro contacto com a realidade." (RUSSELL, 2000, p. 81-82).

Termino com mais uma citação, esta de H. Arendt. Quando se pretende educar as crianças para a pertença a uma determinada sociedade política, mesmo que utópica.

O que efectivamente se passa e que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar aqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar (ARENDR, 2000, p. 26-27).

Em limite, o que H. Arendt está a dizer é que a escola não deve preparar para as tarefas do futuro porque nós não sabemos, nem devemos pretender saber, o que o futuro vai ser. O que devemos é dar oportunidade aos



novos, aos recém-chegados, para produzirem a diferença a partir, justamente, da sua condição primordial de estrangeiros e de imigrantes.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A Comunidade que vem*. (La Communita che Viene – tradução de Antonio Guerreiro). Lisboa: Presença, 1993.

ARENDRT, Hannah. A Crise da Educação. (The Crisis in Education. – tradução de Olga Pombo). In: POMBO, Olga. *Quatro Textos Excêntricos. Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000. pp. 21-53.

ARENDRT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo*. (The Origins of Totalitarianism – tradução de Roberto Raposo) Lisboa: D. Quixote, 2018.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Contro*. Londres: Routledge, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction. Elements d'une Theorie du Systeme d'Enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

POMBO, Olga. *Quatro Textos Excêntricos. Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

POMBO, Olga. *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

ROSSMAN, Parker. Blueprints and the Road Maps: Architecture for the University in Cyberspace. In: *Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa* (congresso), 1999, Lisboa.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discours sur l'Origine et Fondements de l'Inegalite parmi les Hommes. In: *Œuvres Complètes de J. J. Rousseau*. (Editado por G. Petitan). Vol. IV. Paris: Lefevre Editeur, 1859. pp. 114-212.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Flammarion, 1966.

RUSSELL, Bertrand. As funções de um professor. (The Functions of a Teacher – tradução de Olga Pombo) In: POMBO, Olga. *Quatro Textos Excêntricos. Hannah*



Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset. Lisboa: Relógio d'Água, 2000, pp. 71-85.

SLOTERDIJK, Peter. *Cólera e Tempo.* (Zorn und Zeit. Tradução de Manuel Resende) Lisboa: Relógio d'Água, 2010.

STEINER, George e LADJALI, Cécile. *Éloge de la Transmission. Le Maître et l'Élève.* Paris: Albin Michel, 2003.