

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Democracia (In)definida. Problemática do (não)lugar da lecionação do conceito de democracia no ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

Andrea Sofia Ribeiro

M

2017



Andrea Sofia Ribeiro

Democracia (In)definida.

Problematização do (não)lugar da lecionação do conceito de democracia no ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Paula Cristina Pereira

Orientador de Estágio, Dr.(a) Blandina Lopes

Supervisor de Estágio, Dr.(a) Lúdia Pires

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Novembro de 2017

Democracia (In)definida.
Problematização do (não)lugar da lecionação do conceito
de democracia no ensino de Filosofia no Ensino
Secundário.

Andrea Sofia Ribeiro

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Paula Cristina Pereira

Orientador de Estágio, Dr.(a) Blandina Lopes
Supervisor de Estágio, Dr.(a) Lúcia Pires

Membros do Júri

Professor Doutor Paulo Tunhas
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria João Couto
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Cristina Pereira
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

Agradecimentos

O termo *obrigado*, que remete para um agradecimento, deriva etimologicamente do latim *obligatum*, cujo particípio é formado pela prefixação *ob* –, mais *ligare* (*obligare*) de “unir” ou “atar”. Nesta linha, pronunciar ou escrever obrigado remete para uma ligação mantida pelos laços do agradecimento a quem nos fez bem. Reitero-a, bem como à minha vontade de nunca a quebrar, nas linhas que se seguem.

Aos meus pais, as minhas raízes e a alavanca para um infinito de possibilidades.

À Professora Blandina Lopes, que me ensinou, irremediavelmente, a desafiar os meus limites.

À Prof^a. Doutora Maria João Couto, pelo voto de confiança e por nunca ter deixado de acreditar no meu trabalho.

À Prof^a. Doutora Paula Cristina Pereira, pela disponibilidade e amabilidade sempre demonstradas para comigo.

À Marlene, companheira e amiga.

Obrigada.

Índice

Resumo.....	7
Abstract	8
Introdução	9
Capítulo I: Democracia e Cidadania Ativa	13
1. A individualização do <i>comum</i> : dificuldades em promover um exercício consolidado da democracia	13
1.1. O espaço público e o espaço privado	15
1.2. A degradação da <i>comunidade</i>	18
1.3. Que participação democrática?	21
2. O que é a democracia?	27
2.1. O modelo grego: desde a Atenas clássica à contemporaneidade	30
2.2. Valores, ideais, tradições e instituições que enformam uma sociedade democrática	32
3. Pensar o <i>futuro da democracia</i> com Norberto Bobbio	40
3.1. Interculturalidade como uma parte integrante da democracia	43
Capítulo II: Educação e Democracia	51
4. A Filosofia e a Política	51
4.1. A educação enquanto contributo para a evolução e para a transformação das sociedades democráticas contemporâneas	54
4.2. A problematização filosófica da democracia como exercício de cidadania ...	64
4.3. A formação do cidadão enquanto ideal a atingir	65
Capítulo III: A Democracia e o perfil do cidadão no Programa de Filosofia de 10º e 11º ano	67
5. A noção (oculta) de democracia	67
5.1. Que <i>perfil</i> para o cidadão?	68

Considerações Finais	71
Referências bibliográficas	72
Bibliografia de consulta	76
Anexos	77

Resumo

O presente trabalho pretende analisar a problemática da (não) lecionação/problematização do conceito de democracia no âmbito do Programa de Filosofia de 10º e 11ºano. Divide-se, portanto, em duas dimensões: uma de carácter teórico e problematizador, que enquadra as questões relativas à relação entre educação, democracia e cidadania ativa, no caso, na relação direta com o papel da disciplina de filosofia e a responsabilidade, presente e futura, dos jovens na constituição da sociedade; outra, de carácter eminentemente mais prático, realça a importância de uma prática pedagógica que verdadeiramente contribua para um esclarecimento dos pressupostos fundamentais para a consolidação dessa *cidadania ativa* e para a compreensão mais aprofundada da democracia, das suas fragilidades e potencialidades, patentes na nítida separação que se pode traçar entre a exaltação do ideal democrático e a sua concretização. Trata-se de equacionar os efeitos da (in)definição da democracia, na medida em que a democracia é um regime que se caracteriza, de sobremaneira, pela sua abertura às possibilidades futuras.

Palavras-chave: educação; democracia; cidadania; política; espaço público.

Abstract

This paper analyses the problematic of teaching the concept of democracy in the scope of the Philosophy Program of 10th and 11th grade. It is divided into two dimensions: one of a theoretical and problematizing character, with questions related to the association between education, democracy and active citizenship, in this case, in the direct relation with the role of the discipline of philosophy and with the present and future responsibility of young people in the constitution of our society; Another, of an eminently practical nature, emphasizes the importance of a pedagogical practice in the classroom that effectively contributes to a clarification of the fundamental presuppositions for a materialization of this active citizenship and for a deeper understanding of democracy, its fragilities and potentialities, patents In the clear separation that can be drawn between the exaltation of the democratic ideal and its actual concretization. Democracy is a regime characterized by its openness to future endless possibilities.

Keywords: education; democracy; citizenship; politic; public space.

Introdução

O presente trabalho segue a estrutura de um Relatório de Estágio, pelo que a sua planificação e redação mantêm uma relação direta e inevitável com a nossa prática docente na Escola Aurélia de Sousa, no ano letivo de 2016/2017. Aí assinalámos o problema para o qual pretendemos ensaiar uma resposta, sendo que salvaguardamos, desde já, que os conceitos em torno dos quais gravita o mesmo – educação e democracia – se fazem de uma riqueza semântica que torna, por si só, difícil a apresentação de definições fechadas sobre si mesmas. Justamente, o gérmen da nossa investigação decorre da auscultação de ambas as definições, junto dos nossos estudantes, de 10º e 11º ano, sendo o desfasamento entre o conteúdo das suas respostas (ANEXO I) e aquilo que a teoria política contemporânea define como regime democrático, a força motriz da problematização que levantamos.

O trabalho organiza-se, portanto, sob a forma de uma visão crítica 1) sobre as sociedades designadas como “democráticas” e 2) sobre as dificuldades em promover o exercício consolidado da democracia, sendo este ainda um ideal a atingir. Neste sentido, sobressai um desencontro entre a democracia e a sua essência. É nosso objetivo, pois, constituir uma proposta de reelaboração programática que colabore para uma compreensão mais aprofundada de ambas, bem como das suas fragilidades e potencialidades, que se deveriam plasmar, por excelência, na lecionação dos conteúdos que constituem o Programa de Filosofia de 10º e 11º ano, até porque este último se alicerça num reconhecimento da necessidade e da possibilidade de a educação contribuir para a *evolução transformadora* da sociedade.

No que diz respeito à relação indelével que pretendemos sublinhar entre educação e democracia, surge-nos, para já, uma primeira forma de associação: a democracia supõe a capacidade de fundamentar racional e criticamente um exercício responsável dos direitos e dos deveres que comporta, tais como o direito à liberdade, à política e à cidadania. Mas embora muitas das questões que se formulam acerca da problemática da Escola e da Cidadania não constituam, em si mesmas, uma novidade de fundo, no nosso entender, materializar esse mesmo esforço de indagação crítica, em termos retrospectivos e prospetivos, constitui já um exercício de cidadania. Numa sociedade que defende os ideais democráticos, o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos é um objetivo essencial. Simultaneamente, é constatável que os fenómenos

coletivos mudaram de escala, sendo o plano que ocorrem, na atualidade, maioritariamente o privado, em detrimento do público e do comum. Parece-nos, pois, que esse facto se assume como um entrave à efetivação de um exercício consolidado da democracia, por parte dos cidadãos, pelo que é problematizado no Capítulo I deste relatório.

A reflexão sobre o papel da educação e, em particular, da disciplina de Filosofia, na sociedade e no seu desenvolvimento democrático implica, em primeiro lugar, o questionamento e a problematização acerca dos *conhecimentos* e das competências cívicas, sociais e políticas que a formação do cidadão exige, bem como sobre a organização institucional por meio da qual se deve operar esse processo de formação. Desta forma, a complexidade do processo de mudança social em curso coloca-nos perante a necessidade de reformular algumas perguntas básicas: *quais as finalidades da educação? Quem vai assumir a responsabilidade de formar novas gerações? Qual o legado cultural, os valores, a conceção de sociedade, de cidadania e de cidadão que pretendemos transmitir?* A reflexão filosófica volta, pois, a reiterar a sua importância: incentiva a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação permanente; estabelecendo a promoção do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões.

Ao perfil de cidadão – livre, responsável, autónomo, solidário, dialogante, participativo e empenhado – tem de corresponder um Sistema Educativo organizado e que contribua para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais, cívicos, sociais, económicos e políticos¹. Para além disto, tem de cumprir a função de apoiar os jovens na compreensão das tradições e das instituições que caracterizam uma sociedade democrática; por outras palavras, apoiar na compreensão de como se vive e como se trabalha democraticamente. Em suma, desenvolver nos alunos a sensibilidade para os problemas do viver em sociedade, viver em democracia e a consciência das dificuldades que alguns indivíduos enfrentam na procura da sua inserção na ordem social. No Capítulo III deste trabalho, mais especificamente, procuraremos ultrapassar as incongruências que existem entre a

¹ É impossível uma educação sem valores, na medida em que todos os momentos, espaços e vivências na escola estão impregnados dos mesmos.

enunciação teórica destes objetivos gerais e a sua transposição para o trabalho efetivo, nas aulas de filosofia, com os estudantes do 10º e 11º ano.

“Porque a mania da política hoje é ser da oposição. Para mim, a verdadeira política não é essa, a verdadeira política é a da composição: ver o que é aproveitável no outro e o que parece ser aproveitável em nós e tentarmos então que essas duas coisas vão para a frente juntas, não é assim?”

Agostinho da Silva, “A Última Conversa”

“Os políticos somos todos nós. Os políticos não são seres de outro planeta que desceram à terra para nos dificultar a vida.”

Fernando Savater

Capítulo I

Democracia e Cidadania Ativa

“Eu sou para o mundo e o mundo é para mim.”

Ortega y Gasset, *O que é a Filosofia?*

1. A individualização do comum: dificuldades em promover um exercício consolidado da democracia.

Há umas décadas tem-se vindo a verificar uma crescente tendência, da parte dos sujeitos em geral, para concentrar a sua atenção nas suas preocupações individuais, ignorando que as suas próprias identidades se tecem e constroem na e pela relação com os outros, esses que podem ser do mesmo grupo sociocultural ou não. Não percamos de vista que o homem, em sociedade, atualiza potencialidades que o distinguem incontestavelmente dos restantes animais, sendo as crianças privadas, desde a nascença, de todo o convívio sociocultural – as crianças ditas *selvagens* –, exemplos paradigmáticos desta afirmação².

A ampliação das opções possíveis de entre as quais o indivíduo pode escolher orientar a sua vida particular, o seu “modo de vida”, alicerça-se tanto na apologia da excecionalidade inviolável da pessoa humana como na concentração dos cidadãos na sua vida privada – quase levada ao limite –, em detrimento de uma prática ativa da sua cidadania, que requer, por sua vez, tempo de qualidade. Assim, sobressai uma contradição entre o discurso que clama pelo exercício da cidadania e a sua negação quotidiana no espaço da prática política, o que se materializa, afinal, em importantes consequências no que diz respeito ao processo de socialização e de democratização das sociedades contemporâneas.

Assistimos, pois, a uma tendência que faz prevalecer o discurso de uns atores sociais sobre outros, levando a encontros entre indivíduos muitas vezes viciados e enviesados à partida, que não são verdadeiramente encontros antropológicos e políticos,

² O caso de Vítor de Aveyron (1779) constitui o caso mais demonstrativo de todos deste género, que leva a concluir que as infinitas possibilidades humanas não se realizam quando privadas do estímulo dos outros: são as criações e aquisições socioculturais, as imitações dos padrões culturais e a educação, que, de geração em geração, completam a natureza humana para além da sua herança genética.

na medida em que se impõe a individualidade de uma parte à outra, subjugando o espaço e o tempo de participação política desta última:

“As novas estratégias de vida conduzem os indivíduos para o anonimato dos meios urbanos, particularmente pobres em lugares afetivos de referência, ou *lugares antropológicos*, de acordo com a designação utilizada por Marc Augé (1994) para designar os espaços identitários, relacionais e históricos onde as pessoas alicerçavam as suas histórias de vida. Ainda segundo este autor, os lugares antropológicos constituíam princípios de sentido e de inteligibilidade tanto para aqueles que os habitavam como para aqueles que os observavam.” (Carvalho, 2004: 70).

Assim nos parece ser possível afirmar que a democracia não tem sabido, sob nenhuma das suas formas, responder de uma maneira satisfatória às inquietações e às aspirações dos indivíduos, que a seu tempo também não (co)respondem a algumas das exigências fundacionais do próprio modelo democrático. Aliás, a transposição das mesmas, na realidade, tem-se exposto ao risco de um desvio permanente do seu *sentido original*, ficando à mercê dos interesses particulares de cada um:

“Não é, além disso, apenas o egocentrismo dos indivíduos que está em causa, a seu lado aparece igualmente o egoísmo de grupos e de categorias socioprofissionais ciosos exclusivamente dos seus interesses próprios, a expensas do interesse geral. Em simultâneo, assiste-se a uma crise da política, crise da sua ideologia ultrapassada, dos seus dogmas e da sua linguagem, distantes da realidade social, tornando-se indispensável questionar o seu modelo de formulação dos objetivos políticos.” (Fernandes, 2016: 18).

Portanto, assistimos a uma insistência na dicotomia que opõe o individualismo a um coletivismo que praticamente aniquila as identidades pessoais, na medida em que fazem do sujeito um *indivíduo social*, ignorando o seu projeto de vida e a sua singularidade. Para que tal tendência se reverta, insistimos na necessidade de se superarem ambas as barreiras pela formação de cidadãos e atores sociais solidários, que não se deixem nem “dissolver”, nem “indiferenciar”, mas singularizar no comum, espaço político que os concretiza como cidadãos e realiza democraticamente a sociedade.

1.1. O espaço público e o espaço privado.

“*Nenhum homem é uma ilha.*”

John Donne

Nas palavras de Paula Cristina Pereira, “(...) a cidade foi durante muitos séculos espaço privilegiado da urbanidade, na medida em que, no seu espaço, era possível o encontro de culturas, o encontro com o diferente. E esta associação da *urbanidade* à *cidade* comportava a própria noção de cidadania, permitia a vida em comum e o cultivo da virtude.” (Pereira, 2011:19).

No contexto da organização sociopolítica grega clássica (sobretudo ateniense), à esfera privada da vida do cidadão era conferida muito pouca atenção, quando equiparada com a dimensão que a esfera pública assumia, opondo-se ambas. Nas palavras de Werner Jaeger, “o Estado dá ao homem, ao lado da vida privada, uma espécie de segunda existência, o *bios politikos*. Todos pertencem a duas ordens de existência, e na vida do cidadão há uma distinção rigorosa entre o que lhe é próprio (*idion*) e o que lhe é comum (*oikia*).” (Jaeger, 1995: 144). Na mesma linha de raciocínio, assinala Hannah Arendt:

“Na opinião dos antigos, o carácter privativo da privacidade, implícito na própria palavra, era crucial: significava literalmente um estado no qual o indivíduo se privava de alguma coisa, até mesmo das mais altas capacidades humanas. Quem vivesse unicamente uma vida privada – o homem que, como o escravo, não podia participar na esfera pública ou que, como o bárbaro, não se desse ao trabalho de estabelecer tal esfera – não era inteiramente humano.” (2001: 52).

Por ser assim, é rigoroso dizermos que só se afirmava verdadeiramente como livre o cidadão que tinha acesso à esfera pública, convicto de que as tarefas imprescindíveis à satisfação das suas necessidades vitais seriam asseguradas por outrem. A sua condição biológica não poderia constituir um entrave à completa entrega à vida na *polis*³, pelo que a esfera pública significara verdadeiramente, para o indivíduo, um espaço de liberdade. Sobretudo liberdade de partilha, na relação com o Outro, do

³ Recorrendo a este argumento Aristóteles defendera a escravatura.

que é comum, ou seja, de algo que é seu, mas simultaneamente de todos os outros indivíduos. Enquanto espaço público, justamente, nesta última se afirmam e concretizam a liberdade e a igualdade, na medida em que todos os cidadãos estão ao mesmo nível sob o ponto de vista dos direitos e dos deveres políticos:

“Para eles, o poder nascia quando os homens atuavam em comum acordo e se uniam por meio de promessas, pactos e compromissos mútuos; apenas esse poder, baseado na reciprocidade e na mutualidade era um poder verdadeiro e legítimo (...).” (Arendt, 2013: 298).

Notemos que desta ideia não decorre o facto de a liberdade política exigir a supressão das divergências, a oposição de ideias e argumentos e a diversidade de opiniões. E não menos importante será referir que a essência do debate político se alimenta, em bom rigor, destas últimas, bem como da variedade, tantas vezes rival, das soluções possíveis para resolver os problemas do bem comum. Esta pluralidade que se constitui entre a *igualdade* e a *diferença*, é a pedra-de-toque para a ação e para o discurso, que nunca se separam da dimensão socio-relacional da vida do ser humano. Por outras palavras, não têm consistência – sobretudo o discurso – fora da vida em comum e, na Grécia antiga, fora da vida política, pelo que a mesma corresponde a uma necessidade decorrente da própria natureza humana.

Ninguém poderia ser livre, em termos absolutos, se não experimentasse a liberdade pública; ninguém, finalmente, poderia ser feliz ou livre sem participar e ter uma parte no poder político. O cidadão que pode enveredar por este caminho, zela pelo destino da *polis*, assumindo a *responsabilidade* pelo passado, pelo presente e pelo futuro da mesma, na realização de interesses públicos, que se sobrepõem aos interesses privados de cada indivíduo. “Esses interesses constituem, na aceção mais literal da palavra, algo que interessa, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga.” (Arendt, 2001:231-232), plasmando-se, após passarem pelo crivo da *ágora*, em instituições e leis comuns, que não são mais do que o resultado de um diálogo acerca da partilha do mundo com os outros e da inevitabilidade dessa partilha no contexto da própria condição humana. O espaço público é um espaço de abertura e de diálogo:

“Quando a cidade-estado ateniense chamava à sua constituição uma *isonomia* [igualdade perante a lei], ou quando os romanos falavam de *civitas* como sendo a sua forma de governo, pensavam numa conceção do poder e da lei cuja essência não assentava na relação de comando-obediência, do mesmo modo que não identificavam o poder com a dominação, nem a lei com o comando.” (Arendt, 2014: 46).

Atualmente, neste jogo intenso entre espaço privado e espaço público, a sociedade democrática tem de sobressair enquanto estrutura dialógica que não exclui o Outro e o diferente da sua identidade, potenciando novas configurações políticas para o homem contemporâneo. A essência do discurso político argumentativo tem de ser reinserida na política, para que desfaça o fosso traçado entre o poder político e as questões nucleares da vida humana. O princípio democrático da participação forma par com o hábito pessoal de colaboração, que permite superar uma visão individualista da sociedade. Indivíduo e sociedade devem constituir uma unidade dialética, capaz de aferir o que convém a todos e fazer ressurgir o *animal político* intrínseco ao ser humano (*zoón politikon*, defendida por Aristóteles).

Organizam-se, em torno do espaço público, as rotinas quotidianas, à mercê da variabilidade das conceções de cada indivíduo. Portanto, esse espaço *comum*, tem de ser, inevitavelmente, um espaço vivido, organizado e perpassado pelas cargas simbólicas daqueles que o habitam ou que por ele passam, ainda que contemporaneamente se assista a uma crescente perda de sentido na medida em que se joga cada vez menos a implicação pessoal e humana na construção do espaço social e, portanto, do espaço público. As relações espaciais, no sentido físico, não são mais condição *sine qua non* para a existência de relações humanas. A relação à distância pode, verdadeiramente, ser feita de uma grande proximidade humana. Ora, as profundas alterações na forma de se viver e sentir e o espaço, e em particular o espaço social, repercutem-se na organização dos próprios processos sociais e políticos.

“A prioridade da dimensão política sobre a espacialidade é agravada na contemporaneidade, na precisa medida em que a nossa vida *pública/política* e a compreensão dos fenómenos políticos e sociais parecem passar ao lado das cidades, da cidade como microcosmos de características fundamentais do Estado-nação. A cidade não parece existir, salvo raras exceções, aos olhos dos filósofos políticos contemporâneos. (...) Estes espaços podem ser, hoje, completamente preenchidos por

objetos e interesses que obliteram as relações humanas; são muitas vezes *espaços vazios*.” (Pereira, 2011:31).

Não obstante, distintos grupos sociais e culturais reconhecem em diferentes espaços uma pertença, cunhando-os com a sua identidade. “Os homens são levados, pela sua natureza, a impor uma ordem significativa à realidade e uma das funções mais importantes da sociedade consiste em estabelecer pontos de referência coletiva.” (Fernandes, 2016:73). O Estado (democrático) não é, nesta lógica, exceção: inscreve-se, desde logo, num espaço e num tempo. De outro modo, quer isto dizer que a territorialidade é parte integrante da conceção moderna de Estado, que se associa ao conceito de Estado-nação. A apropriação democrática do espaço democratizou-o. Mas “um paradoxo marcante das cidades contemporâneas é a diminuição do espaço vital dos seus cidadãos: quanto mais as cidades crescem em dimensão, tanto mais pequenos são os espaços vitais em que decorre a vida de cada cidadão. Essa é uma equação que pode medir a falta de qualidade de vida de um cidadão: quanto menos diversificados e habitáveis são os espaços onde pode decorrer a vida quotidiana, menor é a qualidade de vida possível.” (Fernandes; Meirinhos, 2008:138). O homem moderno que habita nas grandes aglomerações torna-se uma espécie de estrangeiro, que vive na sociedade sem lhe pertencer, com uma atitude de reserva desenraizada. Tudo isso se traduz, para além de um défice de cidadania, na dificuldade de afirmação de uma identidade coletiva.

1.2. A degradação da *comunidade*.

A fragmentação da vida comunitária é um dos muitos aspetos que caracterizam as democracias atuais e que contribuem para o enfraquecimento do valor da cidadania, fundamental no contexto de uma democracia.

De um ponto de vista etimológico, ao trabalhar-se o conceito *comunidade*, de imediato somos remetidos para o «comum», para a «associação», a «participação» e a «identidade», pelo que percebemos, justamente, que na comunidade se comunga de algo que é comum e, por ter de ser assim, é possível traçar uma fronteira com uma exterioridade (que pode ser, aliás, outra comunidade). Nas palavras de Zygmunt Bauman, “sendo fortes os laços entre as pessoas, há portanto uma forte identidade e solidariedade na vida interior ao grupo que tende para o isolamento relativamente ao

exterior (...).” (Bauman, 2003:31). A ação é naturalmente direcionada para objetivos comuns das instituições sociais e familiares mais básicas, não se traduzindo numa prestação de serviços episódica e fugaz.

Aparecendo como base a relação de entreatajuda parece, pois, inevitável que a tônica se coloque na natural e essencial sociabilidade humana (Aristóteles) e no elogio da vida em comum, não raro na filosofia do século XVIII. Ainda assim, com a comunidade, configura-se um fenómeno de agrupamento ou, pelas palavras inversas, de isolamento coletivo relativamente ao exterior, pelo que vale uma reflexão sobre o quão democratizada será a sociabilidade daqueles que partilham da coesão e estabilidade da mesmidade. Afinal, ainda na linha de Bauman, a comunidade é sempre sinónimo de aconchego, durabilidade, de conforto e de confiança: “nunca somos estranhos entre nós.” (Bauman, op. cit.:18). Neste sentido, e perante a sociedade de massas globalizada e multicultural, bem como das suas respetivas dinâmicas, uma *realidade comunitária* é, desproporcional:

“A unidade da comunidade, ou a naturalidade do entendimento comunitário, são feitas do mesmo estofo: de homogeneidade, de mesmidade. Essa mesmidade encontra dificuldades (...) quando a comunicação entre os de dentro e o mundo exterior se intensifica e passa a ter mais peso do que as trocas mútuas internas. (...) a fronteira entre o dentro e o fora não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida (...) – nenhum agregado de seres humanos é sentido como “comunidade” a menos que seja “bem tecido” de biografias compartilhadas ao longo de uma história duradoura e uma expectativa ainda mais longa de interação frequente e intensa.” (Bauman, 2003:18-19).

Portanto, a comunidade é uma experiência de enraizamento⁴ do indivíduo no espaço público e na vida política que não permite que este se torne indiferente *no meio da multidão*. Resta a questão de saber se será possível manter juntos os indivíduos e as suas interações prescindindo-se de uma ideia partilhada de bem comum. Trata-se de configurar uma experiência democrática que esteja preparada para coadunar os

⁴Para um aprofundamento do conceito de *enraizamento* ou *desenraizamento* conf. Simone Weil, *O Enraizamento*, trad. de Júlia Ferreira e José Cláudio. Edições Relógio D’Água, Lisboa, 2014. Segundo a autora, “um ser humano cria raízes devido à sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade (...). Todo o ser humano precisa de ter múltiplas raízes, precisa de receber a quase totalidade da sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos ambientes a que naturalmente pertence.” (Weil, 2014: 45).

interesses do indivíduo e da comunidade, da unidade da associação política e do pluralismo cultural, porque, em bom rigor:

“O que se esperava teatro de vida comunitária é o palco de todos os géneros de conflitos. São os homens esquecidos da sua humanidade no que ela tem de mais específico: a relação com o outro homem, a dimensão antropológica do tempo, a dimensão antropológica do espaço e, afinal, a dimensão antropológica da cidade, de que depende a *civitas*, de que depende a nossa vida coletiva. (...) Neste sentido, mais adequado será falar em *não-lugares* não apenas por serem pautados pela ausência de relações pessoais, mas sobretudo pela dificuldade que oferecem à construção de uma identidade comum, coletiva e cultural” (Pereira, 2011: 18-20).

O pluralismo, em democracia, não decorre de modo exclusivo da existência de uma diversidade de opiniões, que podem eventualmente coincidir entre si. Como bem sublinha Adela Cortina, “resultaria imposible a los ciudadanos de una sociedad pluralista construir un mundo juntos: las coincidencias casuales no dan como para construir conjuntamente.” (Cortina, 1994:45). Por outro lado, o pluralismo, que é de facto inerente à *hospitalidade democrática*, nasce da constatação de que a sociedade tem necessidade de estabelecer um horizonte do bem comum. Para irmos mais longe, trata-se de ultrapassar a conceção segundo a qual *tolerar* o Outro se reduz à aceitação do mesmo na justa medida em que não atenta contra a hegemonia de determinados valores, o que, aliás, se inscreve numa lógica tradicional do poder entre sociedade de acolhimento e acolhidos. Aspira-se, por outro lado, à tecedura de novas formas de relação entre humanos.

No sentido kantiano a noção de comunidade, interculturalidade e globalização fazem sentido como um todo, dado que “a mesma insociabilidade, que obrigou os homens a estabelecer tal comunidade, é de novo a causa por que cada comunidade se encontra numa relação exterior, isto é, como Estado em relação a outros Estados (...)” (Kant, 2008: 320-327). Portanto, quando Kant fala de comunidade é no sentido da coexistência pacífica, pelo que a ideia de que a moral tem de prevalecer sobre a política fica, efetivamente, aqui expressa. O autor pensava o cosmopolitismo inspirado nos estóicos, ou seja, considerando os homens como membros da humanidade e, como tal, com o *direito público* à humanidade. Este é o mote para pensarmos, aliás, o ponto 3.1 deste trabalho – Interculturalidade como uma *nova modalidade* de democracia.

1.3. Que participação democrática?

A participação política, o envolvimento comunitário, o humanismo e a responsabilidade partilhada dos indivíduos enformam aquilo que podemos designar como a essência da cidadania. A afirmação da dupla necessidade de 1) revitalizar a cidadania na sociedade contemporânea e de 2) repensar, para isso, a participação política dos cidadãos, direta e indiretamente, decorre da constatação de que o *ethos* da democracia se consolida em função da relação direta que é possível estabelecer com a qualidade da participação dos cidadãos, a pedra-de-toque que legitima e justifica a necessidade da criação das democracias modernas. Estas não são, portanto, impermeáveis à passagem do tempo, às especificidades do espaço e dos diversos contextos em que têm lugar; e, ao mesmo tempo, a evolução da sociedade também tem que ver com a evolução das formas de participação na vida pública.

Estimulam ou obliteram a concretização desta última desde fatores políticos até idiossincrasias da vida individual de cada ator social em particular, cujas facetas privada e pública se mesclam inevitavelmente. Mas se, desde a Antiguidade Clássica, se considerara o cidadão como um elemento ativo relativamente ao Estado e ao processo de governação da Cidade, que estatuto, contemporaneamente, se pode pensar para a cidadania?

Afinal, não podemos afirmar que são nulas as participações dos cidadãos; mas também não se podem elevar as mesmas muito para além do anonimato, da impessoalidade e de alguma passividade. Tudo isto, notemo-lo, pode ser desde já também associado – mas não só – à natureza dos conteúdos gerados pela comunicação política das democracias, que não dá, aliás, oportunidade ao cidadão de contradizer ou emendar os discursos políticos.

Na mesma linha de raciocínio, e segundo o relatório intitulado "O Desenvolvimento da Democracia Eletrónica em Portugal" da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação (APDSI), apresentado em 2008⁵, as democracias contemporâneas em geral revelam um baixo índice de

⁵Fonte: <<http://www.apdsi.pt/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=232&cntnt01returnid=122>>, acesso em 29/06/2017.

participação eleitoral, uma redução na participação em sindicatos e na militância de partidos políticos. No que toca às faixas etárias mais jovens, os números são ainda menores. Posto isto, como defender formas de governação que exijam uma participação assídua daqueles que serão submetidos a leis e políticas na sua elaboração? Na verdade, a centralidade dos cidadãos no processo democrático não desapareceu, todavia, ganha muito maior visibilidade (apenas) em períodos governativos específicos, nomeadamente no período de eleições. Aí, os partidos políticos agem justamente de modo a recuperar o apoio dos cidadãos. Ignora a maioria destes, por exemplo, que ser cidadão é quanto basta para que se tenha a legitimidade para solicitar informação de interesse público, detida ou por entidades públicas ou por entidades privadas.

Viver plenamente a cidadania é, para além de um valor e ato individual, de facto, um ato político e público, na medida em que é tarefa da política promover a consolidação de formas de organização que o permitam à generalidade das pessoas. Prova a conjuntura política atual que o *mundo político*, muito pelo contrário, se tem, cada vez mais, fechado sobre si mesmo e sobre os objetivos que servem os interesses de alguns, e não de todos. Ao mesmo tempo, pressupusera-se, desde os primórdios da democracia, que a atividade política se teria de fazer acompanhar sistematicamente de esclarecimentos adequados, de argumentação acerca das tomadas de posição. Aliás, supusera-se que “numa sociedade de homens racionais, livres e iguais, todas as pessoas se podem considerar coletivamente como autores das leis a que se sentem vinculados individualmente como seus autores e destinatários” (Fernandes, 2016:44), até porque a cidadania é a qualidade ou condição dos que são cidadãos, por definição, indivíduos capazes de decidir sobre aspetos comuns que espelham um pluralismo de mundividências e, simultaneamente, destinatários dessas mesmas decisões. Seguindo esta lógica, as formas políticas deveriam estar em contínua adequação e harmonia com as transformações da vida social.

A proliferação de partidos políticos serviu, justamente, os interesses desta mediação entre o poder político e os cidadãos, viciando a relação entre a população e os seus próprios representantes, que em bom rigor são escolhidos, também por sua vez, pelas estruturas partidárias. Ainda nas palavras de António Teixeira Fernandes, “a democracia pluralista exige uma pluralização da representação extensiva aos cidadãos,

sem passar pelos partidos políticos.” (Fernandes, op. cit.:38), porque os cidadãos não se revêm, muitas vezes, nas propostas e nas ideologias que lhes subjazem.

Os critérios clássicos de representação e de participação dos cidadãos desapareceram, cedendo lugar a uma *participação-simulacro* que alimenta uma *democracia opinativa*, que, antes de mais, desresponsabilizam os cidadãos, pois não se fazem de capacidade de escolha e de decisão e são tantas vezes nulizadas pela abstenção e pela ambiguidade e opacidade dos debates políticos e sociais. Não existe uma interpelação direta do cidadão, a quem chegam questões que não exigem verdadeiramente, da sua parte, uma resposta e uma tomada de posição. Os referendos, por seu turno, caracterizam-se pelo seu caráter de excecionalidade: considerando que está ao alcance do poder executivo local a promoção de mecanismos de participação política como o referendo local, o orçamento participativo, a criação de comissões, a promoção de reuniões informais, as consultas públicas, resta perguntar – que fatores condicionam a oferta destes mecanismos de participação por parte do poder político? Pois não pretendemos, meramente, questionar o que pode fazer o cidadão para ser mais ativo no âmbito da esfera política. Uma verdadeira democracia deve superar o simulacro da crítica não-fundamentada, que representa um passo atrás na democratização da participação política.

Diferentemente, executar uma cidadania ativa requer o desenvolvimento de uma série de capacidades (pensamento crítico, solidariedade, criatividade, responsabilidade, capacidade de resolver problemas, etc.) que não se formam espontaneamente, nem através da mera aquisição de informações ou conhecimentos. A tendência a depositar nos cidadãos maior poder de decisão, por exemplo, corresponde ao processo de democratização da sociedade. Mas esse maior poder de decisão implica, contudo, a existência de um elevado nível de responsabilidade individual. A formação ética converte-se, deste modo, num requisito central da formação para a cidadania.

A participação democrática é uma exigência da democracia, de tal modo fundamental que se configura como direito dos membros da sociedade e extrapola os limites da mesma, sendo um direito defensável ao nível internacional, alicerçando reivindicações que se erguem, inclusive, em sociedades ainda não-democráticas. A participação democrática dos cidadãos constitui o gérmen do poder dos mesmos, enquanto corpo coletivo e sujeitos individuais.

Não obstante, o desenvolvimento do hábito da participação só se poderá consolidar a par e passo com o desenvolvimento de um sistema educativo em igual

medida participativo, onde o aluno não constitui meramente um recetáculo de ações e decisões que o ultrapassam, mas se assume e é reconhecido, também, enquanto agente ativo do seu próprio processo de formação. Esta é uma perspetivação claramente dinâmica e interdisciplinar da educação para a cidadania: o docente não é o único interveniente no processo e este deixa de ser unidirecional. Ressurge, portanto, enriquecido.

Assim, qualquer forma de participação social e, portanto, de participação democrática, mantém uma estreita relação com a informação necessária que tem de existir para a sustentar e, tanto quanto possível, fundamentar criticamente. Intervenções bem-sucedidas dependerão diretamente do aumento do nível médio de conhecimentos dos indivíduos, por exemplo, sobre os seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Decorre desta linha de raciocínio, em bom rigor, a defesa de Platão, n' *A República*, de uma estrutura hierárquica, não democrática, onde a igualdade entre todos os cidadãos não constitui um valor fundamental e o governo se encontra, simplesmente, nas mãos dos mais sábios, os *reis-filósofos*. O argumento platónico sustenta-se, portanto, na ideia segundo a qual o poder político se deve reservar a uma minoria realmente qualificada, com ponderação, imparcialidade, saber e experiência suficientes para decidir sobre aquilo que se considera mais conveniente para todos. Ou seja, independentemente dos governantes, a democracia mantém-se viva com base numa relação de reciprocidade com as razões e os espaços em que os indivíduos se envolvem, em comum; com a dinâmica das *coisas públicas* que dizem respeito a esses indivíduos e que os afetam de forma mais ou menos direta, sendo comunicados pela *voz do cidadão*.

Define-se sociedade, num primeiro momento, enquanto “agrupamento de seres que convivem em estado gregário e em colaboração mútua” ou, ainda, como “conjunto de pessoas que vivem numa certa faixa de tempo e de espaço, seguindo normas comuns (...)” (Houaiss, 2001:3359). Na ótica dessas mesmas normas comuns, ou do código civil, designa-se sociedade a “associação não estabelecida pelas leis comerciais, logo, sem visar o lucro, regida pelo Código Civil.” (Houaiss, *idem*). Para a Filosofia Política (Hegel), é a “esfera constitutiva da vida social, caracterizada pelos conflitos de interesses e pela competição de indivíduos e corporações, que somente supera as suas contradições com a ação universalista do Estado.” (Houaiss: *idem*.) Portanto, para além de, explicitamente, ser tudo aquilo que, de uma forma organizada, se encontra fora do âmbito do aparelho de Estado, uma sociedade implica uma *pluralidade-unificada* de

indivíduos que comungam do direito à Cidade⁶, sendo que etimologicamente remete para o termo *socius*, de origem latina, e que adjetiva “aquele que acompanha”, o companheiro que vai junto com outro, enfatizando-se a dimensão de união que subjaz a esse gesto. Viver-junto não é condição *sine qua non*, como conseguimos perceber, para a definição de uma sociedade, sendo que não é aleatória a sua designação metafórica enquanto “corpo social”. O corpo, à semelhança da sociedade, remete para uma unidade, que não resulta, na aceção aristotélica, da soma das suas partes. É mais do que isso:

“Cada sociedade local é uma rede de pessoas envolvidas integralmente com atividades técnicas de trabalho, em atividades especificamente sociais e em atividades simbólicas de produção e fruição de bens culturais. Mas a história particular de cada um desses grupos humanos insere-se num processo histórico-antropológico muito mais amplo, do qual cada um deles é uma manifestação concreta.” (Carvalho, 2013:35).

Tal como analisaremos em 4.1., a integração social associa-se diretamente a um processo educativo de socialização dos atores sociais, pelo que a sociedade nunca deixa, em termos absolutos, de ser simbólica e individualmente estruturada, na medida em que é cada indivíduo em particular – com a referência do coletivo – que atribui sentido a este espaço e tempo social. Percebe-se, por isso, que a sondagem do sentido e das identidades não seja um momento indiferente à política, uma vez que a mesma condiciona a própria hierarquia do poder. Afinal, as estruturas identitárias delineadas no presente serão o foco determinante de interesses e a ordem social do futuro: “pode-se revolucionar facilmente uma sociedade, mas não necessariamente o seu modo de pensar.” (Fernandes, 2016:60).

Portanto, concluímos até este ponto que a participação ativa dos cidadãos nos assuntos políticos constituem um aspeto central na legitimação dos regimes democráticos, que oferecem, aliás, um modo de todos poderem, num paradigma de igualdade, invocar e defender os seus interesses particulares e reconhecer as leis e a organização das instituições democráticas como resultado de uma discussão plural, com diversas fases de graduação correta desses mesmos interesses. Inversamente, qualquer

⁶ No Dicionário de Latim-Português, da Porto Editora, a entrada 2. *socius* faz, justamente, um esclarecimento relativamente a este aspeto: “(...) em Roma, o termo designava os povos italianos aliados aos latinos; depois passou a aplicar-se aos aliados de fora da Itália, uma vez que todos os povos ao sul do Pó receberam o direito de cidade.” (Ferreira, 1987: 1077).

utilização do poder público fora do quadro de razões aceitáveis e escrutinadas por todos é ilegítimo. Se o povo deve governar coletivamente, de um modo que torne cada cidadão parte do processo político, então eles têm que deliberar conjuntamente enquanto indivíduos antes de agirem coletivamente.

Na mesma linha, também para John Rawls (1921-2002), na suposição de uma *posição original* em que contraentes hipotéticos chegariam a um acordo sobre como alicerçar a estrutura mais básica da sociedade em que viveriam, a justiça resultaria, em primeiro lugar, do máximo interesse de cada um por si mesmo, e, depois, do simultâneo apercebimento de que os outros indivíduos têm exatamente a mesma ideia para a sua pessoa. Por outras palavras, os cidadãos são, eles mesmos, perseguidores das suas próprias vantagens, sendo que em nenhum momento um regime democrático estipula que tais conceções necessitem incluir alguns elementos altruísticos; antes que elas se formulem, somente, em termos que sejam justos para todos. Nunca devemos perder de vista que a democracia resulta necessariamente de um pressuposto de igualdade entre todos os cidadãos e, atualmente, fundamenta-se na necessidade de existência de um discurso racional entre eles. Aliás, sempre que a democracia promove a abertura, a transparência e a discussão, está a assegurar boas práticas democráticas. Atualmente:

“A melhor forma dos cidadãos se exprimirem pode ser através de partidos políticos que apoiem as principais perspetivas políticas em confronto. Contudo, os cidadãos podem de igual modo expressar as suas conceções quando votam para eleger representantes e, de modo mais direto, quando participam num referendo. Os mecanismos de sufrágio podem seguir métodos proporcionais ou maioritários, as maiorias podem ser simples ou qualificadas, e por aí adiante. Existem várias possibilidades. Porém, a questão fundamental é a da aceitação de algumas destas instituições de modo a permitir que cada um lute pelas suas convicções, ao mesmo tempo que reconhece, responsabilmente, a existência de um pluralismo (...).” (Rosas, 2012: 41).

Concretizar uma cidadania ativa, sob a forma de participação nas diversas atividades sociais, económicas, culturais e políticas, diminui a probabilidade de o poder se ver reunido nas mãos de um grupo muito restrito de cidadãos, tantas vezes desacreditado pela ineficácia prática que demonstra. Ainda na esteira desta última ideia, não deixa de ser relevante a proposta popperiana segundo a qual a democracia se deveria identificar com o regime político que permite afastar “os que falham” da sua

governação, sem ter de recorrer à violência. Isto acaba por significar que o poder político só seria mantido na condição de não existirem razões de descontentamento significativas por parte do povo, o que na atualidade é incongruente com aquilo que se verifica à escala global. No entanto, a política continua a ser o que sempre foi: ação; sendo que, ao mesmo tempo, não se deve perder de vista o facto de as deficiências de uma ação só aparecem no decorrer da própria ação.

O problema que se levanta hoje consiste em saber como formar um regime democrático numa sociedade civil que se deseja emancipada, fazendo com que a política deixe de interessar apenas aos que se interessam pela política. O que se verifica é que existe uma sociedade civil em plena evolução e uma sociedade política paralisada nas suas estruturas e nos seus métodos. Uma intervenção social e política consistente brotará da qualificação (também social e política) de todos os seus cidadãos, isto é, só terá lugar no seio de uma sociedade que prima pela competência efetiva de cada um dos seus membros para desempenhar o seu papel no panorama público, até porque “(...) todos os membros de uma sociedade devem ter oportunidade de exercer o direito e a responsabilidade de participar nos assuntos em que vivem, envolvendo-se ativamente na resolução dos seus próprios problemas.” (Carvalho, 2004: 53).

Então, as exigências de uma cidadania ativa, nos dias que correm, não são compatíveis com um perfil de cidadão que se perde entre os conceitos que enformam a *retórica política*, por não os perceber, e o senso comum do seu quotidiano. Antes, exige-se que este saiba situar-se e tomar o partido dos seus próprios projetos e interesses pessoais, bem como dos projetos sociais e políticos em que se envolve, por os compreender desde a sua raiz. Este é, em bom rigor, um desafio de natureza política que implica e compromete tanto a sociedade e a educação como o indivíduo, requerendo de todos um compromisso ativo. Evita-se, desta feita, reduzir o espaço democrático às práticas de representação e de mediação, onde se esvanece a dimensão antropológica da democracia. Requer-se uma relação mais real entre Estado, sociedade e indivíduos.

2. O que é a democracia?

A democracia, na sua aceção axiológica mais lata, significa diálogo direto por meio de “debate público”, distanciando-se da tendência mais recente de a esgotar no direito ao voto, no direito de um povo a eleições periódicas e à representatividade que,

em bom rigor, anula a perspectiva de uma implicação significativamente mais “densa” do *demos* nesse debate público, sobre a *res pública*⁷. O voto, sem mais, não assegura nem a liberdade, nem a justiça, nem um exercício ativo da cidadania, por exemplo. As eleições e o direito ao voto são, meramente, mecanismos de decisão política.

É interessante referir, também, que o conceito de povo sofreu alterações com o fenómeno da Revolução Francesa, pois, “pela primeira vez o termo abarcou não só aqueles que não participavam no governo, ou seja, não só os cidadãos, mas também os pobres.” (Arendt, 2013: 118). Na mesma linha, A. Lincoln proferiu em 1863 – em Gettysburg, um célebre discurso que eternizou a democracia enquanto o governo do povo, pelo povo e para o povo. Um século e meio depois a carga semântica do conceito de democracia vê-se, precisamente, despojada do povo soberano, sucedendo a este “esvaziamento” o próprio descrédito das instituições públicas e políticas.

Aquilo a que hoje chamamos *democracia* – ou seja, a democracia dos modernos – é muito diferente da democracia dos antigos, pelo que as falhas que se apontam contemporaneamente a este regime político não são as mesmas que Platão e a tradição clássica da Filosofia Política lhe teceram. Assim, a nossa democracia é liberal na sua base: continua a inspirar-se nos ideais iluministas de que nasce a Revolução Francesa, ou seja, nas ideias de soberania popular, separação de poderes, representatividade política, liberdade individual, impondo limites ao poder público e ao multipartidarismo. Todavia, a democracia, como valor e como prática, é bem anterior ao liberalismo, sendo que as relações entre ambos nem sempre foram pacíficas.

“Deste ponto de vista, se é verdade que não pode chamar-se, propriamente, liberal, um Estado que não reconheça o princípio democrático da soberania popular, ainda que limitado ao direito de uma parte (mesmo restrita) dos cidadãos darem vida a um corpo representativo, é ainda mais verdadeiro que segundo a conceção liberal do Estado não pode existir Democracia senão onde forem reconhecidos alguns direitos fundamentais de liberdade que tornam possível uma participação política guiada por uma determinação da vontade autónoma de cada indivíduo.” (Bobbio, 2004:125).

Mencionam-se, neste sentido, indistintamente direitos humanos e direitos do cidadão, na medida em que uns não se concretizam sem os outros. A lógica dos direitos humanos fora repensada, precisamente, no âmbito do horizonte da nova ordem

⁷ Na sua origem grega, a democracia é o *governo do povo* (*demos*), pelo que sobressai o seu carácter direto.

internacional erigida pela globalização: já não se esgotam em direitos de cidadania assegurados no interior de um determinado Estado, mas enquanto direitos humanos que extrapolam os limites de qualquer fronteira e de qualquer nacionalidade. Portanto, os direitos do cidadão não são privilegiados em detrimento dos direitos individuais, pois os primeiros devem constituir, “por si mesmos, (...) limites legítimos que impeçam a vontade soberana do povo de intervir na esfera inatingível da liberdade subjetiva.” (Habermas, 2002: 252-253).

No âmbito da história política contemporânea, e de sobremaneira nos países de tradição democrático-liberal, dada a complexidade do conceito, as definições de democracia esgotam-se numa enumeração das suas instituições e dos seus princípios basilares, pelo que se chega, a partir daí, mais facilmente à conclusão de que se determinado regime político não lhes fizer jus, não é certamente um regime democrático. Vejamos que, nesta linha, segundo o Dicionário Houaiss, democracia é “**1** o governo do povo; governo em que o povo exerce a soberania **2** sistema político cujas ações atendem aos interesses populares **3** governo no qual o povo toma as decisões importantes a respeito das políticas públicas, não de forma ocasional ou circunstancial, mas segundo princípios permanentes de legalidade **4** sistema político comprometido com a igualdade ou com a distribuição equitativa de poder entre todos os cidadãos **5** governo que acata a vontade da maioria da população, embora respeitando os direitos e a livre expressão das minorias (...).” (Houaiss, 2001:1213).

A democracia antiga era participativa⁸. A democracia atual é representativa, sendo que ambas as formas de organização não têm sido coadunadas senão de forma mutuamente exclusiva. A democracia representativa, tal como é conhecida, é, pois, uma democracia de partidos políticos, escolhidos através de processos eleitorais para assumirem o papel de representantes dos cidadãos. No entanto, e ainda que os partidos políticos desempenhem este papel, surgem na sociedade outros tipos de associações e de movimentos sociais que se especializam na representação de interesses específicos.

“A democracia representativa não tardou em fazer notar as suas próprias falhas. A necessidade de criar uma série de instituições políticas que fizessem frente aos problemas e necessidades dos cidadãos foi-se complexificando numa burocratização que tenderá a servir-se apenas a si mesma. Por ser assim, o governo e os distintos

⁸ Não podemos perder de vista o facto de as comunidades gregas serem demográfica e geograficamente pequenas, o que constituía uma condição indispensável para que os modelos de participação política adotados fossem viáveis.

poderes políticos foram-se alheando do *demos* e perdendo contacto com os cidadãos. Hoje, este alheamento da atividade política continua a constituir um dos problemas fundamentais, que leva alguns pensadores utópicos e idealistas a abordar novamente um tipo de democracia participativa, onde a comunidade de cidadãos seja muito mais real.” (Camps, 2001:86).

2.1.O modelo grego: desde a Atenas clássica à contemporaneidade.

Quer Platão, quer Aristóteles, não consideravam as atividades humanas isoladas, perspetivas que colhem, no âmbito deste trabalho em particular, toda a pertinência. Na conceção clássica, a ideia de democracia aparece ligada à tripartição das formas de Estado, ou de Governo, em monarquia, aristocracia e democracia, a qual é estudada por ambos os autores.

A teoria política de Aristóteles não é idealista como a de Platão; é mais realista e pragmática e é concebida como o culminar da sua ética. O seu relativismo filosófico fá-lo evitar apresentar soluções prontas e acabadas⁹, o que não significa, porém, a ausência de uma tomada de posição. Idealmente, para o filósofo de Estagira, a atividade política assenta na virtude do cidadão, que a seu tempo se deve compatibilizar com a sua virtude também na vida privada. Assim, ainda que as virtudes do bom cidadão e do *homem bom* operem em âmbitos distintos, uma vez que a virtude moral trata do indivíduo e a virtude cívica diz respeito à vida em comum, possuem características que as une.

Para Aristóteles, a democracia é, entre vários regimes políticos, a degeneração mais suportável, na medida em que o poder é do *demos*, sendo que “a própria sobrevivência da democracia depende da batalha que se trave entre o *demos* (povos) e o *kratos* (força, poder).” (Fernandes, 2016:57).

A forma de governo democrático parte, pois, de dois princípios fundamentais: a igualdade de direitos dos cidadãos perante a lei – *isonomia* – e a igualdade de possibilidade de participação, pela palavra, na Assembleia – *isegoría* – órgão soberano

⁹ É importante, neste ponto, não perdermos de vista o facto de, para Aristóteles, ser fundamental a ideia segundo a qual o homem age num determinado contexto temporal e espacial, segundo determinadas circunstâncias que, por sua vez, variam de contexto para contexto. Por isto, o autor defende que as soluções políticas são sempre adaptadas, em maior ou menor precisão, às condições que se apresentam, sendo apenas em função destas possível reagir. Por outras palavras, a aplicação de um modelo invariável a todas as sociedades – como propusera Platão com a *politeia* – não é executável. Daí, também, ser característica indispensável das democracias clássicas a autonomia da Cidade-Estado, relativamente a outras cidades, para poder organizar-se e estruturar-se segundo a sua conveniência.

do governo da *polis*. O governo da *polis* assentava na comunicação, na relação entre os cidadãos e no seu consentimento de adesão às leis, opondo-se à concepção tradicional de poder unidimensional. Assume aí particular relevância a argumentação enquanto faculdade política, uma vez que só existia na polis, onde as questões políticas eram debatidas. Desta feita, a política começava onde terminava o domínio das necessidades materiais e da força física bruta. Neste espaço público, que se compatibiliza com o espaço político, como vimos, a liberdade fundamenta-se no discurso e, portanto, na força da palavra, no sentido metafórico: “somente a pura violência é muda, e por este motivo, a violência, por si só, jamais terá grandeza.” (Arendt, 2001:41). O termo “bárbaro” é, aliás, forjado com uma carga pejorativa pelos gregos para designar todos aqueles que não falavam a mesma língua.

Ainda no que diz respeito à democracia na Antiguidade clássica, não podemos deixar de frisar que o *demos* se distingue em dois sentidos: não só sob o ponto de vista económico, relativamente às demais classes sociais, na medida em que diz respeito aos menos abastados; mas, também, sob o ponto de vista político, como o conjunto ou a comunidade daqueles que, justamente, não são detentores de nenhum título atribuído para governar. A rutura fundamental que a *demos-kracia* ateniense traça, despoja a política da necessidade de se fundamentar a partir de meios que utilizam a autoridade da força bruta para legitimar a dominação – pelo *pathos* –, em vez da força da autoridade, pelo *ethos* (ainda com Péricles) e, mais importante, pelo *logos* e pelas leis. As leis civis são aquilo que governa e procura a estabilidade da Cidade-Estado, sendo que para esta se constituir, tem de ser autónoma sob o ponto de vista legislativo.

Mesmo assim, a definição de cidadão ateniense não é verdadeiramente inovadora na medida em que perpetua a lógica aristocrática: aquele que é homem, nascido em Atenas e de pai ou mãe ateniense; identificando, assim, uma parte da sociedade, ainda que muito específica, com o todo, e que não constitui o seu reflexo em termos absolutos. Se nos detivermos neste aspeto em particular, apercebemos que a democracia grega é ainda elitista, mesmo que tenha representado, em bom rigor, um progresso relativamente às aristocracias tirânicas tradicionais. Conclui, a propósito, Jacques Rancière que “a comunidade política não existe em virtude da reunião dos indivíduos e dos grupos.” (Novaes, 1996: 371) porque, verdadeiramente, a assunção do social e do comunitário não é senão a assunção da unilateralidade do poder, o que já se fazia notar na Atenas do séc. V a.C.. Não reflete, pois, um estreitamento das relações entre classes, e não assenta num (re)conhecimento do Outro (que era exclusivamente o

próximo): “a democracia não escapa à tentação de etiquetar tudo o que escapa à norma, de submeter o Outro àquilo que se crê ser justo e que decorre do bem.” (Donegani, 2012: 240).

A realidade histórica tem demonstrado que os Estados democráticos contemporâneos se afastam, em muitos aspetos, do ambiente característico da democracia direta das Cidades-Estado gregas. Através da linha do tempo é possível observar o crescimento e o desenvolvimento dos Estados-nação, bem como a evolução da sua organização administrativa, a crescente mobilidade de pessoas, a estratificação económica, a descrença no sistema político e governativo, o afastamento dos cidadãos da discussão dos assuntos públicos e do processo de decisão. Todas estas são circunstâncias que podem influenciar a participação dos cidadãos e, por consequência, a qualidade da democracia.

2.2.Valores, ideais, tradições e instituições que enformam uma sociedade democrática.

No âmbito da teoria política contemporânea, a definição do processo democrático não se esgota, como vimos, na caracterização de procedimentos de decisão, voto e eleição, ou seja, a concepção minimalista da democracia, como simples técnica de escolha periódica dos governantes, não faz jus à História e ao *ethos* do *homo democraticus*. Antes pelo contrário, a mesma é deveras ampla e associa-se intrinsecamente a uma matriz axiológica, que permite convencionar uma democracia em sentido material, e não apenas a democracia enquanto método de decisão. Na verdade, o processo democrático é encabeçado por princípios universais de justiça, sendo que, fundamentalmente, os valores que lhe subjazem formam uma tríade, que se consolidara ao longo dos últimos quatro séculos e cuja essência continua viva e dinâmica contemporaneamente: a dignidade da pessoa humana, a liberdade individual e a igualdade de todos os cidadãos.

O princípio democrático é, portanto, inseparável da definição dos direitos humanos (entre os quais a liberdade e a dignidade pessoal) e do primado do Estado de Direito. De qualquer forma, uma sociedade democrática bem organizada promove e protege o livre uso da razão e procura manter a sua identidade: nestas condições, os cidadãos acabam por defender uma diversidade de perspetivas, muitas vezes contrárias

e isto significa que, no contexto de uma sociedade livre, a falta de realismo do consenso é manifesta¹⁰.

No seguimento das Revoluções Francesa e Americana, no século XVIII, configurou-se o modelo democrático liberal, que, por definição, persegue o signo da liberdade individual, enquanto autonomia pessoal perante o poder político – o Estado está ao serviço do indivíduo e não o inverso –, e o plasma no paradigma constitucional, que também inaugura. “A ideia central da revolução (...) é a fundação da liberdade, isto é, a fundação de um corpo político que garanta a existência de um espaço onde a liberdade possa manifestar-se.” (Arendt, 2013: 197). Não obstante, já com Aristóteles, na *Política*, se definia a liberdade enquanto alicerce de qualquer regime democrático:

“O fundamento do regime democrático é a liberdade (não só neste regime se participa da liberdade, mas é este que, segundo afirmam, constitui o fim para que tende toda a democracia). Uma característica da liberdade é ser governante e governado simultaneamente e, com efeito, a justiça democrática consiste em terem todos o mesmo numericamente, e não segundo merecimentos. Sendo isto justo, forçosamente tem de ser soberana a multidão e o que aprovar a maioria. Afirma que todos os cidadãos devem ter o mesmo, de modo que em democracia os pobres têm mais poder do que os ricos, uma vez que são mais numerosos e o que prevalece é a opinião da maioria. Esta é, pois, uma característica da liberdade, que todos os partidários da democracia consideram como um rasgo essencial deste regime. Outra é viver como se quer. (...) Esta característica contribui para a liberdade fundada na igualdade.” (Aristóteles, 1998: 1317b).

Quando tratado (de modo dualista) segundo uma perspetiva ético-política, o conceito de liberdade extravasa-se a si mesmo enquanto tal e remete-nos, substancialmente, para o diferente peso e importância que atribuímos às diferentes liberdades. De modo natural, acontece que atribuímos maior valor às liberdades civis do que às políticas, ou vice-versa e não podem, no nosso entender, distinguir-se dois

¹⁰ O princípio do consenso como critério de validação democrático parece-nos, claramente, insuficiente. Tudo aquilo que se faz sob a égide de um modelo tende a ser estável; mas é impressionante que surja sempre uma dissonância capaz de perturbar a ordem da razão, trazendo a imprevisibilidade. Na linha daquilo que defende François Lyotard, isto equivale a supor que o consenso é a finalidade do diálogo. Mas o consenso é apenas um estado das discussões, e não o seu fim e esta orientação corresponde, no nosso entender, à verdadeira evolução das interações sociais.

conceitos de liberdade opostos: quando falamos de liberdade, no contexto de uma sociedade democrática, referimo-nos às liberdades que são necessárias a cada indivíduo ou cidadão para que possa realizar o seu plano de vida, no seu conjunto e em função da sua própria concepção de bem. Ainda assim, torna-se incontornável uma referência ao texto de Benjamin Constant – *A liberdade dos antigos comparada à liberdade dos modernos* – que resulta de uma conferência proferida em 1819 que enformara a distinção moderna que opusera *liberdade positiva* e *liberdade negativa*. A liberdade positiva, que Constant associa diretamente à liberdade dos antigos, define-se em função da participação ativa e constante no exercício do poder político. Trata-se, neste sentido, de uma liberdade que só pode sustentar uma democracia direta, na medida em que se materializa enquanto privilégio da participação direta e contínua nos assuntos públicos e, não implica – antes pelo contrário – qualquer emancipação do indivíduo em relação à comunidade. Os antigos defendiam a completa submissão do indivíduo ao coletivo.

A liberdade positiva aclamada pelos revolucionários setecentistas é (re)descoberta e reinventada: é a liberdade de ter voz e lugar na *esfera pública*, isto é, assumir uma forma de participação política e de liberdade pública como liberdade política, ao mesmo tempo que a autonomia individual, que permite ao indivíduo governar-se a si mesmo, na sua vida privada, se vê também ela preservada¹¹. Aliás, como bem sublinha Paula Cristina Pereira, “a democratização do espaço público, e nele a participação democrática, não pode ser algo que vem depois, mas algo que prioritariamente está na origem, na constituição da cidade.” (Pereira, 2011:54). Por ser assim Constant assinala o facto de a *liberdade dos modernos*, de carácter liberal, trazer consigo a exaltação da inviolabilidade da esfera privada da vida do indivíduo, uma realidade distinta do Estado e da própria comunidade. Por outras palavras, podemos dizer que o liberalismo abre a possibilidade de diversas concepções de bem – ou seja, de pluralismo – mas isso não invalida que exista também uma ideia de bem comum. Neste enquadramento sociopolítico, surge a necessidade de uma democracia representativa em

¹¹ Mesmo assim, note-se que “no século XIX, a liberdade estava concentrada na esfera política e económica. Porém, para se ter êxito nestas áreas era preciso adotar códigos estritos de conduta social.” (Tedesco, 2000:38). Por outras palavras, os indivíduos não autodeterminavam, em termos absolutos, a forma de vida por que haveriam de pautar o seu quotidiano. Antes se resignavam a um modelo pré-estabelecido e socialmente aceite, por forma a se sentirem integrados no *modus vivendi* da maioria dominante e em função disso se poderem “movimentar” de forma livre social, política e economicamente.

que a soberania resida, efetivamente, no povo ou na nação, mas esse poder seja exercido por representantes destes¹².

Particularmente a partir deste momento, a política faz do cidadão (sobretudo) um sujeito de direitos e da sociedade um *corpo*¹³ destinado a realizar essa felicidade da maioria dos cidadãos (tese central dos utilitaristas). Segundo o mesmo autor, a liberdade dos modernos:

“É o direito de cada qual ser sujeito apenas às leis, de não poder ser detido, encarcerado, ou condenado à morte, nem ser maltratado de qualquer forma por efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É o direito de cada qual exprimir a sua opinião, escolher e exercer a sua atividade, dispor da sua propriedade, mesmo de abusar dela; de ir e vir sem necessidade de uma autorização ou sem necessidade de indicar os motivos das suas deslocações. É o direito de cada qual se reunir com os outros indivíduos para tratar de interesses comuns, para professar o culto que deseja ou simplesmente para passar os dias e as horas da maneira mais adequada às suas inclinações ou fantasias.” (Constant, 2001: 5-6).

Neste sentido, e como bem sublinha Victoria Camps (2001), a evolução social da democracia deixa de gravitar em torno, exclusivamente, do direito natural às liberdades mais básicas – uma liberdade formal – para proliferarem direitos de uma ordem diferente. A liberdade entendida enquanto absoluto disfrute da independência privada, associa-se, por sua vez, a uma valorização dos direitos do cidadão enquanto liberdades civis. Quando há um conjunto de instituições que protegem as liberdades fundamentais, o pluralismo só pode crescer e afirmar-se de modo coeso, desde a esfera da religião até à dos estilos de vida. Os direitos ou liberdades de caráter político – como votar e ser eleito – são também importantes no quadro da concepção moderna, embora o seu exercício seja opcional. Aliás, o alargamento do direito de voto aos não-proprietários, aos analfabetos, às mulheres, às minorias étnicas e aos mais jovens – o sufrágio universal – é, em bom rigor, uma conquista liberalista, mas não é quanto basta para que se possa falar de democracia.

Alicerçam-se as Constituições Nacionais, por sua vez, também na ideia de se articularem o direitos civis e as liberdades individuais com as liberdades e os direitos

¹² Tal como veremos adiante, esta concepção tradicional enferma por participar de uma visão monista do povo, concebido como Uno. Nas sociedades atuais, a tendência é a sobrevalorização da soberania individual.

¹³ No sentido de corpo social; conjunto de cidadãos.

políticos – tema central do pensamento dos autores liberais do séc. XVIII/XIX¹⁴ – numa estrutura de regras definida pelo sistema de liberdades iguais para todos, em que a determinação do que é justo em termos gerais e coletivos se reflete ao nível dos direitos e deveres dos indivíduos e na organização das instituições democráticas. Assim, a liberdade pode ser a mesma para todos, num Estado de direito democrático, pressupondo-se que os sujeitos estão predispostos a viver de acordo com esse conjunto de regras que lhe são impostas e que se sustentam num sentimento de pertença ao grupo social. Nesta perspetiva, a autonomia do indivíduo reflete-se no reconhecimento de que uma regra se encontra socialmente estabelecida e, em função disso, na aceitação da mesma:

“Com efeito, a ausência de uma racionalidade central pode representar mais que uma perda, pode significar a emergência de um sujeito mais livre mas mais atento à oscilação entre *pertença* e *estranhamento*. E configurar a liberdade nesta oscilação requer, certamente, novas regras de escuta, de partilha e de reconhecimento.” (Pereira, 2011:82).

John Locke (1632- 1704) proporciona, efetivamente, a primeira exposição sistemática dos princípios que, séculos mais tarde, sustentarão o conjunto das democracias liberais representativas. Aliás, este é, de facto, um dos poucos filósofos cujas ideias se virão, na prática, consagradas. Autor charneira no âmbito da filosofia política, advogara uma sociedade de direito onde ninguém se encontra acima da lei, nem mesmo quem a cria, e onde a separação de poderes – legislativo, executivo, e judicial – garante a imparcialidade como valor fundamental. Portanto, subjacente ao direito positivo (que se compatibiliza com as leis civis) encontra-se o direito natural, universalmente comum a todos os indivíduos, e que, explicitamente, constitui um entrave definitivo à defesa de hierarquias naturais legitimadas pelo poder divino.

A democracia faz-se, então, de liberdade, sendo que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, se associa de imediato essa liberdade não às liberdades fundamentais da pessoa humana, que se assumem (à partida) como absolutamente salvaguardadas¹⁵, mas à liberdade de participação, decorrente das primeiras. Trata-se de uma liberdade categorizada, isto é, a liberdade de autodeterminar um fim muito específico: o de

¹⁴ Pense-se, por exemplo, em John Stuart Mill e Alexis de Tocqueville.

¹⁵ A afirmação jusnaturalista da liberdade não é, no imediato, o mesmo que a reunião de todas as condições possibilitadoras do exercício da liberdade por parte do homem.

participar na formação e na expressão das decisões comuns de uma determinada comunidade política.

Na sua *Teoria da Justiça* (1971), partindo de uma crítica ao utilitarismo clássico¹⁶, John Rawls (1921-2002) recoloca a tónica, justamente, nas liberdades mais básicas do indivíduo, não deixando, contudo, de as associar às liberdades civis e políticas básicas para que se assegure, acima de tudo, o respeito pela dignidade humana no contexto da sociedade, independentemente da sua heterogeneidade. Portanto, não deixa de ser correto considerar John Rawls um individualista, na medida em que defende sempre a liberdade do indivíduo, com capacidades e oportunidades de se autodeterminar na sociedade. Defende a liberdade, tal como Kant, como autonomia, sendo que em caso de conflito social, as liberdades básicas (*Primeiro Princípio*) devem ter absoluta prioridade sobre os dois princípios políticos seguintes. Em última análise, a liberdade é o princípio justificativo do pluralismo em democracia, tornando-o viável a igualdade de todos os cidadãos perante a lei¹⁷. As sociedades plenamente democráticas compreenderam bem este princípio e dedicam-lhe atenção prioritária.

No contexto da pergunta *quem pode decidir* ou *quem pode governar*¹⁸, numa determinada comunidade política, a democracia passa verdadeiramente a responder com a universalidade quando se associa ao conceito de dignidade da pessoa humana, significando *dignidade*, neste contexto, “(...) o direito a definir a sua vida da melhor forma que conseguirmos, dentro dos limites do Direito, e a ter uma voz, mesmo que pequena, na definição da coisa pública.” (Ignatieff, 2005: 5). Apenas na medida em que se alicerça na dignidade da pessoa humana, a democracia dá um salto qualitativo na afirmação da inclusão. Ou seja, a um governo democrático, em primeiro lugar, impõe-se o imperativo de servir os interesses da maioria sem, em função disso, descurar a dignidade de todos os indivíduos que integram a comunidade política e que, não raras vezes, não estão de acordo com o modo como ela é governada. Sobressai, portanto, aquilo que se designa por *soberania popular*, e que se materializa em função

¹⁶ Nas palavras do autor, “*a justiça impede que a perda da liberdade para alguns seja justificada pelo facto de outros passarem a partilhar um bem maior.*” (Rawls, 2013: 27)

¹⁷ Na linha daquilo que, nomeadamente, Adela Cortina defende ao nível da moralidade, também consideramos, neste ponto, que o pluralismo em democracia depende de “(...) un mínimo de coincidência, surgida desde dentro.” (Cortina, 1994:49).

¹⁸ Com a perda da democracia direta – como propunha a Revolução Francesa, Americana e, portanto, Locke – em prol da democracia representativa, os assuntos públicos e políticos voltam a ser tratados apenas por alguns, ou seja, o triunfo da segunda devolveu os homens à esfera privada, que não deveria agora ser perturbada. A política converte-se numa profissão, num *modus vivendi*, numa carreira.

dessa sobrevalorização primeira da dignidade da pessoa humana, que legitima e fundamenta a contraposição entre governados e governantes; bem como o conceito de *igualdade*, entendida quer como igualdade perante a lei, igualdade relativamente aos processos de decisão sobre o interesse público e, sumamente, igualdade de autonomia, ou seja, o indivíduo ter a capacidade de determinar para si mesmo aquilo a que se quer ou não submeter, sem coações exteriores. Sendo este, afinal, um gesto de afirmação da sua dignidade e, simultaneamente, da dignidade da própria condição humana. Ao negar-se, em democracia, a dignidade de um cidadão, nega-se a própria identidade da democracia. O Estado democrático não pode atentar contra os valores e os princípios sobre os quais se funda basilarmente no particular, pois repercute-se a sua ação no sentido universal. Em bom rigor, os direitos humanos não reconhecem nacionalidade, género ou etnia e não devem reconhecer limites à sua concretização. Norberto Bobbio alerta-nos, precisamente, neste sentido, deixando claro que qualquer medida política que prescindia da dimensão universal dos direitos e do próprio formalismo jurídico, desemboca inevitavelmente num regime totalitário. Vai ainda mais longe Adela Cortina, quando nos fala da necessidade de uma base ética forte para que uma sociedade se possa consolidar de uma forma verdadeiramente democrática:

“Sin embargo, lo que – a mi juicio – (...) el fortalecimiento de la sociedade requiere, como condición de posibilidad, la potenciación de uma ética compartida por todos los miembros de esa misma sociedad porque, si unos mínimos morales compartidos, mal van a sentirse ciudadanos de un mismo mundo.” (Cortina, 1994: 40).

No plano dos valores, a democracia previne então os ataques à sua essência protegendo os seus valores essenciais e delimitando quais os direitos dos cidadãos que não podem ser atingidos. Evidentemente, os direitos de proteção absoluta são aqueles que estão ligados à dignidade da pessoa humana, à sua igualdade e à sua liberdade, tal como acabamos de ver. Veja-se, a título de exemplo, o que dispõe o n.º 6 do artigo 19.º da Constituição da República Portuguesa, que salvaguarda veementemente «o direito à vida, à integridade pessoal, à identidade pessoal, à capacidade civil e à cidadania, a não retroatividade da lei criminal, o direito de defesa dos arguidos e a liberdade de consciência e de religião.» Fica, pois, plasmada a intenção de afirmar, por um lado, a legitimidade popular e, por outro, a representatividade.

“Na sociedade tradicional, as identidades baseavam-se, sobretudo, nos fatores adscritos como o género, a raça, a etnia e a religião. O capitalismo e a democracia esbateram, significativamente, a importância destes fatores (...).” (Tedesco, 2000: 87).

Testemunhamos, e a par da consolidação da democracia, uma constante e progressiva adesão a novos valores, considerados capazes de articular novas identidades que, por sua vez, são cada vez mais construídas individualmente pelo sujeito, carregando e representando a marca do mesmo. Esta perspetiva permite, então, compreender a mutabilidade constante subjacente das identidades, a sua pluralidade, sensibilidade aos acontecimentos e circunstâncias e, sobretudo, as diversas formas de atuação e de articulação que podem surgir¹⁹. Aliás, o enfraquecimento dos padrões de referência tradicionais e a maior importância que os sujeitos assumiram na construção das suas próprias identidades, é parte integrante do processo de libertação individual. Tal como acima deixámos explicitado, a partir do século XIX, passam a reivindicar-se, fundamentalmente, estes valores de liberdade e de opção individual também ao nível político e socioeconómico.

A comunicação, no sentido democrático, só se concretiza mediante uma efetiva aproximação positiva dos sujeitos, a partir do que lhes é comum ou não. O espaço público e, sobretudo, o espaço político deve, por excelência, representar o lugar regenerador de uma atuação política que, ao longo do último século, se vira ofuscada, por um lado, pelo poder Estatal e pelas suas respetivas instituições, e, por outro, pela hegemonia dos interesses e da concorrência do mercado.

A comunicação, no sentido público e político, não se reduz ao esquema clássico de um emissor, um recetor, uma mensagem e um código. Nas palavras de Albert Jacquard, “comunicar é pôr em comum, e pôr em comum é o ato que nos constitui. Se se parte da hipótese de que esse ato é impossível, recusa-se todo e qualquer projeto humano.”²⁰ Também a *ágora* grega representava o lugar da palavra e o espaço de vínculo do cidadão e do Estado com a verdade: a cidadania ativa e crítica exigira uma relação de verdade com a palavra, e não uma relação instrumental. Ainda assim, sem indivíduos autónomos, e cujos direitos fundamentais não estejam absolutamente

¹⁹ “A sociedade contemporânea é, com efeito, marcada pela pluralidade. Mas a pluralidade também se configura como dispersão e fragmentação.” (Pereira, 2011:93).

²⁰ Albert Jacquard, *Pequeno manual de filosofia para uso dos não filósofos*, Terramar, Lisboa, 1997, pp. 13-15.

assegurados, a sociedade também não se constitui enquanto tal, na medida em que não é um reflexo da tentativa de se estabelecer um diálogo efetivo entre valores e interesses particulares distintos. Importa, portanto, reiterar a necessidade de uma genuína comunicação e socialização intersubjetivas, entre interesses identificados e enunciados de maneira diferente em função da diversidade e complexidade cultural e identitária dos sujeitos. Não percamos de vista que, atualmente, são praticamente indissociáveis conflitos de interesses e conflitos identitários, cada um deles com o seu próprio simbolismo e a sua própria hierarquia de valores.

A socialização, desde Aristóteles, só tem um sentido, que é o da humanização, e que se caracteriza, inevitavelmente, pela *autonomia*, *solidariedade* e *comunicação* dos sujeitos e entre sujeitos. Desde que o indivíduo tenha consciência de si e da sua autonomia, confere maior importância à comunicação, às suas possibilidades de realização, embora pelas suas próprias relações interpessoais aperceba, imediatamente, a dificuldade em comunicar de uma forma integralmente eficaz. É preciso, portanto, não ter medo de comunicar, porque é isso que nos faz comunicação para outros. Por este motivo Habermas tematizou a *razão comunicacional*, isto é, aquela que se realiza através da comunicação intersubjetiva e que se configura como exercício de cidadania.

Em suma, não devemos perder de vista o facto de a democracia, para além de ser um regime político, ser sobretudo palco de uma teia complexa de relações sociais e emergir de uma vontade de viver em comum.

3. Pensar o futuro da democracia com Norberto Bobbio.

A pertinência de uma abordagem da democracia, a partir de Norberto Bobbio (1909-2004), justifica-se com base na relevante contribuição do autor italiano para a compreensão deste regime político nos dias atuais, bem como do período de *transformação*²¹ que atravessa o mesmo, questionando o que é que ele prometeu oferecer e o que é que efetivamente concretizou, tendo essa concretização necessariamente que ver com uma educação para a cidadania. O *futuro da democracia* que Bobbio previra, notemo-lo, é hoje!

²¹ Nas palavras do autor: "utilizo o termo «transformação» num sentido axiologicamente neutro, sem lhe atribuir nem um significado positivo nem um significado negativo. Prefiro falar de transformação em vez de crise; porque «crise» faz pensar num colapso eminente." (Bobbio, 1988:9).

Já Aristóteles argumentara a favor de uma correlação inevitável entre a dimensão física da cidade e a participação política, sendo que nas grandes metrópoles modernas verdadeiramente se corrobora que a concentração demográfica e a dimensão das cidades são elementos que influem de alguma forma nos níveis de participação política. Na mesma linha de raciocínio se inscreve Jean Jacques Rousseau, no momento em que admitira ser impraticável o povo estar reunido a todo instante para decidir sobre determinado assunto, tornando-se mais viável a hipótese de se fazer representar. Por seu turno, Bobbio reflete também sobre a impossibilidade de, nas democracias modernas, todos os cidadãos se reunirem a qualquer momento para administrar a *res pública*. Contudo, não deixa de ter em conta que com o advento da internet tal reunião se possa vir a tornar material e progressivamente mais plausível. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que quanto maior o número de indivíduos que participam das decisões do Estado, ainda que indiretamente quando indicam representantes, de sobremaneira se agigantam os desafios de um regime democrático que pretende, em primeiro lugar, dar voz a todos os cidadãos. Portanto, segundo o autor a democracia idealmente será formal e substantiva ao mesmo tempo, já que surge, precisamente, do desejo utópico de erradicar das sociedades o poder político de não-direito (poder invisível) e de dar vida, em contrapartida, ao governo público (poder visível), ou seja, ao governo cujas ações e respetivas consequências são debatidas e decididas publicamente²².

“Enquanto a presença de um poder invisível corrompe a democracia, a existência de grupos de poder que atuam obedecendo ao princípio de eleições livres continua a ser, pelo menos até hoje, a única forma em que a democracia encontra a sua atualização concreta.” (Bobbio, 1988:12).

Então, a perpetuação da democracia exige necessariamente que os governados possam fiscalizar e imiscuir-se nas decisões e nas ações governativas, na medida em que são também os verdadeiros beneficiários destas. A revolução tecnológica e a era digital assumem-se como ambientes com características perfeitas para tal. Não obstante, Bobbio também não deixa de constatar que o interesse pela política se circunscreve a

²² Não deixa de ser interessante uma articulação com as origens de Norberto Bobbio, italiano que se confessa muito particularmente influenciado pelos casos de corrupção no seu país, relacionados àquilo que considera ser a causa do "insucesso da democracia". Essa mesma falta de transparência fá-lo almejar que aos bastidores do poder possam livremente e em verdade aceder todos os cidadãos, o que ainda se configura nos dias atuais como um ideal democrático a atingir.

um número cada vez mais reduzido de indivíduos, sendo que a qualidade e pertinência da informação difundida sobre os assuntos políticos é ainda discutível. Na mesma medida, cresce o desinteresse pela participação política, revelando que as questões da mesma natureza não constituem uma prioridade para a maioria dos cidadãos, ficando também fragilizada a forma como estes delegam a sua representatividade. Então, e em função dos dados que atualmente se nos apresentam, conclui-se que a própria educação para a cidadania ativa, enquanto ideal a atingir, se revela uma "promessa não cumprida" da democracia. Simultaneamente, alerta o autor, a pressuposição de um modelo de cidadão que sobrepõe os interesses da comunidade aos seus próprios interesses particulares deriva de uma concepção "excessivamente otimista" do homem como animal político.

Bobbio apresenta, pois, aquilo que designa como “definição mínima de democracia”,“(…) e segundo a qual se entende por regime democrático essencialmente um conjunto de regras processuais no que diz respeito à formação das decisões coletivas, prevendo e facilitando a participação mais ampla possível dos interessados." (Bobbio, op. cit.:13). Este mesmo conjunto de regras e procedimentos visa, por excelência, promover também a convivência pacífica entre grupos políticos e culturais diferentes. Para o autor, não esqueçamos, a democracia aproxima os indivíduos numa união artificial, que é a sociedade, mas que efetivamente permite superar o isolamento e suprir necessidades que o individualismo não permite conceber. Aliás, na busca pela satisfação dos seus próprios interesses, o indivíduo promove, muitas vezes, os interesses da sociedade de um modo mais eficaz do que se visasse realmente fazê-lo.

Sublinhar que a igualdade é entendida por Bobbio como um valor que ganha relevância, sobretudo, no contexto da relação social e política entre indivíduos é, pois, neste ponto da maior pertinência para uma compreensão mais precisa da perspectiva do mesmo. Por outro lado, e contrariamente ao espírito das revoluções liberais setecentistas, entende a liberdade como um valor fruído pelos indivíduos isoladamente, e não coletivamente, ainda que aqueles que são chamados a decidir, os cidadãos, tenham de ver garantidos os direitos de liberdade para exercer as suas funções políticas e a sua cidadania. Sob o ponto de vista dos estados democráticos, pois, os indivíduos foram perdendo progressivamente importância política, detendo-a agora, sobretudo, grupos e organizações de natureza diversa. São exemplos os partidos, os sindicatos, etc.. Esclarece Bobbio:

“São os grupos e não os indivíduos os protagonistas da vida política numa sociedade democrática, na qual já não há um soberano, o povo ou a nação, composto por indivíduos que adquiriram o direito de participar direta ou indiretamente no governo, o povo como unidade ideal (ou mística), mas o povo dividido de facto em grupos que contrapõem e concorrem entre si, com a sua autonomia relativa perante o governo central (autonomia que os simples indivíduos perderam ou nunca tiveram (...)).” (Bobbio, op.cit.:30).”

No seio do debate democrático sobre determinado assunto público ou político, definir um problema, reunir informação, identificar e avaliar as alternativas e, finalmente, decidir o que fazer, como bem sublinha o autor, não pode dispensar, para que uma democracia equilibrada se concretize, a existência de alternativas reais e exequíveis. Debaixo de uma condição de certeza, os indivíduos podem pelo menos antecipar acontecimentos e os seus resultados.

3.1. Interculturalidade como uma parte integrante da democracia.

Analisar o processo de transformação da sociedade atual através de uma perspetiva que privilegie o ideal da interculturalidade assume-se como uma tarefa para todos os governos, instituições nacionais e internacionais, mas, igualmente, como um imperativo ético que se coloca a cada ser humano em particular. Não se podem ignorar as tendências para um novo universalismo, provenientes das formas de vida e dos contextos: “(...) a modernidade é, enfim, verdadeiramente “mundial”, mas produz no seu seio uma multiplicidade de variantes culturais.” (Bolaffi, 2001: 41). Assim, defendemos uma nova modalidade de democracia, onde os princípios trans-subjetivos que sustentam a interculturalidade estejam, desde a base, assegurados. O que se põe, em bom rigor, é a inviabilização de algumas das estruturas e instituições democráticas tradicionais, em prol de novas formas de organização da vida em comum, com as suas potencialidades e defeitos.

Devemos ressaltar, na linha de Zygmunt Bauman, a diluição do vínculo tradicional e estável entre indivíduos de uma mesma comunidade, sendo esta última estrutural e umbilicalmente fechada sobre si própria e incapaz de responder às exigências da globalização enquanto fenómeno e enquanto novo *modus vivendis*. A comunidade de que nos fala Bauman é marcadamente etnocêntrica, até porque termina

onde o jogo comunicacional, com o “exterior”, se alarga. Não quer, contudo, isto dizer que os pressupostos sobre os quais assenta não sejam também eles ponto de partida, curiosamente, para a interculturalidade: também este ideal está longe de poder ser cumprido no seio de uma “*coletividade de individualidades*” que coexistem. (Bauman,2003:99-103).

Então, hoje em dia não se entende uma comunidade democrática sem se fazer referência à diversidade: é assim que se chega a conceber o nível de democracia numa organização social em função da sua capacidade para originar e suportar diferenças, de alargar o espaço público e político à pluralidade das culturas e das formas de vida. Esta possibilidade torna possível a rotatividade no poder de grupos diversos, bem como a mudança das ideias que, dentro dos grupos, é normalmente exigida pelo decorrer do tempo. Não obstante, é inevitável, também, constatar que o tema da integração da diferença se apresenta hoje revestido de contornos extremamente complexos. Por variados fatores: em primeiro lugar, devido à crescente necessidade dos indivíduos de se caracterizarem não só pela *igualdade* mas também pela *diferença*. Por outras palavras, todos os indivíduos reivindicam igual dignidade relativamente ao seu exercício dos direitos – cidadania – mas, simultaneamente, reclamam também o reconhecimento da sua diferença.

Portanto, esta é uma perspetiva de uma política democrática futura que se baseia na coexistência de universos culturais e sistemas simbólicos abertos e implicados uns relativamente aos outros. Não obstante, o sentimento de pertença nacional pode constituir um fator decisivo no sentido de se atenuarem as divisões socioeconómicas e os próprios conflitos de classes e multiculturais. Mas estes ideais igualitários vêm-se, também, permanentemente ameaçados e perturbados pela perpetuação de discriminações, sobretudo no que diz respeito aos discursos políticos. Urge, pois, revitalizar a democracia desde o seu âmago, pela autocrítica da razão política.

Neste sentido, o espaço público tem de tornar-se, verdadeiramente, o espaço próprio da argumentação racional dos valores, do encontro e do confronto em que as diversas conceções de vida e de bem podem interagir entre si, influenciando-se mutuamente. Não representa esta *esfera pública* um mero lugar de intercâmbios, notemo-lo bem. Representa um espaço, não só plural mas também dissonante, de confronto efetivo entre universos de valor existencialmente vividos e filtrados pelas experiências dos diversos sujeitos. O respeito pelos direitos humanos torna possível o dissenso, e o dissenso é também ponto de partida possível para a interculturalidade. Sem

indivíduos autônomos, e cujos direitos fundamentais não estejam absolutamente assegurados, a sociedade democrática também não se constitui enquanto tal.

No caso de uma sociedade que concretiza o ideal intercultural, asseguram-se, harmoniosamente e em simultâneo, a autonomia dos cidadãos e o respeito autêntico pelos direitos individuais, inclusive dos indivíduos que não partilham da mesma nacionalidade. Por este último motivo é que se deve notar, ainda, que esta concepção democrática não partilha de uma visão “monista” da sociedade, concebida como um todo homogêneo, ainda que multicultural. Vale notar, neste ponto, que a proposta intercultural surge, principalmente, na sequência do “vazio” deixado pelo multiculturalismo que, como nos relembra Martine Abdallah-Preitcelle, “tende para uma “ditadura” do cultural, pela redução do indivíduo à sua pertença cultural (...). Está claro que esta orientação construída sobre uma exacerbação da não-compreensão dos indivíduos entre si e dos grupos de origens diferentes, é uma forma de radicalização das diferenças.” (Abdallah-Preitcelle, 2006:78), ou então, nas palavras de Adalberto Dias de Carvalho, no seio do qual “podem permanecer barreiras simbólicas e até mesmo políticas ao encontro das pessoas entendidas como protagonistas ativos das culturas de pertença.” (Carvalho, 2013:10).

A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, coloca a tónica nos processos e nas interações que unem e definem os diferentes indivíduos e os grupos culturais entre si; pelo que alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas e os grupos sociais, para além de se reconhecerem nas suas diferenças positivas, buscam uma mútua compreensão e valorização. O prefixo *multi-* (de multicultural), vem do latim *multus* e significa múltiplo, numeroso; no caso, múltiplas culturas. Por outro lado, *inter-* (de intercultural), é um prefixo também de origem latina, embora exprima a noção de posição intermediária ou relação recíproca que une ambas as partes. Eis uma referência etimológica que é pertinente no âmbito da distinção de conceitos.

Na medida em que a interculturalidade é um ideal a atingir, onde se intersectam realidades socioculturais distintas em função da prática da tolerância e da cidadania ativas, assenta num contínuo processo de maturação da democracia atual, em relação com o qual os corpos legislativos devem evoluir no sentido de permitir aos diferentes “atores sociais” agir de acordo com aquilo que essencialmente os define. Nas palavras de António Teixeira Fernandes, “goza de maior democraticidade o modelo que alarga o campo da cidadania e dos direitos humanos.” (Fernandes, 2016:17). Mas é, justamente, neste sentido de *liberdade relativa* que a interculturalidade, em democracia, se pode

concretizar; nesta constante tensão dialética entre direitos humanos e direitos de cidadania, mas o indivíduo percebe que tem o direito a dispor de si mesmo e, portanto, o direito de destruir os obstáculos que alienam a sua essência; gesto que também se impõe como dever democrático.

“Aflora aqui um desafio com características absolutamente novas, de que as várias teorizações do multiculturalismo não são senão um eco longínquo ou um pálido simulacro (senão mesmo uma simplificação caricatural e edificante).” (Bolaffi, 2001: 93).

Pode-se considerar que a interculturalidade é uma “situação utópica” dentro do contexto multicultural que caracteriza a sociedade atual, mas trata-se da configuração ou modalidade que a educação de hoje deverá propor-se alcançar.

Entende-se por educação multicultural aquela que se abre, de modo condicionado, à diversidade das culturas, de modo que abrangerá apenas as culturas que confluem significativamente num mesmo âmbito social, superando as fronteiras políticas, económicas e socioculturais convencionais. Porém, não é ainda suficiente, na medida em que acaba por não ir para além do “respeito pelas minorias”. Com a afirmação de uma sociedade e/ou educação intercultural, Trata-se de criar uma situação em que as culturas sejam consideradas em plano de igualdade, para que todos os sujeitos, tanto os que pertencem às culturas maioritárias, como às minoritárias, possam aceder à formação. Este é o sentido a tomar para que efetivamente se progrida no caminho da democracia universal.

Mas a resposta não pode ser simplista, nem se pode delinear na esteira da imposição dos modelos culturais das maiorias, pela sua pretensa de maior prestígio, poder económico-financeiro, político e demográfico. Essa seria a reafirmação da dicotomia etnocêntrica entre cultura dominante e cultura dominada ou integrada, que em termos relativos limita a afirmação de todas as possibilidades culturais que a democracia deve, por excelência, oferecer e realizar paritariamente. “E é a cada povo que compete, coletivamente, modificar a sua cultura tradicional quando ela se confronta com princípios mais progressistas, abrindo caminho pela força da razão e da imagem modelar de outros povos.” (Sarramona, 1994: 35). Todavia, encontrar um consenso que coadune, simultaneamente, todos os interesses e seja compatível com os princípios norteadores da democracia é, verdadeiramente, complexo, sendo que deverá sempre

prevalecer o modelo de ação democrático baseado na justiça e na liberdade. Neste contexto, às instituições escolares cabe o papel de (re)construir um novo modelo de convivência cultural, que se supra menos do paradigma da «coerência» e que decorra, também, de uma nova *modalidade* de democracia, alicerçada no princípio da defesa do pluralismo: “dar a conhecer a diversidade de opções que a sociedade oferece perante os mesmos factos e situações, supõe um repto muito recente para a escola, a qual tem estado vinculada tradicionalmente a uma só corrente de pensamento (...).” (Sarramona, 1994: 37).

Não obstante, seria ilusório partir do pressuposto de que a compreensão do Outro é um gesto vazio das nossas próprias convicções e imbuído de imparcialidade. Trata-se, por outro lado, de não as apresentar como as únicas admissíveis, mas de as apresentar de forma reflexiva, crítica e fundamentada, o que espelha maturidade democrática. O simples facto de se estar junto-de, não é *condição sine qua non* para a com-vivência. No caso das instituições escolares, torna-se cada vez mais frequente a confluência de diferenças culturais acentuadas e, no entanto, aí se reproduzem preconceitos e marginalizações, que normalmente são um reflexo da sua existência à escala social.

Uma educação na e para a democracia e para a interculturalidade implica mudanças ao nível dos currículos convencionais, a fim de neles incorporar todo um conjunto de objetivos, conteúdos, atividades, recursos e estratégias pedagógico-didáticos que sejam verdadeiramente adequados à fomentação do conhecimento recíproco, da valorização de outras culturas, sem excluir a reflexão e a crítica sobre a sua própria. A nossa proposta, para tal, surge apresentada no ANEXO II, sob a forma de um Plano de uma aula executado no âmbito do nosso estágio profissional na Escola Aurélia de Sousa. Aí deixámos claro que, segundo a perspetiva da educação, o problema consiste em saber como promover uma identidade²³ que se articule de forma coerente com a abertura e o respeito para com os outros, para com o que é diferente: “a globalização, além de superar as fronteiras geográficas, corroeu os vínculos tradicionais de solidariedade, sem que todavia surjam, com igual intensidade, outras formas de coesão. A rutura dos vínculos tradicionais e solidariedade gera novas formas de exclusão, de solidão, de marginalidade. Mas também suscita novas formas de

²³ Ao contrário do que se possa pensar, a diversidade não é, necessariamente, fator de dispersão e muito menos de ameaça à(s) identidades(s). O desafio permanente que se coloca é a articulação concertada entre interesses individuais e interesses gerais.

associação cujos valores não são, necessariamente, positivos do ponto de vista do desenvolvimento individual e social.” (Tedesco, 2000:98).

Neste sentido, o trabalho em grupo, a solidariedade ativa entre os membros desse grupo e o desenvolvimento da capacidade de acolher o Outro em mim constituem, entre outros, os elementos centrais desta pedagogia que deve ser desenvolvida do ponto de vista teórico e prático. A escola já não poderá deixar de lado certos temas, mas deverá assumi-los numa perspetiva ativa, promovendo o seu conhecimento e a sua discussão. Ao mesmo tempo que se educa para a paz e para a tolerância, investe-se na formação para o exercício responsável da cidadania. Por este motivo, aliás, insistimos em defender que, num mundo pluricultural, onde são necessárias a crítica e a reflexão, a educação nunca pode prescindir de uma abordagem filosófica e ética para lidar com a diversidade humana e para se comprometer com a formação de futuros cidadãos responsáveis: o encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá pela constatação racional de que entre humanos, o par de conceitos superioridade/inferioridade não faz sentido e deve ser substituído pelo da igualdade e da diferença.

A *abertura ao mundo*, como forma de relacionamento com o mesmo, revela preocupação, interesse, cuidado e sentido de responsabilidade, resultando da inserção nos assuntos que são comuns a todos. Na esteira desta valorização da participação dos homens na vida política, Thomas Jefferson (1743-1826) concebe a *felicidade pública*, intrinsecamente relacionada com a *estima do mundo*²⁴, com o cuidado e a responsabilidade pelo que é comum. Neste mesmo sentido, a ação que é pública e política não pode ser entendida sob o signo do individualismo – que isola, por definição, os indivíduos –, mas sempre do ponto de vista do comum. O anonimato da identidade pode desfazer-se, assim que o Outro queira, nas zonas de interação e de contacto entre pessoas, onde o diálogo acontece e onde elas se e aproximam na e pela diferença. Recebe-se o novo e ultrapassa-se a fronteira cultural, social, económica, política, etc., dificilmente transponível, do que nos é familiar e comum nesses domínios.

Concluindo, mudar a democracia implica também alterar a maneira de pensar e de atuar na mesma democracia. A própria democratização das sociedades revelou-se um processo social e político com características tais, que colocara e coloca múltiplas

²⁴ Cf. Hannah Arendt (2013). *Sobre la revolución*, p.209.

práticas culturais distintas ao alcance imediato umas das outras e esse movimento, porque é humano, coloca sempre novos desafios às estruturas políticas e às instituições de ensino e de investigação.

Assim se fomenta, também, a ultrapassagem do medo do estranho e do desconhecido, que mais vezes estagna do que atíça a relação entre sujeitos. Justamente partindo deste pressuposto e da análise de situações concretas da atualidade, cujas repercussões se têm materializado em políticas de fechamento de fronteiras multinacionais²⁵, no passado dia 25 de Janeiro de 2017, a Professora Paula Cristina Pereira, na qualidade de conferencista, problematizou filosófica e conceptualmente as novas dinâmicas multiculturais das sociedades contemporâneas, conduzindo o público-alvo (jovens alunos do 10º e 11º ano de escolaridade) a uma reflexão mais aprofundada sobre realidades noticiadas e vivenciadas no seu próprio quotidiano. Esta análise reflexiva conduziu a um debate entre conferencista e interlocutores, debate esse que se revelou bastante profícuo para todos os intervenientes.

Esta conferência – *Migrações, espaços multiculturais e espaços (in)comuns* – surge, portanto, enquanto reflexo de uma articulação entre investigadores dos grupos de investigação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nomeadamente o grupo *Philosophy and Public Space*, e a escola secundária onde decorreu o nosso estágio profissional. Para além dos objetivos específicos que justificam a pertinência desta conferência naquela instituição, insere-se a mesma na pretensão de se dar a conhecer e a compreender o tipo de investigação filosófica que ao nível do ensino superior é desenvolvida e trazê-la diretamente aos estudantes, convocando-os a problematizar questões do seu espaço e do seu tempo²⁶.

²⁵ Tome-se como exemplo o recente referendo BREXIT.

²⁶ Todos os documentos relativos à planificação, divulgação, execução e reflexão sobre a atividade encontram-se anexados (ver ANEXO III).

Capítulo II

Educação e Democracia

4. A Filosofia e a Política

A disciplina de Filosofia nunca deixou de figurar nos currículos do nível de ensino secundário ou equivalente. No Programa Oficial da disciplina para os 10º e 11º anos, reitera-se a sua pertinência sob o ponto de vista da imprescindibilidade de fomentar o desenvolvimento, no aluno, de uma dimensão ética e crítica, do que política, que se subentende, no mesmo documento, que decorra da última: "(...) contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e na sua transformação." (Henriques, 2001:5).

Todavia, e uma vez que a filosofia, nesta perspetiva, não se esgota num exercício formal, a mesma é sobretudo apresentada, por um lado, no seu sentido mais original, enquanto *philia* pela vida – nas suas múltiplas interpretações – e por outro, enquanto disciplina que fomenta o exercício pessoal da razão e o projeta na transformação do mundo e da relação com ele. Este gesto integrador, notemos, é sobretudo político e cívico, pois "tal paradigma supõe que *pensar por si mesmo* a vida obriga a uma discussão pública, ao reconhecimento do momento de verdade inerente a cada posição em debate (...)" (Henriques, op. cit.:5) e à sua partilha. Portanto, a filosofia e, particularmente a filosofia política, constituem componentes cada vez mais essenciais no âmbito da formação pessoal, social, cívica e política dos jovens na medida em que são instrumentos fundamentais para uma vivência mais autónoma, solidária, profunda e verdadeiramente democratizada da vida democrática. Aliás, os desafios que contemporânea e futuramente se põem e porão têm sobretudo que ver com o desenvolvimento de uma cultura de participação política na era digital, pelo que a filosofia, para não ficar "às portas da cidade", não poderá descurar a reflexão sobre as novas configurações de cidadania que *estão aí*.

“É preciso começar a pensar a compreensão no âmbito da *dádiva* e da *partilha* de uma identidade comum, sob pena de correremos o risco da Filosofia ficar às portas da cidade, às portas da cultura contemporânea. (...) E mesmo quando as cidades são

apontadas como fonte e lugar de todo o mal – denunciando-se a corrupção, o desequilíbrio ecológico, a poluição, os conflitos, as violências, a exclusão, a pobreza, etc. –, a reflexão filosófica pode despontar com renovado vigor.” (Pereira, 2011: 25-26).

Atentar, por exemplo, às relações emergentes entre a comunicação política, os novos *media* e as reais necessidades dos cidadãos colhe toda a pertinência na medida em que a revolução das tecnologias digitais veio contrariar o modelo tradicional de comunicação política, que nunca dispensava a presença física e o discurso argumentativo. A nova era digital anuncia o resgate dos verdadeiros valores da democracia, a inclusão do cidadão nos processos governativos, ou um afastamento do indivíduo da esfera pública e política? Até agora, não nos parece poder afirmar-se o estreitamento da barreira existente entre o sistema-político, o Estado, os cidadãos e os futuros-cidadãos.

É certo, subjaz ao ensino de filosofia uma intenção de fomentar nos jovens a atitude filosófica, sendo que se justifica, como vimos, a importância da indagação filosófica dos pressupostos da nossa contemporaneidade para a construção responsável de projetos de vida, tendo em conta, também, que a sociedade renova velozmente as suas próprias exigências. Esta é uma permanente interrogação que a filosofia é convocada a fazer. Simultaneamente, a filosofia política não pode centrar-se meramente na análise – que bebe de uma racionalidade instrumental – do sistema, do que se encontra construído, em que a abordagem é orientada por conceitos formais. Ela tem de desempenhar um papel reflexivo e utópico central que torne possível e imponha a própria ação, porque tem de ser a mais atenta, aliás, àquilo que está continuamente a emergir no fluxo de desenvolvimento das sociedades e dos homens contemporâneos:

“(...) o educador (...) não pode ser um consumidor passivo de conceitos e até mesmo de valores sociais entretanto sujeitos à delapidação ideológica e, deste modo, transformados em estandartes de interesses de todo o tipo.” (Carvalho, 2004: 85).

Olhamos para a Cidade, então, não apenas como espaço físico e político herdado da *polis* grega, onde o homem-cidadão se cumprira, mas como espaço de complexas e novas relações: novas dinâmicas sociais, económicas e, sobretudo, novas dinâmicas antropológicas. É tarefa da filosofia política procurar refletir sobre estes aspetos

simbólicos da cidade e o Homem que a habita, identificando, assim, novas dinâmicas de isolamento e de convivência. A tentação de se optar por um *saber positivista*, cuja aplicação facilmente encontra pertinência e lugar no discurso político, tornando-se uma força produtiva, contrasta com este saber crítico e reflexivo que interroga direta ou indiretamente os valores ou as finalidades.

À semelhança daquilo que acontece ao nível individual com o ser humano, também o *comum*²⁷ demanda uma articulação fundamentada entre os seus fins e aspirações presentes com aqueles que os antecederam no passado e se projetam no futuro e para o futuro. Portanto, as sociedades não dispensam uma reflexão sobre si mesmas, no sentido, também, de se definirem os modelos que mais lhe convêm e aqueles com os quais, de todo, não se identificam. Desempenha um papel fundamental, no âmbito da mesma, a função de orientação prática que a Filosofia Política é capaz de produzir.

Não obstante, a política não constituía o objeto de reflexão canónico dos filósofos. Salvo alguns nomes excepcionais – Thomas Hobbes é o primeiro que nos ocorre –, a maior parte dos filósofos destacou-se na história da filosofia pelas suas teorias epistemológicas e/ou ontológicas, mais do que pelas suas ideias sobre a convivência humana, que é o tema da política. O que a filosofia pode dizer a propósito da mesma é algo que não diz nem a sociologia, nem a ciência política, nem a politologia.

Um ensino de qualidade da filosofia prepara os estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e participada, e para a excelência profissional em qualquer área, porque os prepara para avaliar problemas, propostas de solução e os argumentos que as sustentam; porque prepara os estudantes para o debate civilizado de ideias, condição sine qua non para a resolução inteligente e criativa de problemas e fonte de todo o desenvolvimento. Ninguém como os próprios cidadãos podem conhecer e defender os seus próprios interesses. Todavia, não podemos deixar de notar que nem a Filosofia da Ação, nem a Filosofia Política são claramente apresentadas no Programa, preferindo-se designações como «A Ação Humana e os Valores». Mas compreender claramente o tipo de problemas estudados em cada uma das disciplinas tradicionais da filosofia é um importante auxiliar didático, que ajuda o estudante a identificar o que está em causa. Mesmo assim, não partimos do pressuposto de que a Filosofia Política, a Filosofia da

²⁷ No sentido político.

Ação, ou qualquer outra disciplina filosófica, “recortam” um pedaço da realidade, de modo a debruçar-se mais aprofundadamente sobre ele. Atentemos, neste mesmo sentido, às palavras de Desidério Murcho:

“A filosofia política estuda o modo como podemos viver em sociedade e o modo como devemos fazê-lo, o que levanta problemas como os seguintes: a justificação do Estado e da obrigação política; a justificação do anarquismo; a natureza da justiça; a justificação da democracia; a igualdade; o liberalismo político, a liberdade e os mercados livres; a propriedade privada; os direitos naturais; o problema da punição. Os temas introdutórios mais comuns no que respeita a esta disciplina são o problema da justificação do Estado, as teorias contratualistas e a liberdade.” (2003: 93).

Portanto, o olhar do filósofo (político) sobre o mundo é, necessariamente, um olhar atento e um olhar crítico, inscritos na objetividade, de modo a apresentarem possibilidades razoáveis e praticáveis e não meros exercícios especulativos que perpetuem a crítica pela crítica sobre um *futuro indefinido*. Ao mesmo tempo, sublinha João Cardoso Rosas:

“O filósofo político não é equiparável a um guardião-filósofo capaz de orientar os destinos da *polis* devido a um saber especial e inquestionável. A comparação, de origem platónica, entre o médico que cura os males do corpo humano e o filósofo que cura os males do corpo social deixou de colher, precisamente porque o filósofo não pode reivindicar um conhecimento especial que o habilitaria a gerir a coisa pública como um Filósofo- Rei.” (2012:20).

4.1. A educação enquanto contributo para a evolução e para a transformação das sociedades democráticas contemporâneas.

“A realidade é infinita e em contínua mudança.”

Karl Popper

Educação, política e moral não são passíveis de serem radicalmente separadas: as questões de uma natureza remetem inevitavelmente para as demais, ou não tivessem todas que ver, por excelência, com a ação humana. O mesmo corrobora Henry Giroux

quando nos relembra que, na Grécia Antiga, “a educação era vista como intrinsecamente política, elaborada para educar o cidadão para uma participação inteligente e ativa na comunidade cívica. Além disso, a inteligência era vista como uma extensão da ética, uma manifestação e uma demonstração da doutrina de uma vida boa e justa.” (Giroux, 1986:321). Chegamos também, neste ponto, às raízes das acesas preocupações platónicas com a dimensão formativa dos jovens atenienses, associadas, por sua vez, à defesa da ideia segundo a qual confiar a educação dos cidadãos a particulares é o mesmo que negligenciar essa atividade. Por outras palavras, para Platão a educação deve ser una e pública, sendo que apenas ao Estado compete zelar pela formação dos seus futuros cidadãos, os mesmos que zelarão mais tarde por ele. O amor e a devoção à Cidade sobressaem nas propostas clássicas de educação cívica ideal, nomeadamente na *República* e na *Política*, de Aristóteles.

Da (re)adaptação permanente destas concepções, decorre a ideia contemporânea fundamental segundo a qual a educação deve fomentar a participação ativa, crítica e inteligente, plasmada na Lei de Bases do Sistema Educativo e, concomitantemente, no Programa de Filosofia de 10º e 11º ano. Esses documentos, e outros de referência nacional e internacional, são consistentes entre si quando afirmam que é fundamental e urgente uma redefinição do papel e do estatuto dos vários níveis de ensino, fundamentalmente o ensino secundário, para que se elucidem e estabeleçam as suas finalidades e os seus objetivos.

No contexto das sociedades ocidentais do século XX, o sistema educativo tradicional – que é o de hoje²⁸ – surgiu para dar resposta, simultaneamente, às exigências políticas do processo de construção da democracia e das nacionalidades e, posteriormente, às exigências económicas inerentes à estruturação de uma economia de mercado globalizada. Porque é um constructo social, justamente, a democracia pressupõe o ensino e a aprendizagem daquilo que intrinsecamente a define e lhe dá vida, ao mesmo tempo que valoriza as interações inovadoras, críticas e racionais dos cidadãos com os valores democráticos. Ou seja, os indivíduos, no sentido social e político, não são um produto da sociedade em que se inserem. Para falarmos de democracia e de sociedade enquanto constructos, devem habitá-la e transformá-la, por forma a configurarem novas posturas sociais e políticas.

²⁸ A escola é, provavelmente, a única organização da era industrial que se mantém praticamente intacta.

Portanto, a história dos Estados-nação e do sufrágio universal remete-nos para a enorme importância que teve a educação, enquanto processo de socialização, na consolidação das nações democráticas, alicerçadas na soberania popular. Desde então, o conceito de cidadania está intimamente ligado à identificação vinculativa com uma nação e, posteriormente, à ideia de participação na vida da escola e da comunidade, a partir da análise e da procura de soluções para os seus problemas.

“A profundidade do processo de mudança social em curso coloca-nos perante a necessidade de reformular algumas perguntas básicas: quais as finalidades da educação, quem vai assumir a responsabilidade de formar as novas gerações, qual o legado cultural, os valores, a concepção de homem e de sociedade que pretendemos transmitir.” (Tedesco, 200:26).

Hodiernamente, a educação, enquanto processo, só pode assumir um papel dianteiro e ativo na tarefa de ajudar a firmar e a aperfeiçoar a democracia e a maturidade democrática dos “cidadãos em potência”, comprovando-se, desde já, a essência inacabada do caráter de ambas e o vínculo indissociável entre educação e democracia. Está em causa o conhecimento e a consciência que os jovens têm vindo a adquirir do conteúdo e extensão da sua cidadania – um dia – ativa. Fá-lo, em primeiro lugar, inculcando conhecimentos, hábitos e atitudes que pretendem contrariar um individualismo egoísta e fomentar, nessa linha, a inclusão explícita de uma dimensão social pragmática e afetiva na vida dos jovens. Para além de se distanciar de uma aprendizagem meramente cognitiva de conteúdos programáticos, educar *na* e *para* a democracia também não se esgota no âmbito da constatação de que se vive num regime político estruturado democraticamente; para além de começar pela identificação com os valores que sustentam o mesmo, passa por compreendê-lo e, mais importante, passa por vivenciá-lo desde as “entranhas”, tendo como pano de fundo os princípios democráticos do respeito mútuo e da coesão social. Significa ser agente ativo na sua realização, comprometer-se individual e coletivamente com ele e, mais importante, contribuir para os processos de revisão das suas ideias mais básicas. Educar *para* e *na* democracia significa, portanto, consolidar um sistema educativo que, também ele, só faça sentido no âmbito da vivência, da prática e da reflexão sobre os valores que caracterizam este regime político.

Nas palavras de Adalberto Dias de Carvalho, “o sentido ético dos projetos pedagógicos é indissociável do seu sentido transformador.” (Carvalho, 2004:75). Então, assumir a formação do futuro-cidadão, como projeto pedagógico humanista e de envolvimento, afeta todas as dimensões da instituição escolar – desde a definição do currículo, até aos critérios de avaliação e ao envolvimento do pessoal docente e não-docente –, para além de confiar, firmemente, na *educabilidade* e na *perfectibilidade* de todos os seres humanos, sem exceção.

Organizada em diversos graus e níveis de complexidade²⁹, a escola é o palco institucional em que ocorrem a grande maioria das ações educativas regulamentadas legalmente para ensinar a *viver em democracia*, o que se compatibiliza com o ensinar a *viver em sociedade*, muito embora a clássica capacidade socializadora da escola esteja em processo de (re)definição. Urge, neste momento de viragem que se abre a novos horizontes e expectativas, identificar os pontos fortes e os pontos menos positivos decorrentes das práticas pedagógicas efetivadas, por forma a diagnosticarem-se e auscultarem-se os seus problemas e reequacionar o que é mais conveniente continuar a fazer, desfazer e modificar. Estas são também, por si só, tarefas da educação contemporânea, que se desdobra no sentido de integrar todas as experiências – negativas e positivas – numa reflexão crítica sobre a sua natureza, e que se materializam, a seu tempo, em oportunidades (algumas vezes criativas) de amadurecimento e de aprendizagem. Na verdade, refletir sobre qualquer projeto educativo coloca permanentemente em xeque as próprias finalidades da educação e a forma como estas estão (ou não) articuladas com o contexto sociocultural, económico e político do espaço e do tempo em que têm lugar: os meios não podem contrariar os fins, e vice-versa.

Tal como acima mencionámos, em bom rigor é primeira função da escola, enquanto instituição democratizada, incorporar progressivamente na sociedade as novas gerações segundo os princípios que regem a democracia, ou seja, zelar pelo desenvolvimento da sociabilidade dos jovens, que nunca é um processo, notemo-lo bem, alheio ao desenvolvimento individual dos mesmos. Antes pelo contrário, joga-se, na vida escolar, uma tensão dialética entre ambos, ou seja, entre racionalidade e subjetividade. Não obstante, e neste primeiro momento, a escola deve constituir um espaço onde se ensina e aprende a respeitar leis, gesto que formalmente se inicia aquando do cumprimento das regras impessoais e comuns de convivência, estabelecidas

²⁹ A explicação e justificação teórica mais exaustiva deste modelo organizacional do sistema educativo foi dada por Émile Durkheim, nos seus ensaios sobre educação e, em particular, sobre educação moral.

pelo Regulamento Interno da própria escola e que se repercute na vida futura dos jovens, na medida em que lhes apresenta as idiossincrasias da utilização dos mecanismos da democracia. Naturalmente, a moral plasmada na identidade da instituição escolar vincula-se à moral comum às sociedades democráticas e também os Projetos Educativos de Escola, imbuídos de determinado ideário pedagógico, representam expressamente os valores fundamentais que regem estas últimas. Na sociedade atual verifica-se, pois, o alargamento e a defesa quase desenfreados das liberdades individuais e de escolha e, imediatamente a seguir, uma tábua de valores e imposições decalcados de sociedades tradicionais e, neste caso, de modelos educativos ainda do século XIX. O problema reside, precisamente, no facto de se querer enfrentar, com estratégias antiquadas, novas situações; quando o pensamento e a ação deixam de ser criadores. No seguimento desta ideia, frisa Juan Carlos Tedesco:

“(…) um dos problemas mais sérios que enfrenta, atualmente, a formação do cidadão é o que podemos chamar o “défice de socialização” que caracteriza a sociedade atual. Vive-se um período em que as instituições educativas tradicionais – e em especial a família e a escola – estão a perder a capacidade de transmitir, eficazmente, valores e modelos culturais de coesão social. Este “défice de socialização” não foi coberto pelos novos agentes de socialização – os *mass media* e, em particular, a televisão (...). Pelo contrário, a sua conceção e evolução supõem que essa formação já é um dado adquirido e, por isso, a tendência atual dos meios de comunicação consiste em deixar, aos próprios cidadãos, a responsabilidade de eleger as mensagens que querem receber.” (Tedesco, 200:35-36).

A função de integração social da escola deve, pois, ser (re)pensada e (re)definida, quer a partir da alteração das intervenções práticas, como das abordagens teóricas ao tema³⁰. Nesse sentido, o conhecimento – que se pode distinguir de informação e de saber ou *sabedoria* – no âmbito da ação educativa formal, continua a constituir a variável mais relevante na explicação das novas formas de organização social, política e económica. Aliás, na ótica de Pierre Lévy, o conhecimento, enquanto valor e bem, é parte integrante de uma estrutura hierárquica do poder. Perpetua-se a importância deste fator, notemo-lo, à revelia da ideia segundo a qual adquirir

³⁰ Interessantemente, António Teixeira Fernandes relembra-nos que “as teorias não são mais do que procedimentos de redução da complexidade da realidade social”, pelo que “para se ver outra coisa é necessário mudar de teoria.” (Fernandes, 2016:22-24).

conhecimento (onde se incluem valores e modelos culturais) e um sentido crítico sobre o mesmo – que é criar sentido no “conhecedor”, não se podendo, em função disso, dissociar ambos – entrou progressivamente em decadência com a assunção da informação, significativamente menos densa e implicativa do humano, sob os pontos de vista quer pessoal, quer político³¹; aquilo a que François Lyotard chama de *exteriorização do saber* face ao sujeito. A par desta perda de significação e de homogeneização das experiências de aprendizagem que se realizam na escola, a massificação da educação e a rigidez dos sistemas educativos, também se apontam enquanto fatores responsáveis pela perda de capacidade socializadora da escola. Sem esta consciencialização crítica, não haverá lugar para a emergência de um novo modelo de educação democrática, cuja materialização depende, cada vez mais, das práticas e das representações que fazem da escola os diferentes atores sociais, circunstância que convoca, inevitavelmente, a própria mediação educativa e pedagógica.

Neste contexto, um regime democrático, que por excelência deve promover conceções tolerantes e variadas, tem de dar respostas a estes novos ritmos e desafios com que se confronta, não se podendo demitir da função de fornecer quadros de referência para o processamento da informação disponível³². Caberá, pois, sempre ao Estado democrático garantir o acesso à educação como via para uma maior igualdade no acesso às diferentes posições e funções, por forma a contrariar-se essa transferência do “valor patrimonial” do conhecimento para o alargamento do nível meramente informativo, reorganizando-se, com esse gesto, o processo de formação e de pré-politização do cidadão e redefinindo-se os fundamentos das identidades tradicionais de tipo político, por forma a poderem transmitir-se, na escola, na sua multiplicidade e de forma efetivamente esclarecedora. Assim se vai ao encontro de uma das características nucleares da vida democrática, que consiste em exigir aos cidadãos o exercício da sua capacidade de escolha entre uma diversidade de soluções possíveis para um mesmo problema, sendo que essa mesma capacidade de escolha se pressupõe, no processo de formação dos jovens, cada vez mais precocemente desenvolvida (não no que toca a decisões de índole política, mas individual), responsabilizando, a par e passo, os agentes

³¹ A mesma ideia baseia todo o debate que em 3.1, no Capítulo I deste trabalho, desenvolvemos sobre a interculturalidade e as consequências do ensino acerca da prática da mesma na formação dos jovens. Não se trata, meramente, da constatação da existência de um mosaico cultural na sociedade (multiculturalismo), mas de a sociedade ter de comungar dessa diversidade para que desapareçam, efetivamente, algumas das pretensões hegemónicas e etnocéntricas existentes.

³² Ainda o mesmo autor supramencionado enfatiza que “a humanidade entrou numa era em que a mudança se torna normal e a adaptação à mudança um valor de base.” (Fernandes, 2016:31), sendo que esta realidade de sucessivas transformações afeta, desde a base, a organização das sociedades.

de decisão. Simultaneamente, e salvo em raras exceções³³, os jovens veem-se excluídos da parte ativa da opinião pública.

“Atualmente, deparamo-nos com o paradoxo de viver uma situação em que exigimos maiores níveis de responsabilidade a idades cada vez mais precoces e, ao mesmo tempo, prolongamos o período de dependência dos jovens, aumentando os anos de escolaridade, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, de acesso à habitação, etc.. Nesta assincronia radica uma das fontes geradoras de conflito que a sociedade não consegue solucionar.” (Tedesco, op. cit.: 102).

Formar para a fruição de maiores e mais coesos espaços de liberdade; formar para o desenvolvimento da capacidade de ponderação e de escolha; formar para a responsabilização; formar para a construção individual da identidade que reconheça e acolha a do Outro; formar para que se concretize uma articulação sustentada entre a escola, a família e as instituições sociais e políticas. Nunca esqueçamos que o que, verdadeiramente, se pretende que essa formação enforme são a concretização de uma cidadania ativa e o despertar da responsabilidade social no quotidiano de cada indivíduo. E por isto é premente, mais do que nunca, “alargar e aceitar o desafio que Foulcault lançou à relação pedagógica entre o mestre e o discípulo (...) pela qual cada um deve tornar-se o sujeito ético da verdade que sabe, tornando-se essa verdade” (Carvalho, 2004:7), mantendo vivos o conhecimento autêntico e a sabedoria³⁴. O legado platónico ensina-nos que são estes últimos que encorpam a cidade-perfeita (*politeia*) tal como a arquitetara na *República*. Corre-se o risco de cair na armadilha da superficialidade se se considerar qualquer saber como *saber disfuncional*, na medida em que se alega que não “contribui” para a “manutenção” ou para o desenvolvimento do *sistema*. Este é o repto dos tecnocratas e da tecnocracia, não podendo ser o da democracia, pois se o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, como emancipador e realizador de ideias e vontades livres, a sua transmissão também deixará de ser da exclusiva responsabilidade dos “sábios”, transferindo-se para o âmbito das funções dos meros “utilizadores”. Isto “(...) pode implicar uma era da cidadania

³³ Tome-se como exemplo uma iniciativa institucional da Assembleia da República, o *Parlamento dos Jovens*, um projeto que pretende, fundamentalmente, incentivar a participação cívica e política dos jovens. Para um aprofundamento do tema ver Magalhães, Maria Beatriz M. (2014). *O papel da argumentação filosófica na formação do cidadão: O caso do Parlamento dos Jovens*. Porto: FLUP.

³⁴ A título de exemplo, o referendo existe justamente em função destas opiniões devidamente fundamentadas, para que se possam traduzir em votos responsáveis pois implicam decisões diretas sobre assuntos que afetam a vida de todos. Porém, não são raras as vezes em que, pelo contrário, a engrenagem democrática subjacente os referendos evidencia, de sobremaneira, a fragilidade do senso comum.

utilitária, na medida em que assistimos a uma rutura com a construção de projetos coletivos que são substituídos por processos individualizados na contingência dos interesses e das situações (particulares); a participação política dos indivíduos, submetida à necessidade de especialização (...), afasta progressivamente a esfera política da esfera civil, fazendo emergir uma cidadania de procedimentos e, portanto, transformando a política num mundo de possibilidades técnicas.” (Pereira, 2011:42).

Para contrariar esta tendência, reforçam-se as exigências éticas subjacentes à prática profissional docente. Afinal, o processo pedagógico tem como primeiro objetivo modelar comportamentos, influenciando decisivamente os percursos de vida. A consciência desta responsabilidade, deve, pois, conduzir os docentes a um processo pessoal e profissional de permanente atualização e aperfeiçoamento, também para que se inscrevam justificadamente num projeto de promoção de uma cultura profissional marcada pela exigência técnica, científica e ética. Ou seja, os professores devem também procurar adquirir sistematicamente novas competências, bem como renovar o seu saber, ao ritmo das exigências sempre atualizadas da própria sociedade, para não correrem o risco de a sua atividade perder a densidade que a articulação com a realidade axiológica, sociocultural, política e cívica que a envolve proporciona. Quanto mais estreito e rigoroso for esse vínculo, mais contextualizada e real é a experiência de ensino/aprendizagem, sendo que esta atitude de redobrada atenção do professor e, num segundo momento, dos seus estudantes, face ao que acontece, já é, por si só, um novo tipo de intervenção socioeducativa. Nunca podemos perder de vista, aliás, que o professor é também e inevitavelmente um *ator social* e, na sua qualidade profissional, um *mediador social*, pelo que vive integrado na complexidade da sociedade atual e lhe cabe, sobretudo, construir pontes de mediação institucional favorecedoras da existência, futuramente, de uma ação política concertada por parte dos educandos. Por exemplo, o professor que é pontual, sendo pontual está automaticamente a apontar para uma atitude que considera fundamental. Sem que o professor demonstre essa qualidade, é inútil pretender desenvolvê-la nos seus estudantes.

Em suma, demandar que a educação tenha por fundamento a socialização geral das futuras gerações envolve, de facto, ampliar o conhecimento e o cumprimento das normas sociais e democráticas.

Independentemente da participação ativa dos cidadãos, é sempre função do Estado oferecer perspectivas de futuro aos mesmos; não devendo existir uma transferência desta função para os próprios cidadãos. Se esta ação começa pela educação, então, inevitável e diretamente, o poder político imiscui-se na própria dinâmica do sistema educativo nacional, tal como intervém nas determinações de todos os restantes sistemas sociais. Ainda que o faça, não podemos afirmar que se renovam sistemática e dinamicamente as instituições democráticas, nas quais se inclui, por excelência, a escola. O sistema educativo é, por sua vez, um sistema que potencia e legitima a continuidade do sistema político vigente, por meio das diretrizes curriculares e organizativas que estabelece. Para além disto, são vários os governos de que temos memória que tenham reclamado um forte investimento na educação como forma de potencializar o desenvolvimento económico e sobretudo daí tirar rendimentos eleitorais.

Não obstante, não se pode perder de vista o facto de o sistema educativo, para além de constituir um fator condicionante da formação dos cidadãos em democracia, é simultaneamente condicionado por uma panóplia de fatores sociais que ultrapassam o seu domínio. Tal como bem sublinha Jaume Sarramona:

“A complexidade do sistema educativo permite sempre amplas margens de autonomia que o tornam dificilmente controlável em todas as suas facetas. (...) Quando se analisa o que se convencionou denominar «currículo oculto», são precisamente essas dissonâncias que se contemplam, entre o explicitado e o efetivamente realizado.” (Sarramona, 1994: 24).

As faltas reais e imediatas de determinado meio só são intrinsecamente conhecidas pelos Centros Escolares e/ou Agrupamentos do mesmo, que representam e devem fazer jus à sua responsabilidade pedagógica. Para melhor se gerirem os recursos, delinearem estratégias, concretizarem iniciativas e ações apropriadas à realidade desse meio próximo faz, pois, todo o sentido que se atribua, a estes últimos, uma ampla margem de autonomia, apostando-se, assim, na descentralização do sistema educativo e não se descurando, contudo, o necessário controlo da sua atividade como garante de uma coesão interna efetiva entre as várias instituições educativas. Esta necessidade de articulação prova que o Estado, ainda que democrático, não raras vezes pode exercer a sua ação como aparelho dominador, contrário à liberdade e ao respeito pelas diferenças. Daí ser fundamental encontrar-se um justo-meio entre o que são consideradas

necessidades gerais do sistema e necessidades específicas do meio. Para além disso, não devem, na escola de hoje e do futuro, prevalecer conteúdos e temas/problemas fechados sobre si próprios e que não são lançados, sob o ponto de vista de uma perspetiva ativa, dinâmica e filosófica à discussão. Nenhum currículo deve permanecer oculto, sendo que por definição o currículo deve ser alvo de desconstrução e fonte de conhecimento, por forma a não se conhecerem dissonâncias entre as propostas apresentadas e as práticas efetivas.

Nesta linha de raciocínio, devemos constatar que a *educação universal* é um pressuposto fundacional das sociedades democráticas, ao invés dos regimes totalitários, que monopolizam o sistema educativo e as suas propostas curriculares. Por outras palavras, temem e restringem a “educação para todos”. Assim, democracia universal e educação universal podem afirmar-se enquanto realidades paralelas, sendo que a igualdade de oportunidades na área educativa obrigatoriamente decorre da democratização social. Eis que se configura, portanto, um sistema educativo orientado para o pleno desenvolvimento pessoal, cognitivo e cívico do aluno, sem outras restrições para além daquelas que as próprias aptidões e desejos do mesmo delimitam, numa lógica meritocrática: todos os seres humanos são capazes de aprender.

“A opção democrática, obviamente, passa pela universalização do acesso Mas, no novo cenário social, os argumentos a favor da democratização educativa não podem ser os mesmos que no passado. Em resumo, já não é possível sustentar a exigência de universalização da educação e pretender, ao mesmo tempo, que a educação seja um veículo de mobilidade social. ” (Tedesco, 2000: 122-123)

A busca de ensino de qualidade para todos, só é possível, portanto, quando suportado por medidas que consolidem o ensino público obrigatório e gratuito, bem como os apoios económicos para a prossecução de estudos ao nível do ensino superior, a diversificação dos currículos e um quadro de professores como um nível de profissionalização satisfatório. Em suma, a educação universal é uma exigência que tem, para além de um fundamento ético, um evidente fundamento sociopolítico.

“Não é esta, com certeza, a primeira grande transformação da sociedade nem, consequentemente, a primeira vez que o processo de socialização das novas gerações implica um profundo processo de reconversão social. Contudo, o que este momento

histórico tem de peculiar é terem desaparecido as fontes tradicionais de identidade e o facto de as novas fontes se caracterizarem, precisamente, pela ausência de pontos de referência fixos. *A identidade, portanto, deve ser construída.* É este, provavelmente, o conceito mais importante, quando nos referimos ao processo educativo exigido pelas mudanças sociais atuais.” (Tedesco, 2000: 51).

4.2. A problematização filosófica da democracia como exercício de cidadania.

Roger-Pol Droit lembra que a UNESCO se alicerça, precisamente, na afirmação de que “as guerras nascem nos espíritos dos homens e, por isto mesmo, é também no espírito que devem ser elevadas as defesas pela paz.” (Droit, 1995: 11). Neste mesmo sentido, a filosofia, como saber humanista, tem uma tarefa fundamental a cumprir no âmbito da dinâmica formativa e educativa, sobretudo dos mais jovens. Justamente, algumas publicações da UNESCO têm vindo a reiterar a relação estreita a manter entre a Filosofia e a Democracia, tornando-se incontornável a importância da primeira no âmbito da formação para a segunda, bem como para o exercício de uma cidadania ativa. Desde a sua génese, a UNESCO está estruturalmente direccionada para questões de índole filosófica e para a aplicação da reflexão crítica no quotidiano das pessoas, dos países e da convivência internacional. A Filosofia tem de intervir na comunidade e no mundo na medida em que o próprio uso da razão crítica torna obrigatório que os princípios que governam a ordem social sejam públicos e bem conhecidos por todos os cidadãos. Por outras palavras, a própria abordagem filosófico-política da democracia é já um exercício de cidadania e de democratização da política de um país. Segundo Émile Durkheim:

“Um povo é tanto mais democrático quanto mais a deliberação, a reflexão, o espírito crítico desempenham um papel mais considerável na marcha dos negócios públicos. Ele é tanto menos quanto mais a inconsciência, os hábitos inconfessáveis, os sentimentos obscuros, os preconceitos numa palavra subtraídos ao exame, são aí, ao contrário, preponderantes.” (Durkheim, 1969:123).

Despertar o gosto pela intervenção e pelas tomadas de decisão significa trabalhar de modo mais ou menos sistemático para alcançar a concretização do exercício da cidadania em diversas dimensões. Por ser tanto assim, pode afirmar-se que a cidadania

começa a forjar-se a partir da própria observação, por parte dos estudantes, da cidadania dos docentes, na medida da sua reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. A crítica supõe uma atitude no Professor e no estudante pela qual se adota uma posição ativa perante o processo de aprendizagem. Entende-se como a consequência da aprendizagem significativa, que conduz à elaboração de conceitos, princípios e teorias estruturadas reflexivamente. Sem essa atitude ativa e pró-ativa, assistimos a uma lógica de reprodução passiva do conhecimento e das práticas pedagógicas. Pelo contrário, é preciso saber definir e percorrer caminhos renovadores e inovadores, com base na experiência e na reflexão. Sem essa dimensão pessoal e intersubjetiva não poderá haver cidadania; quando muito, existirão discursos sobre cidadania.

Toda a aprendizagem terá de ser crítica, se entendermos por crítica a adoção de uma consciente aceitação dos conhecimentos que se facultam aos estudantes, para além da reelaboração e da nova criação que ele possa fazer deles. Também terá de ser crítico o ensino, não apresentando as informações como indiscutíveis, mas sim chamando a atenção para a sua problematicidade, levando o aluno a refletir sobre elas. A educação crítica é também o fundamento da criatividade, da inovação libertadora do potencial dos alunos, que leva à renovação pessoal e coletiva. O processo educativo não pode, portanto, limitar-se a «dar resposta» aos interesses manifestados pelos estudantes, mas sim deve fomentá-los e ampliá-los, deve procurar que surjam naqueles que não os têm. A educação exerce, assim, uma função compensatória em relação às desigualdades sociais. Os interesses surgem do contacto com diversas opções, visto que ninguém poderá sentir interesse por algo desconhecido. As críticas sobre a sociedade resultam como positivas quando são fruto de reflexão pessoal e coletiva, não quando são resultantes da frustração por não se conseguir concretizar os projetos pessoais.

4.3.A formação do cidadão enquanto ideal a atingir.

De acordo com o que acima deixámos exposto, percebemos com facilidade que a formação do cidadão, em democracia, se fundamenta obrigatoriamente num modelo institucional e curricular coerentes, que projetam um futuro da democracia que se caracterize pela ampliação progressiva dos espaços de participação, liberdade e justiça social; bem como por uma maior valorização das capacidades pessoais de criatividade, imaginação e inteligência.

O desgaste nas normas de cidadania baseadas no dever é compensado, nesta

conceção, por uma cidadania de compromisso, especialmente entre uma população mais jovem e educada, que deverá assumir uma postura ativa na esfera pública e política. Ideais de maior proximidade entre cidadãos mais atentos à vida política e mais interventivos, fazem parte de um sistema de valores de um sistema democrático, tal como vimos, e encontram-se plasmados na Constituição Portuguesa, a título de exemplo. Para além de um sentido inevitavelmente político, a cidadania implica um estatuto ético: abarca direitos humanos e cívicos, para além de políticos e sociais. Por ser tanto assim se pode afirmar que a participação dos cidadãos se projeta muito para além da mera participação no sistema político. Quanto comprometida e responsável, é também um gesto humanista e antropológico.

Ainda que assim seja, constatámos que se faz sentir, no espaço público e político, uma ausência do cidadão, principalmente enquanto ser de deveres. Ao mesmo tempo, se desde cedo os jovens não são convocados, sistematicamente, a formular, a fundamentar e a exprimir as suas opiniões, a compreender os problemas sociais e políticos do seu tempo, essa ausência não se fará presença assídua e empenhada. Porque se os mesmos problemas e diferenças não são, num primeiro momento, trabalhados de forma enriquecedora e como meio de desenvolvimento pessoal, posterior e garantidamente não serão convertidos num motivo para o exercício de uma cidadania ativa.

Afirmamos, portanto, que a formação do cidadão é ainda um ideal a atingir na medida em que, tal como acima fizemos menção, é na escola que, durante o processo de socialização, os jovens têm oportunidade de desenvolver a sua identidade e autonomia; bem como de atribuir significado a valores, ideias, costumes, tradições e papéis sociais e políticos, o que atualmente não se verifica que aconteça. Só assim se podem formar, no nosso entender, futuros cidadãos que saibam situar-se e posicionar-se autonomamente nos diferentes contextos sociais e políticos, intervindo verdadeiramente na sua organização e definição.

Capítulo III

A Democracia e o perfil do cidadão no Programa de Filosofia de 10º e 11º ano

5. A noção (oculta) de democracia.

A democracia, desde a sua base e princípios fundamentais, faz-se de indivíduos autónomos, capaz de interagir entre si como tal, pelo que o seu processo de construção e maturação se tem feito a longo prazo e se tem construído, sempre, como um ideal a atingir. Queremos com isto dizer que, pelas suas características, a democracia necessita de ser enraizada na vida dos que são ainda cidadãos em potência, sendo uma proposta possível, para tal, incentivar à autonomia para que os jovens aprendam a tomar decisões concertadas, seguir regras e, mais importante, sejam capazes de assumir as consequências dos seus atos, com responsabilidade.

Como vimos, a escola e em particular a disciplina de filosofia assumem um papel preponderante nessa mudança que pretende concretizar a democracia em toda a sua plenitude. Mas contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais não é algo que se possa materializar meramente pelo discurso ou pela teoria. Para assegurar e manter um modo de vida democrático é necessário proporcionar oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado, para além de ser fundamental não se partir do pressuposto de que os jovens têm rigorosamente presente a definição de democracia. Com base nas respostas que solicitámos aos nossos estudantes, à questão «O que é a democracia?», constatámos justamente o inverso, sendo que a escola deve suprir desde o nível básico essa lacuna e reiterar a importância de se dominarem o conceito e a noção no ensino secundário.

Em bom rigor, os mesmos não são trabalhados isoladamente, na medida em que o Programa de Filosofia de 10º e 11º ano, em particular, não contempla uma área de intervenção crítica sobre a política. São apenas programadas aulas para os valores políticos da ação humana. Existem, pois, antinomias entre aquilo que contempla a matriz programática e a prática, ou aquilo que efetivamente é lecionado.

Efetivamente, a vida democrática pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade, em alguns dos processos de decisão que dizem

respeito à sua vida quotidiana, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc.. Mas nunca esta realidade, por exemplo, é debatida com os estudantes.

5.1. Que perfil para o cidadão?

A citação de André Comte-Sponville que encabeça este documento remete para uma educação que fomente a vivência com o outro, o *viver juntos*, advertindo que a filosofia, muito particularmente nos dias que correm, não tem maior pertinência senão para pôr a razão ao serviço de uma relação mais próxima com o outro. Sem esse debate racional, aliás, também não existe cidadania. Portanto, a importância do contributo da filosofia para a formação da consciência cívica dos jovens é primordialmente enfatizada pelos autores do Programa, sendo que é projetada e pensada à escala global, extrapolando os limites da comunidade e da formação para o acolhimento apenas do que é próximo: ensina a *aprender a conhecer*. "(...) este novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar as jovens e os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Assim, saber o valor das diferenças e do seu contributo específico para o nosso património comum é visto como o imperativo que sustentará o nosso futuro possível." (Henriques, 2001:3).

Será tarefa dos futuros cidadãos reinventar novas formas de cidadania e de vida em comum, na justa medida das mutações constantes características do seu espaço e tempo social, económico e político. A formação filosófica, por excelência, é a sentinela que permitirá essa auscultação, tornando os estudantes capazes de participar, num futuro próximo, na vida comunitária de forma ativa e com base num juízo crítico consolidado. Filosofia e Cidadania, quando vinculadas, traçam o perfil de um cidadão socialmente comprometido, que analisa sistematicamente as suas convicções pessoais, sociais e políticas por forma a aperfeiçoá-las e a equacionar novas propostas e perspetivas; que se apercebe e é sensível aos argumentos do outro, tentando sempre compreender a complexidade e o fundamento dos mesmos; que se apercebe, nesse sentido, da necessidade de renovação do seu próprio saber, que manterá sempre um carácter de incompletude e humildade intelectual.

Então, a participação crítica e responsável na discussão pública inscreve-se

necessariamente num jogo entre várias posições em debate e pretende materializar-se num diálogo integrador, que se opõe radicalmente ao manipulador. Trata-se, em suma, de formar para uma participação cujo objetivo último seja o incorporar os interesses colectivos e as opiniões do cidadão nas decisões políticas de ordem nacional e internacional. Por este motivo, também, iniciar o estudante à comunicação filosófica, desenvolvendo o mais possível as suas capacidades comunicacionais e argumentativas, por forma a que este aprenda a expor de forma clara e metódica as suas ideias próprias é uma alavanca para que efetivamente ele possa, mais tarde, assumir o exercício da cidadania informado no contexto do debate dos problemas de interesse público (Unidades 1, 2 e 3 do Módulo III. *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, do Programa de Filosofia de 10º e 11º ano).

A especificidade da filosofia, enquanto questionamento da opinião corrente e do conhecimento de senso comum, supera a abordagem dos problemas sociopolíticos na ótica de ambos e proporciona a construção de uma abordagem rigorosa, válida e pessoal acerca dos mesmos. Demarcar-se das perspetivas de outrem e ser criativo e inovador nas respostas que propõe é, de facto, uma proposta que o Programa de Filosofia enuncia ao cidadão em formação. Em bom rigor, não poderia ser de outra forma uma vez que já os cidadãos de hoje têm livre acesso a uma panóplia de fontes de informação fidedignas, bem como a um conjunto alargado de redes sociais que permitem a partilha e distribuição *on-line* de informação. Ou seja, assiste-se a uma ampliação do espectro das formas de participação política, bem como ao surgimento de novos modos de os cidadãos se fazerem representar. Portanto, a matriz programática orienta-se de forma poder também responder a um quadro de necessidades atuais, começando por formar os jovens no sentido de se restabelecer, a curto/médio prazo, a a confiança nas participações cívicas e políticas dos cidadãos que, tal como o sistema político e governativo, têm vindo a ser desacreditadas. Desta forma se podem, também, ultrapassar as relações assimétricas de comunicação entre poder político e cidadãos, que nunca deixa de ser, em última instância, uma tarefa da educação e da filosofia. Quanto mais complexo, íntimo e concertado o vínculo entre os vários atores sociais e políticos, mais democrática a sociedade, sendo que conseguir tal realidade pode começar pelo grau de exigência e pela postura crítica dos cidadãos face às instituições representativas, tal como defende o Programa. Acrescentar a esse gesto processos políticos mais transparentes e mais participados, potenciará verdadeiramente caminhos de atuação distintos daqueles até aqui percorridos.

“(…) formar cidadãos com capacidades como o domínio da língua, a compreensão dos fundamentos das ciências e das novas tecnologias, pensamento crítico, capacidade de analisar um problema, de distinguir factos e consequências, capacidade de adaptar-se a novas situações, capacidade de comunicar e de compreender pelo menos uma língua estrangeira, capacidade de trabalhar em equipa, gosto pelo risco, sentido de responsabilidade e de disciplina pessoal, sentido de decisão e de compromisso, iniciativa, curiosidade, criatividade, espírito de profissionalismo, busca da excelência, sentido de competição, sentido de serviço à comunidade e de civismo.” (Tedesco, 2000:59). Uma formação polivalente e, mais do que específica, completa.

Considerações Finais

Entendemos a educação como um longo exercício de despertar, um sentido obrigatório para uma vida independente, pautada por objetivos e por um sentido de verdadeira responsabilidade para com todos aqueles que com ela se cruzam. Encontra sobretudo o seu sentido público quando forma cidadãos capazes de inscrever no mundo, que é comum a todos, a renovação e a mudança. Quando habilita os mesmos para dialogar, inquirir e protestar contra qualquer forma de injustiça ou violação dos direitos inalienáveis do Homem. A educação existe, pois, para expandir os indivíduos, para lhes mostrar caminhos e fomentar à criação de novos; para, antes disso, lhes dar a conhecer quem são e para onde querem ir, nas mais diversas dimensões da vida humana. O seu propósito tem de passar pela formação de cidadãos lúcidos e críticos para que os alicerces das futuras sociedades sejam o resultado de decisões a que chegaram consciências livres e não vontades individuais ou coletivas excessivamente ensimesmadas. O que ainda não se verifica.

Também nos coube, no âmbito deste trabalho, refletir sobre qual o envolvimento e a contribuição que a educação e, em particular, a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, podem dar para que se possa efetivar uma interação verdadeiramente democrática entre cidadãos. O que está em causa é como (re)inseri-los no espaço público e político, sendo que isto exige, para além de uma abertura da educação, um posicionamento intercultural por parte da mesma, para que os encontros entre culturas e sociedades se façam sob o ponto de vista de uma perspetiva de intercâmbio. Portanto, é papel da educação, dado o seu carácter anti-ideológico, contribuir para a construção de um outro relacionamento entre indivíduos, e sobretudo se os seus contextos de convivência forem forçados.

Referências bibliográficas:

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004), *Vers une pédagogie interculturelle*, 3ª ed..Paris : Anthropos.

ANDRADE, Júlio Vaz de (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.

ARENDT, Hannah (1991). *Homens em tempos sombrios*, trad. Ana Luísa Faria. Lisboa: Edições Relógio D'Água.

– (2001). *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo. Lisboa: Edições Relógio D'Água.

– (2007). *A Promessa da Política*, trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

– (2013). *Sobre la Revolución*, trad. Pedro Bravo, 3ª ed.. Madrid: Alianza Editorial.

– (2014). *Sobre a Violência*, trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

ARISTÓTELES (1998). *Política*, trad. António Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega.

BAUMAN, Zygmunt (2001), *La Sociedad Individualizada*. Madrid: Catedra.

– (2003), *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

– (2006), *Confiança e Medo da Cidade*. Lisboa: Relógio d'Água.

– (2007), *A Vida Fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*, trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

BASTOS, Fernando Evangelista (2012), *Arqueologia(s) do poder: espaço público: um projeto político, antropológico e poético*. Porto: Edições Afrontamento.

BOAVIDA, João (1991), *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

– (2010), *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (2004), *Dicionário de Política – Vol. I e II*, 12ª ed., trad. Carmen C. Varialle. Lisboa: Dinalivro.

BOBBIO, Norberto (1988), *O Futuro da Democracia*, trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- (1989), *Estado, Gobierno y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOLAFFI, Angelo; MARRAMAO, Giacomo (2001), *Fragmento e Sistema*, trad. António Rocha. Lisboa: Fim de Século.
- CAMPS, Victoria (1993), *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- (2001), *Introducción a la filosofía política*. Barcelona: Crítica.
- CARRILHO, Manuel Maria (1985), *Razão e Aprendizagem: estudo da problemática da ensinabilidade filosófica*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- CARVALHO, Adalberto Dias de; BAPTISTA, Isabel (2004), *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994), *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) (2010), *Contemporaneidade Educativa e Intepelação Filosófica*. Porto: Edições Afrontamento.
- (2013), *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Maria Manuela (2001), *O poder e o saber: um olhar sobre Michel Foucault*. Porto: Campo das Letras.
- CONSTANT, Benjamim (2001). *A liberdade dos antigos comparada à liberdade dos modernos*, trad. António Araújo. Coimbra: Edições Tenacitas.
- CORTINA, Adela (1994), *La Ética de la Sociedad Civil*. Madrid: Anaya.
- DEWEY, John (1990), *Démocratie et Éducation*. Paris : Armand Colin.
- DONEGANI, Jean-Marie; SADOUD, Marc (2012). *Critiques de la démocratie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DOWRKIN, Ronald (2000), *Sovereign Virtue*. Havard: Havard University Press.
- DROIT, Roger-Pol (1995), *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'Unesco*. Paris: Éditions Unesco.
- DURKHEIM, Émile (1969). *Leçons de Sociologie*. Paris : PUF.
- ESTEVES, João Pissarra (2003), *Espaço Público e Democracia: comunicação, processos de sentido e identidades sociais*. Lisboa: Edições Colibri

- FERNANDES, António Teixeira (2014), *Para uma democracia pluralista e participativa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- (2016), *Olhares Contrastantes sobre a Democracia*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, Maria Luísa R.; MESQUITA, António Pedro (coord.) (2008), *Ensino Público da Filosofia: Perspetivas Programáticas e Ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- GIROUX, Henry (1986), *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Lisboa: Vozes.
- GRISI, Rafael (1988), *Didática Mínima*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- HABERMAS, Jürgen (2002), *A inclusão do Outro: estudos de teoria política*, trad. George Sperber. São Paulo: Edições Loyola.
- HENRIQUES, F.; VICENTE, J., & BARROS, M. (2001), *Programa de Filosofia (10º e 11º anos) | Cursos científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (Formação geral)*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- IGNATIEFF, Michael (2005), *The Lesser Evil: Political Ethics in an Age of Terror*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- JACQUARD, Albert (1997), *Pequeno manual de filosofia para uso dos não filósofos*. Lisboa: Terramar.
- JAEGER, Werner (1995), *Paidéia*, 3ª ed., trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes.
- KANT, Immanuel (2008). *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- LAFUENTE, Antonio; RODRÍGUEZ, J. (2013), *Todos Sábios: Ciência, cidadania e conhecimento expandido*. Madrid: Cátedra.
- LYOTARD, J.F. (1985). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MARQUES, J.C.. (1969), *Ensinar não é Transmitir*. Rio Grande do Sul: Editora Globo.
- MARNOTO, Isabel (1990). *Didática da Filosofia I & II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MEDEIROS, E. O. (2006), *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- MORGADO, José (1997), *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- MURCHO, Desidério (org.) (2003), *Renovar o Ensino de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

- NETO, Luísa (2015), *Educação e(m) Democracia*. Porto: UP Edições.
- NOVAES, Aauto (org.) (1996), *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras.
- NUSSBAUM, Marta (2013), *Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- PEREIRA, Paula Cristina (org.) (2008), *A Filosofia e a Cidade*. Porto: Campo das Letras.
- PEREIRA, Paula Cristina (2011), *Condição humana e condição urbana*. Porto: Edições Afrontamento.
- PLATÃO (2010), *A República*, 12ª ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
– (2000), *Górgias*, 2ª ed., trad. Margarida Leão. Lisboa: Lisboa Editora.
- RAWLS, John (2013), *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- RICOEUR, Paul (1964), *Histoire et Vérité*. Paris : Éditions su Seuil.
- ROSAS, João Cardoso (2008), *Manual de Filosofia Política*. Coimbra: Edições Almedina.
– (2012), *Futuro Indefinido: ensaios de filosofia política*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
– (2012), *Concepções da Justiça*. Lisboa: Edições 70.
- SANDEL, Michel J. (2014), *Justiça: o que é fazer a coisa certa?*, 16ª ed., trad. Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SARRAMNONA, Jaume (1994) *Como entender e aplicar a democracia na escola*, trad. António Marques. Lisboa: Plátano.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000), *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- WOLFF, Jonathan (2011), *Introdução à Filosofia Política*. Lisboa: Gradiva.
- VALERY, Paul (1936), *Regards sur le monde actuel*. Paris: Librairie Stock.

Bibliografia de consulta:

FERREIRA, António Gomes (1987), *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.

HOUAISS, António; VILLAR, Mauro de Salles & FRANCO, Manoel de Mello (2003), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

RIBEIRO, Henrique M. Lages (2008). *Dicionário de Termos e Citações de Interesse Político e Estratégico*. Lisboa: Gradiva.

Anexos

ANEXO I – respostas dos estudantes de 10º e 11º ano à questão: «O que é a democracia?» 75

ANEXO II – Regência nº 10: 2.2. *Valores e Cultura – a diversidade e o diálogo entre culturas* 81

ANEXO III – Planificação, cartaz, flyer, sinopse e relatório da Conferência: *Migrações, espaços multiculturais e espaços (in)comuns*.

ANEXO I

O QUE É A DEMOCRACIA?

RESPOSTAS:

- 10ºANO –

- 45- «Democracia é um tipo de regime político, onde os cidadãos têm o poder de escolher os seus representantes no Estado (no caso da democracia representativa em que vivemos no nosso país) e também vivem num Estado de direito. É o tipo de regime político que eu considero mais adequado, tendo em conta o seu modo de funcionamento onde os poderes do Estado estão devidamente divididos.»
- 2- «A Democracia é um sistema político onde todos os cidadãos têm o poder de votar nos seus governantes, independentemente se possuem conhecimentos relacionados com a política ou não.»
- 3- «Democracia para mim é uma forma de governar, onde o povo é soberano e é ele que elege o seu representante. Os representantes pretendem equilibrar o país de uma forma favorável para o povo.»
- 4- «A democracia é um estado organizado com o poder tripartido e em que o povo é livre e tem o direito de escolher quem vai governar. A Democracia tem como objetivo ser justa e imparcial para com o povo de modo a não existirem injustiças.»
- 5- «A Democracia é um sistema de organização política que se baseia na soberania do povo, isto é, um sistema justo governado por representantes escolhidos em membros pelo povo.»
- 6- «A democracia é um regime político associado aos conceitos de liberdade, bem-estar, argumentação. Numa democracia deverão ser preservados os direitos das pessoas. Por outro lado, as decisões resultam de uma comunicação entre sujeitos, a fim de agirem de modo mais justo e correto. Numa democracia, há também um incentivo ao espírito crítico e à autonomia do indivíduo.»
- 7- «Democracia é quando nós temos uma certa liberdade de escolha do ponto de vista político, ou seja, para mim, a democracia é totalmente o contrário de ditadura. Onde nós podemos comparar uma e outra: nos tempos atuais (Democracia) e nos tempos mais antigos, por volta da II Guerra Mundial (Ditadura).»
- 8- «A meu ver, democracia é a liberdade que o povo de um determinado país tem para poder votar e dar opiniões. O contrário de Ditadura. Numa democracia, o Presidente “não pode” tomar decisões sem consultar a opinião da população.»
- 9- «A democracia é um termo político, que permite à sociedade (os cidadãos) a obedecerem às leis impostas pelo sistema de organização política. Este é um sistema justo governado por representantes escolhidos em Assembleias.»
- 10- «Democracia, ao contrário de uma monarquia, pode-se intervir na política do nosso país através de comentários ou greves e na votação do nosso Presidente da República e Primeiro Ministro enquanto na monarquia era através dos descendentes de uma família.»
- 11- «Democracia é um modelo político em que as pessoas têm o poder de decidir quem as vai representar politicamente, economicamente e socialmente, em que cada pessoa tem o mesmo poder de decisão do seu representante, ou seja, o voto de cada pessoa vale o mesmo. Também há modelos democráticos em que em vez de as pessoas poderem escolher representantes para fazerem as escolhas pelos indivíduos, os

cidadãos fazem as escolhas diretamente, votam diretamente.»

12- «Democracia é a hierarquização de valores ou estatutos dentro de uma sociedade ou família. Esta democracia é escolhida pelo conjunto de pessoas e deste modo conseguem eleger alguém como uma referência dentro desta, visto que a organização da democracia dentro de uma sociedade, depende do estatuto de cada indivíduo.»

13- «A meu ver, a democracia é um conjunto de regras adotado por países para governar, regras estas que respeitam os direitos do Homem. Democracia é um sistema de governação.»

14- «A Democracia é um termo político, onde os cidadãos podem escolher os seus governantes e têm uma certa liberdade, na medida em que têm de respeitar as leis políticas de modo a viverem numa sociedade organizada.»

15- «Para mim, a Democracia é o conjunto de cargos e leis que se encarregam de governar, por exemplo, Portugal. É a evolução dos regimes mais antigos, preocupando-se mais com a vontade do povo mas não deixa de fazer a população seguir um regime com ordens e punições.»

16- «Democracia é uma forma de governo em que os indivíduos da sociedade onde vigora elegem, por votos, os seus representantes. Pretende manter a justiça entre os cidadãos e a liberdade de expressão.»

17- «A Democracia é um sistema de organização política que se baseia na soberania do povo. Esta é exercida por um governante e o governante é eleito pelo povo.»

18- «A democracia é um estado organizado cujos representantes eram escolhidos em assembleias e permitia a soberania do povo. Foi concebida por Aristóteles na Grécia Antiga.»

19- «A democracia é um regime político no qual o povo elege quem governa através de votos secretos, havendo assim uma votação justa.»

20- «É um regime onde o povo participa nas decisões mais importantes, como por exemplo, na criação de leis.»

21- «A democracia é um sistema de organização política em que a população de uma dada nação tem algum controlo sobre quem vai governar a nação e, conseqüentemente, sobre a forma de como a nação é governada. Deste modo, as legislações e as decisões tomadas são, geralmente, a favor do povo (ou da maior parte dele).»

22- «É uma forma de como vivemos sob leis feitas pelo Estado pelo qual demos o poder, para o justo e a igualdade, onde é um regime de cidadãos onde nós elegemos quem nos representa.»

23- «A democracia é um regime político que se baseia em todos os cidadãos poderem participar pois se baseia na soberania do povo, onde elegemos quem nos rege.»

24- «A meu ver, democracia é um tipo de política, onde predominam a liberdade e capacidade de decidir em função de escolhas ao qual os cidadãos escolhem como representante. Em suma, penso que se trata de uma organização política justa e equilibrada.»

25- «Democracia é o sistema político que dá aos cidadãos o direito de escolher o que/quem representa melhor os seus ideais para uma sociedade mais justa.»

26- «A democracia nasceu na Grécia Antiga e foi definida por Aristóteles. É um sistema justo governado por vários políticos e com um representante. Este representante é escolhido pelo povo numa votação. Em suma, a democracia é um sistema político equilibrado e justo.»

27- «A democracia é um sistema político adotado por vários países na atualidade, segundo o qual os

cidadãos, livres e iguais, que tenham mais do que 18 anos e tenham condições psíquicas para tal, exercem livremente o direito de voto para se eleger para um determinado cargo a pessoa, grupo ou partido com mais votos. O governo e a oposição juntam-se na Assembleia da República, sendo a figura máxima do Estado o Presidente da República. O governo e os tribunais asseguram o poder tripartido: legislativo, executivo e judicial.»

- 11º ANO –

28- «A democracia é um regime eleitoral no qual a população, a partir de um voto individual, elege os seus representantes públicos como, por exemplo, o Presidente da República.»

29- «A meu ver, a democracia é um sistema político em que cada cidadão tem direito de expressar a sua opinião relativamente aos vários problemas da sociedade, sejam eles de ordem política, social ou económica. É um sistema de elevada importância, dado que distribui o poder pelo povo, dando-lhe a possibilidade de escolher os seus representantes.»

30- «A democracia é o ato de argumentar sobre determinado assunto, onde cada indivíduo defende um determinado ponto de vista; e que por meio de uma discussão se chega a um consenso, ou seja, ao acordo entre os indivíduos, sendo por este meio a que se chega às leis.»

31- «A democracia é um regime eleitoral no qual os líderes do governo são escolhidos pela população através de uma votação individual e secreta.»

32- «A democracia é um regime político conquistado em primeiro lugar pelos gregos, e que, mais tarde, se espalhou pela maioria dos países. Consiste, portanto, em haver um governo eleito pelo povo e a sua principal função é representar o povo, os seus direitos, as suas vontades e sugestões, etc.. O estado democrático confere uma maior liberdade de expressão e valoriza mais a opinião do povo.»

33- «Democracia é um sistema político que tem a sua origem na Antiguidade Clássica e que permite ao povo sustentar um maior poder no que toca a decisões judiciais, legislativas e executivas embora, nos tempos modernos, o povo o faça através da eleição de representantes. A palavra “democracia” vem da junção de duas palavras gregas, “demos” (que significa povo) e “kratos” (que significa poder) – o poder do povo.»

34- «A democracia é um sistema político criado para que não haja injustiças quanto à escolha dos representantes de um país/cidade/distrito, onde são os cidadãos que escolhem quem esse representante é.»

35- «É o contrário de monarquia, ou seja, o cidadão tem (ou deve ter) um papel ativo na sociedade incluindo na escolha do seu representante e tem direitos e deveres.»

36- «A democracia para mim é o direito que uma pessoa tem de se expressar, escolher e argumentar sem que seja julgada ou penalizada por o fazer.»

37- «A democracia é um tipo de regime que permite a cada cidadão a liberdade de pensamento e argumentação. A existência de direitos iguais para toda a população e de específicos órgãos para tratar os vários assuntos e não alguém que detenha exclusivamente todos os poderes.»

38- «Democracia é direito, ou seja, ter direito por exemplo a mulheres votarem. É uma forma de melhor governar um país. Num país democrático há aplicações de leis e que não havia na ditadura, os direitos humanos. Democracia é um regime político que envolve povo e governante.»

39- «Democracia é o regime político, no qual a população tem o direito à palavra em relação às decisões políticas. Este regime político está associado, por isso, à intersubjetividade e ao direito à palavra.»

40- «Na minha opinião, democracia resume-se ao diálogo, à discussão e troca de ideias entre membros de uma determinada sociedade. A democracia tem como objetivo conduzir a sociedade por um caminho capaz de atingir o bem comum para a comunidade.»

41- «A meu ver, a democracia constitui todos os órgãos que estejam relacionados com o funcionamento de um determinado país no que está relacionado com leis. Assim, está intimamente relacionada com a elaboração das leis e com a argumentação que esse processo exige para que se consiga chegar a uma lei e o mais universal possível que permita um bom funcionamento de um país, isto é, a existência de uma democracia adequada.»

42- «A democracia é a oportunidade que cada um tem por lutar pelos seus direitos e de poder usufruir deles. É o direito de escolha sem restrições e os deveres obrigatórios. É algo que as pessoas não podem tomar como garantido e devem lutar pela liberdade em todos os momentos que conseguirem. É um constante ideal a atingir, tendo-se sempre em conta a ética, moral e individualidade de cada um. É respeitar e valorizar as diferenças de cada um.»

43- «Na minha opinião, a democracia pode ser encarada como um partido que dá espaço e liberdade à opinião e às escolhas dos cidadãos, tendo como objetivo alcançar o ideal que satisfaz a maioria dos cidadãos.»

44- «A Democracia pode ser definida, na minha opinião, como um conjunto de ideias que permitem uma participação equitativa de todos os membros da sociedade, de modo a que todos possam ter um impacto significativo nesta.»

45- «A democracia é um sistema político, no qual todos os cidadãos de uma sociedade têm direito a fazer parte das decisões sobre a vida pública, e na qual todos os cidadãos têm o mesmo peso nas decisões.»

Conclusão geral acerca das respostas dos estudantes de 10º e 11º ano à questão «O que é a democracia?»:

De um modo geral, podemos concluir deste conjunto de breves respostas que pretendem definir a democracia, pela voz dos nossos estudantes, que a sua grande maioria, em ambas as turmas, mantém uma visão redutora e, arriscamos dizer, enviesada em relação à verdadeira essência e originalidade do regime democrático.

Quer isto dizer que percebemos, com base nesta análise, uma tendência para a diferenciação radical de governantes e povo, ultrapassando-se desde logo a conceção grega do governo do “demos”, no âmbito da qual os governantes, aliás, são parte integrante do mesmo. Não obstante, devemos também frisar o facto de, sobretudo alunos do 11º ano, terem articulado a sua proposta de definição com uma referência à etimologia do termo, bem como às incontornáveis origens da democracia na Antiguidade Clássica, o que, adiantamos, se poderá associar ao facto de integrarem o Programa de Filosofia de 11º ano conteúdos - nomeadamente o ponto 3.1. *Filosofia*,

retórica e democracia, da unidade 3. *Argumentação e Filosofia*, do Módulo III- que requerem a leção, também, das origens gregas da democracia (ainda que muito superficialmente e mais sob o ponto de vista da história da filosofia do que da filosofia política).

Ainda seguindo esta linha de raciocínio se pode justificar a menor incidência na importância da argumentação e do debate para “alimentar” a democracia nas respostas dos alunos de 10º ano, por outro lado, mais enfatizada por alguns dos estudantes do ano de escolaridade seguinte. Tomem-se como exemplos as respostas 6 e 30, em contraposição com a resposta 2 cujo conteúdo, curiosamente, vem corroborar de forma clara a ideia segundo a qual a participação dos cidadãos nos assuntos públicos e políticos tende a ser cada vez mais despolitizada. Notemos que o aluno afirma que os cidadãos podem participar nas decisões que têm que ver com o bem comum, “independentemente de terem, ou não, conhecimentos sobre política.” Efetivamente, a esfera da participação política e da cidadania ativa viveram e vivem momentos de profundas alterações, em consequência de vários processos mutacionais: há novas lógicas discursivas a emergir, que deixaram de se fundamentar na argumentação para dar lugar à manipulação e à consequente primazia da opinião não fundamentada criticamente. Não obstante, não deixa de ser interessante frisar ainda que um aluno do 11º ano (resposta 39), definira democracia enquanto o espaço político onde existe “o direito à palavra”, o que novamente confirma a importância de se terem trabalhado os conceitos de democracia, filosofia, espaço público e argumentação durante uma aula prevista pelo Programa Oficial.

Portanto, as normas e as regras clássicas que regulavam a participação cívica do cidadão estão a perder a sua força, gerando-se incertezas inclusive ao nível do próprio conhecimento desse cidadão sobre o mundo que o rodeia e a política para a qual deixou de ser um fim e uma parte constitutiva, para constituir um meio. Ainda que com a emergência da ciberdemocracia o espaço de ação do cidadão para interagir com as instituições públicas e políticas se tenha largamente ampliado, o que acontece é que essa participação não se reforçou nem (re)afirmou com base num conhecimento rigoroso das exigências deste regime político. Parece-nos, pois, que os estudantes não têm uma conceção de participação democrática na vida política que abarque os vários actos de exercício de direitos políticos e sociais que verdadeiramente esse ato público e político implica, bem como que assente num conhecimento consolidado das diversas

instituições que configuram a vida democrática. Sobressai, também em função disso, um contraste acentuado entre a disponibilidade e a pluralidade de fontes de informação a que têm acesso instantâneo e o uso que delas fazem para se informarem sobre assuntos políticos. Existem, efetivamente, plataformas online governamentais que permitem a interação com o governo; não são, no entanto, consultadas e utilizadas pela grande maioria dos jovens, futuros cidadãos de uma democracia que se pretende ciberdemocratizada.

De acordo com tudo aquilo que até este ponto concluímos, a generalidade dos estudantes referiu-se exclusivamente ao direito ao voto (por exemplo a resposta 8) e à liberdade de expressão, sendo que alguns, nas suas respostas, perpetuam erros de interpretação e de compreensão dos órgãos de soberania de uma democracia, bem como do seu papel: apontam, a título exemplificativo, o Presidente da República como aquele que “toma decisões”, ignorando que, num regime que não seja presidencialista, de que é exemplo o caso português, o poder mais significativo do mesmo é substancialmente o direito ao veto; ou afirmam que os representantes do povo, numa democracia, são “escolhidos em Assembleias”.

O que está em jogo é, pois, a qualidade da democracia e da participação democrática dos cidadãos, bem como a urgência de reafirmar a democracia, ainda e constantemente, como um “ideal a atingir” (resposta 42). Este é o repto que indica o caminho a seguir pelos cidadãos do futuro para que possam usufruir de um sistema político mais inclusivo, partilhado e, aliás, mais democrático; para que possam sentir a democracia como um bem e como um valor, para além do “sistema”.

ANEXO II



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

Regência nº10

14 de Fevereiro de 2017

Módulo II – A Ação Humana e os Valores.

- 2. Os Valores – análise e compreensão da experiência valorativa.
- 2.2. Valores e Cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

2ºPeríodo

10ºA

A Professora-estagiária: Andrea Ribeiro

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA 2016/2017

10º Ano | Turma A | Filosofia



Professora-estagiária: Andrea Sofia Ribeiro

Tipo de planificação: Planificação a curto prazo - 100 minutos (50+50)

14 de Fevereiro de 2017 – regência nº10 - Aulas nºs 57 e 58

Módulo: II – A Ação Humana e os Valores.

Unidade: 2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa.

Subunidade: 2.2. Valores e Cultura – a diversidade e o diálogo de culturas.

Sumário:

Continuação da análise do tema: cultura, identidade e diversidade cultural. Leitura e análise de um texto.

Etnocentrismo, multiculturalismo e interculturalidade como atitudes possíveis face à diversidade cultural. Os critérios trans-subjetivos de valoração.

OBJETIVOS

Gerais:

- Questionar filosoficamente as pseudoevidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas;
- Formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito do tema programático;
- Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos à temática proposta à reflexão pelo Programa;
- Refletir sobre a riqueza da diversidade de valores e de culturas, reconhecendo importância do diálogo intercultural.

Específicos:

- Explicitar o conceito de cultura;
- Compreender a relação entre ação humana, valores e cultura;
- Relacionar os conceitos de cultura, identidade cultural e diversidade cultural;
- Compreender o conceito de relativismo cultural;
- Reconhecer os pressupostos teóricos subjacentes ao etnocentrismo, ao multiculturalismo e à interculturalidade, como atitudes distintas face à diversidade cultural;
- Compreender a especificidade do diálogo intercultural e da tolerância ativa;
- Problematicar a interculturalidade no contexto de um mundo globalizado;
- Compreender que os critérios trans-subjetivos de valoração são fundamentais no contexto de uma perspetiva do diálogo entre culturas.

Conteúdos	Objetivos e Competências	Recursos e estratégias	Bibliografia/Outras fontes	Avaliação
Módulo II – A Ação Humana e os Valores. 2.Os Valores – análise e compreensão da experiência valorativa. 2.2. Valores e Cultura – a diversidade e o diálogo de culturas.	O aluno deverá ser capaz de: - Definir cultura e identidade cultural. - Reconhecer a diversidade cultural existente no mundo. - Compreender o conceito de aculturação e a sua importância no âmbito da caracterização da cultura enquanto padrões, transmissíveis, de comportamento adquirido. - Reconhecer que todas as culturas apresentam características comuns, independentemente dos seus traços identitários específicos. - Reconhecer as perspetivas do multiculturalismo, da interculturalidade e do etnocentrismo como atitudes distintas face à diversidade cultural.	- Sumário. - Leitura e breve análise do Artigo 1 – <i>A diversidade cultural, património comum da humanidade</i>, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, presente na página 92 do Manual adotado (ANEXO I), como suporte teórico à definição de cultura e de diversidade cultural. - Ditado de uma definição (ANEXO II), a registar no caderno diário dos alunos, relativa a sete características comuns a todas as culturas. - Leitura e análise de um texto de Fernando Savater, contido na página 98 do Manual adotado (ANEXO I), como sistematização do conceito de cultura e introdução aos conceitos de etnocentrismo, multiculturalismo, interculturalidade e	- Alves, F. , Arêdes, J. & Bastos, P. (s.d). <i>Pensar – Filosofia 10º Ano</i>. Lisboa: Texto Editores. - Henriques, F., Vicente, J., & Barros, M (2001). <i>Programa de Filosofia (10º e 11º anos)</i> Cursos científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (Formação geral). Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.	- Pontualidade; - Material; - Comportamento adequado à sala de aula; - Resposta a perguntas orais e capacidade de formulação de questões; - Avaliação formativa: trabalho de texto - Participação ativa nas tarefas propostas; - Qualidade e pertinência nas respostas solicitadas.

	• Definir critério trans-subjetivo de valoração enquanto padrão de valores universalmente transversal a todas as culturas. • Compreender que os critérios trans-subjetivos de valoração são fundamentais no contexto de uma perspectiva intercultural face à diversidade de culturas e das sociedades globalizadas.	relativismo cultural. • Correção da atividade relativa ao texto acima mencionado (ANEXO III). • Visualização de um vídeo como ilustração dos novos conteúdos programáticos introduzidos, proposto pelo <i>e-Manual Novos Contextos – 10ºano</i>. • Exposição teórica e com recurso à apresentação de um <i>Power-Point</i> (ANEXO IV), cuja funcionalidade será a de estruturar a matéria a lecionar. • Sistematização dos conteúdos lecionados a partir da resolução de uma ficha de trabalho.		
--	--	---	--	--

Fundamentação Científica – Regência nº10

A aula que a seguir se pretende fundamentar cientificamente incide sobre a subunidade 2.2. *Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas*, parte integrante da Unidade 2. *Os Valores – análise e compreensão da experiência valorativa*, do Módulo II – *A Ação Humana e os Valores*, do Programa de Filosofia de 10º e 11ºanos, pelo que a abordagem desta temática se associará diretamente ao contexto socio-histórico-económico que, na atualidade, caracteriza a complexidade das relações culturais e das marcas identitárias com que indivíduos, grupos, povos e etnias assumem as suas relações de pertença a uma cultura. Tratar-se-á, fundamentalmente, de explicitar as três atitudes possíveis face à diversidade cultural.

A afirmação de que a experiência do mundo é sempre uma experiência mediada pela cultura, não sendo esta inata, constituiu o mote para a aula precedente a esta, na qual se pretendeu, genericamente, que os estudantes constatassem que a cultura, num sentido abrangente do termo, já não se pode configurar como homogénea, mas em permanente transformação e, portanto, cada vez mais permeável. Desta feita, orientou-se o diálogo interativo com os alunos para a reflexão sobre a diversidade de culturas que se desenha hodiernamente. Na continuidade disto, faz sentido que ao procurar articular a reflexão filosófica sobre as várias interpretações culturais do mundo, se conceda destaque às problemáticas da multiculturalidade, da interculturalidade, do relativismo cultural e do etnocentrismo, como respostas perante essa mesma diversidade cultural.

No seguimento da constatação de um conjunto tal de influências, entre si imbrincadas, na determinação da especificidade humana, passou a poder caracterizar-se a natureza humana como uma *unidade biopsicosociocultural*. Na linha da desconstrução desta expressão forjada por Edgar Morin, importa que, de facto, os estudantes não percam de vista a ideia segundo qual o homem recebe, do seu meio sociocultural, um modo de interpretar e interagir com o mundo que o rodeia, para além da predeterminação físico-biológica que, em bom rigor, se assume como sinónima da presença de possibilidades indefinidas. Então, o homem, em sociedade, atualiza potencialidades que o distinguem incontestavelmente dos restantes animais, sendo as crianças privadas, desde a nascença, de todo o convívio sociocultural – as crianças ditas *selvagens* –, exemplos paradigmáticos desta afirmação. Caberão, pertinentemente, na nossa aula, uma vez que, e nas palavras de Rafael Grisi, “*o exemplo, no ensino, é sempre*

eficaz: ele ilustra, esclarece, apoia, encaminha a reflexão e a aprendizagem.” (Grisi, 1988: 62). O caso de Vítor de Aveyron (1779) constitui, portanto, o caso mais demonstrativo de todos deste género, que leva a concluir que as infinitas possibilidades humanas não se realizam quando privadas do estímulo dos outros: são as criações e aquisições socioculturais, as imitações dos padrões culturais e a educação, que, de geração em geração, completam a natureza humana para além da sua herança genética.

Neste sentido, a forma de entender a cultura e, com ela, a forma de entender a identidade cultural, vê-se associada à noção de herança acumulada, de património constituído, de conjunto de crenças, normas e valores orientadores da ação coletiva, não sendo rara a extrapolação para afirmações do tipo: “*a cultura é o traço identitário de um povo*”. Mas aquilo que, a partir da diversidade de culturas na sociedade atual, se equaciona, é uma conceção dinâmica, processual e dialógica de cultura e das identidades culturais, como reflexo do que são, no mais profundo de si, os seres humanos e os povos. Por isso é que podemos e devemos falar de características transversais a várias culturas, que, aliás, já fomos mencionado ao longo desta fundamentação.

Torna-se, aqui, fundamental sistematizar com os estudantes a noção de *aculturação*, na medida em que designa, quer as mudanças que ocorrem nos padrões culturais originais dos grupos, que resultam do contacto, direto ou indireto, entre expressões culturais diferentes, sendo, nesse sentido, essencial para caracterizar a diversidade cultural, quer o processo a partir do qual, geracionalmente, se transmitem esses mesmos padrões culturais dentro do grupo. Não será de difícil constatação, para os estudantes, que os casos de aculturação são frequentes, e de sobremaneira com o fenómeno da globalização, sendo que muitas das culturas locais estão em contínua mutação através da incorporação de elementos em circulação à escala global. No entanto, também cabe, neste ponto, uma nota para o facto de nem toda a adoção de traços culturais diferentes resultar na substituição ou no abandono de outro aspeto cultural.³⁵ Em suma, terá de ficar clara, para os estudantes, a noção de que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições para um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações.

³⁵ É um exemplo elucidativo e bastante atual deste conceito o interesse crescente da China pelo futebol europeu. Segundo a UEFA, este país, surpreendendo “tudo e todos”, tornou-se o maior investidor estrangeiro na modalidade, cujos primórdios remontam à Inglaterra do século XII, não tendo a China até esta parte nenhuma tradição futebolística.

Na secção programática anterior trabalhou-se em torno da distinção entre valores relativos e valores absolutos, aquando da lecionação de duas concepções acerca da natureza dos valores. No âmbito desta subunidade temática introduzir-se-á, também, uma teoria segundo a qual todos os valores morais são relativos a uma sociedade: o relativismo cultural; e uma outra, o etnocentrismo, em função da qual os valores de uma determinada cultura são absolutos. Surgirá esta articulação programática na medida em que, para que um novo conteúdo a lecionar ative, nos estudantes, a capacidade de reconhecer, de recuperar, de utilizar e de relacionar o seu conhecimento, é imprescindível que o professor clarifique a relação com elementos programáticos anteriores da mesma natureza, com os quais constitui uma certa unidade. Compreendendo os estudantes que no âmbito do relativismo cultural não faz sentido perguntar simplesmente se uma certa prática cultural é moral ou imoral à luz da sua comparação com uma prática cultural distinta, conseguirão definir esta doutrina como aquela que afirma que todas as práticas culturais são intrinsecamente iguais em valor. Por outras palavras, o relativismo cultural defende que as expressões culturais têm valor e utilidade prática no dia-a-dia de cada cultura, não advogando que elas são, em si mesmas, aceitáveis ou condenáveis. A explicitação desta concepção relativista terá lugar na aula, para além dos motivos que acima explicitámos, em função, sobretudo, da sua perspetivação crítica e da contestação, a que conduz, da visão etnocêntrica do mundo. Em bom rigor, terá de ficar claro que quer o relativismo cultural, quer o etnocentrismo, que se traduz pela sobrevalorização do grupo e da cultura dominante, não constituem soluções aceitáveis face à diversidade cultural. Acabam por levar os indivíduos a uma visão muito limitada do mundo, pois ignoram que pôr ideias em causa, questionar o que está estabelecido, é uma postura absolutamente válida e que é apenas o resultado da heterogeneidade de comportamentos que se pode observar na diferença de formas de apreciar ideias, de as exprimir, na relação de culturas diferentes em interação.

Uma perspetivação crítica do relativismo cultural permitir-nos-á, então, aperceber que o facto de existirem expressões culturais de diversas origens ou proveniências não implica necessariamente um relativismo moral total. É possível conceber a construção partilhada de uma sociedade global e em que diferentes culturas cheguem a um consenso sobre um conteúdo mínimo de dignidade humana e de direitos

fundamentais.³⁶ Justamente neste sentido se reitera a necessidade de adoção de critérios valorativos que ultrapassem a dimensão do indivíduo e das culturas particulares – critérios trans-subjetivos de valoração. Nenhuma representação do mundo, seja qual for a comunidade cultural que a formule, pode reivindicar a prerrogativa de ser uma representação completa e única da verdade, *“como se cada uma estivesse encerrada no seu próprio mundo e fossem incapazes de cooperar e interatuar enriquecendo-se mutuamente, (...) é possível que os membros de uma cultura interpretem os de outra diferente e cheguem a acordos com eles sobre questões de interesse comum e que o melhor para todas as culturas é a interação frutífera, na condição de que nenhuma se arroge da supremacia no campo do conhecimento nem no da moral.”*³⁷ Aliás, o valor da tolerância, entendido não de uma forma passiva, mas ativa, e vivenciado não como condescendência, mas como exercício assente na diversidade e no enriquecimento que essa mesma diversidade traz à convivência entre os homens, conduz a uma harmonia quotidianamente construída. Por este motivo é retomado este valor para se aspirar a uma capacidade de acolher a diferença positiva do Outro, independentemente do Eu.

A questão que se coloca, neste momento, é a que pergunta por alternativas teóricas e práticas contemporâneas de convivência entre culturas, sobressaindo aí o multiculturalismo e a interculturalidade³⁸. A proposta intercultural surge, principalmente, na sequência do “vazio” deixado pelo multiculturalismo que, como nos relembra Martine Abdallah-Preitel, *“tende para uma “ditadura” do cultural, pela redução do indivíduo à sua pertença cultural (...). Está claro que esta orientação construída sobre uma exacerbação da não-compreensão dos indivíduos entre si e dos grupos de origens diferentes, é uma forma de radicalização das diferenças.”* (Abdallah-Preitel, 2006:78). A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, coloca a tônica nos processos e nas interações que unem e definem os diferentes indivíduos e os grupos culturais entre si; pelo que alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas e os grupos sociais, para além de se reconhecerem nas suas diferenças positivas, buscam uma mútua compreensão e valorização.

³⁶ Neste pressuposto assenta a Organização das Nações Unidas e a própria União Europeia. Fazendo-lhe jus, esta última coloca entraves à aceitação da candidatura da Turquia para tornar-se membro da comunidade, por exemplo.

³⁷ Leó Olivé, *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós, 1999, p.125.

³⁸ O prefixo *multi-* (de multicultural), vem do latim *multus* e significa múltiplo, numeroso; no caso, múltiplas culturas. Por outro lado, *inter-* (de intercultural), é um prefixo também de origem latina, embora exprima a noção de posição intermediária ou relação recíproca que une ambas as partes. Eis uma referência etimológica que é pertinente no âmbito da distinção de conceitos.

O multiculturalismo, por sua vez, supõe uma certa insularidade das culturas, até porque se funda na coexistência de grupos separados e justapostos: defende o respeito às diferenças culturais, mas não coloca em questão o marco estabelecido pela *cultura de acolhimento*, aquela que doa espaço a outras. Torna-se assim difícil equacionar as possibilidades de um autêntico diálogo intercultural, que se forja, inversamente, na prática plural e aprofundada dos diálogos entre culturas, ultrapassando um cruzamento superficial proporcionado, sem dúvida, pela tolerância passiva. Por outras palavras, pretende-se “*ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra.*”³⁹ Como é natural, estas experiências são raras e são difíceis, sobretudo porque a nossa existência quotidiana se desenrola num espaço de profundas assimetrias que atentam contra o próprio respeito pela diferença. Contudo, concluir-se-á a aula com a perspetivação intercultural como ampliadora das possibilidades de escolha que se oferecem a todas as culturas; como uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento económico, mas sobretudo como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual enriquecida. Uma abordagem intercultural sobre a diversidade cultural baseia-se, mais do que no respeito pela mesma, no seu apreço. Encara a sociedade como um todo, propondo um modelo integrado de envolvimento na mesma, de uma natureza tal, que permita atingir oportunidades iguais para todas as expressões culturais, e ultrapassar o racismo nas suas várias manifestações.

³⁹ Boaventura de Sousa Santos, “Por uma conceção multicultural de direitos humanos”, in Boaventura de Sousa Santos (ed.), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*, p.444.

Fundamentação Pedagógico-Didática – Regência nº10

Procuramos, a seguir, fundamentar a opção pelas estratégias e pelos recursos que, no nosso entender, melhor permitem que se responda aos objetivos desde já estabelecidos para a aula a lecionar dentro da Unidade Temática 2. *Os Valores – análise e compreensão da experiência valorativa* e, mais especificamente, da respetiva subunidade 2.2. *Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas*, (Módulo II – A Ação Humana e os Valores) e no contexto de uma turma do 10ºano, área Científico-Humanística: Ciências e Tecnologias. O manual de Filosofia de 10º ano adotado na presente Escola Secundária é da autoria de Fátima Alves, José Arêdes e Patrícia Bastos, *Pensar, Filosofia 10ºano*, da Porto Editora, sendo as páginas de interesse para a aula a lecionar as páginas 90 a 98. Todas as estratégias e recursos selecionados para esta aula têm como objetivo promover uma ampla compreensão do tema em questão sendo que o objetivo principal da aula será que os discentes reflitam, no final da mesma, sobre os temas abordados e que venham, através do exercício de uma consciência crítica, a adotar uma posição como sua, desenvolvendo um pensamento autónomo.

Os recursos com que trabalharemos serão, por ordem, a exposição oral, o texto, o ditado, o vídeo, o *power-point*, e as fichas de trabalho e respetiva correção, numa lógica de consolidação de conteúdos. Quanto às estratégias, é nosso intento, por exemplo, explorar as possibilidades de gestão do diálogo na sala de aula, no âmbito da convocação de intervenções orais e exposição de pontos de vista e/ou exemplos ilustrativos dos conteúdos lecionados por parte dos alunos, no âmbito da inevitabilidade de reconhecermos, tal como acima já mencionámos, a importância de se interligarem conceitos com ilustrações dos mesmos, sob a forma de exemplos.

“Deve haver o cuidado pedagógico de definir precedências nas aprendizagens, não só em termos dos núcleos temáticos a abordar como das atividades a desenvolver nessa abordagem (...).” (Henriques, 2001:16). Neste mesmo sentido, os momentos iniciais da nossa aula sustentar-se-ão num excerto textual do Artigo 1 – *A diversidade cultural, património comum da humanidade*, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e num texto de Fernando Savater, contidos, respetivamente, nas páginas 92 e 98 do Manual adotado (ANEXO I). Ambos cumprem a função de suportar teoricamente a sistematização do conceito de cultura, introduzido aos estudantes na aula anterior e retomado nesta aula em prol de um encadeamento coeso dos conteúdos a lecionar. Reafirmar-se-á, portanto, que a cultura deve ser considerada como o conjunto

dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Não obstante, é nosso intento reiterar que é legítimo falar de características comuns a várias culturas, e fá-lo-emos de uma forma mais sistemática ditando uma definição (ANEXO II) que coaduna sete características transversais a todas as culturas e que ficará, portanto, registada no caderno diário dos discentes, complementando a informação contida no Manual adotado. As definições “(...) *são um instrumento valiosíssimo de trabalho. (...) É importante, sempre que possível, introduzir uma dose de objetividade e rigor no discurso, o que só se consegue se o aluno se treinar na clarificação de conceitos e no ajuste preciso de noções.*” (Abrunhosa, 2004:10). Quando ditadas, como será no caso da nossa aula, o professor deve reservar um curto espaço de tempo para que, após o ditado, os estudantes apreendam efetivamente o sentido daquilo que acabaram de redigir, por forma a poder explicitá-lo por palavras suas, mediante solicitação. Uma noção que é registada não pode “cair” em vão no contexto da aula, ela tem de ser operacionalizada ao ponto de estabelecer uma articulação com aquilo que foi anteriormente explanado e os conteúdos que estão por explicitar.

No que diz respeito ao segundo texto mencionado, ainda que a sua primeira leitura tenha sido feita em casa pelos estudantes, juntamente com a resolução da atividade que ao mesmo se associa, optaremos por relê-lo em aula e, parágrafo a parágrafo, analisar as ideias fundamentais aí explicitadas, aproveitando, simultaneamente, as respostas formuladas pelos estudantes por escrito. Consideramos que esta é uma forma oportuna de tornar mais dinâmica a correção do mesmo (ANEXO III), para além de se operacionalizar o próprio texto em duas vertentes distintas: em primeiro lugar, o estudante, por si próprio, procedeu à sua interpretação; em segundo lugar, acrescenta a esta última a explicitação do professor, que se revela crucial sobretudo no que diz respeito aos dois últimos parágrafos, na medida em que introduzem novos conteúdos. A operacionalizar-se o texto no sentido inverso, a tendência seria para um decalque das palavras do professor na construção das respostas, sendo que desta forma, no nosso entender, principalmente as tarefas 2 e 3 requereram uma atitude de sobremaneira crítica sobre o texto, por parte dos alunos que as concluíram.

Tal como acima já deixámos entrever, o texto de Fernando Savater, retirado da obra *O meu dicionário filosófico*, para além de funcionar, na nossa aula, como sistematização da definição de cultura, é uma alavanca para introduzirmos os conteúdos programáticos em torno dos quais se planeou a regência, nomeadamente as três atitudes perante o problema da diversidade e do contacto entre culturas diversas. Desta feita, com o autor se introduzirão os conceitos de etnocentrismo, multiculturalidade e interculturalidade, sendo que as respostas dos estudantes, mais uma vez, ainda que provavelmente não façam referência direta a estes termos (na medida em que não foram ainda lecionados), serão aproveitadas. Surgirá, portanto, a nossa preocupação com a clarificação conceptual para que, justamente, os conceitos sejam apreendidos e utilizados corretamente daí em diante.

Completar-se-á a exposição dos mesmos com a visualização de um curto vídeo proposto para a abordagem desta temática pelo *e-Manual Novos Contextos – 10ºano*, da autoria de José Ferreira Borges, Marta Paiva e Orlanda Tavares, que, no nosso entender, para além de criar um momento de aprendizagem mais informal, reúne, e de forma apelativa e clara, conteúdos basilares que serão aprofundados, nomeadamente com a projeção e análise posterior de um *power-point* (ANEXO IV). À visualização do vídeo terá de seguir-se o “interrogatório didático” dado que neste contexto o aluno não pode ser um mero espectador. Ou seja, este momento será aproveitado, inevitavelmente, para incitar os estudantes a desenvolverem o espírito crítico em relação aos materiais apresentados em aula, anulando o mais possível a passividade da recetividade. Para que possamos ver os conteúdos que transmitimos em aula compreendidos, pressupomos no aluno a crescente capacidade de encontrar *em si* um sentido para os mesmos, o que revela, aliás, que o ensino de filosofia não se pode nunca fechar sobre si próprio. Para além disto, deve frisar-se que o diálogo interativo com os alunos, a interpretação oral de determinado recurso, traz sempre a exemplificação, de parte a parte.

Após abordar brevemente os pressupostos do multiculturalismo, relativismo cultural, etnocentrismo e da interculturalidade, o recurso-vídeo apresentado questiona a existência, ou não, de valores comuns a todas as culturas, deixando em aberto um possível aproveitamento deste repto, que faremos, para introduzir a ideia de critérios trans-subjetivos de valoração. Neste sentido é pertinente a apresentação de um *power-point*, onde se organizam ideias-síntese sobre estes últimos, até porque o Manual adotado não enfatiza suficientemente a ideia, no nosso entender, de que é fundamental uma teoria dos valores capaz de satisfazer as exigências da realidade cultural plural pela

ultrapassagem de uma dimensão puramente subjetiva de cada cultura em particular. Também por ser assim, o *power-point* será fornecido aos estudantes, sendo que no seu último diapositivo (ANEXO III) se apresentam dois excertos de Artigos da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural que, em bom rigor, ilustram e sistematizam, por um lado, a inevitabilidade de falarmos de cultura sem falarmos de valores, na medida em que, se é no âmbito sociocultural que se estruturam os valores, também estes são alicerces das opiniões variadas sobre como o sujeito deve orientar a sua conduta; e, por outro, a importância de se desenharem espaços interculturais de escolha, de autonomia, de respeito, de responsabilidade e de alteridade, assentes na interação reciprocamente enriquecedora entre as diferentes organizações socioculturais. Esta abordagem à subunidade programática 2.2 assenta, portanto, num tratamento ético das questões que levanta, *“contribuindo 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, 2001:3).

Finalizar-se-á a sistematização dos conteúdos com um tempo e espaço para a interligação e integração de saberes com a elaboração de uma ficha de trabalho de resolução rápida, uma vez que a modalidade de resposta é a escolha múltipla, que será distribuída aos alunos (ANEXO V). Optámos por este momento de maior introspeção por parte dos alunos porque o mesmo nos permitirá perceber até que ponto os conteúdos foram efetivamente compreendidos e articulados entre si. Ressalvemos, contudo, que se o tempo que restar para a resolução desta ficha de trabalho for curto, ela será resolvida em grande-grupo, mediante a solicitação de respostas orais e concomitante correção pelo professor.

Bibliografia:

Abrunhosa, M.A., & Leitão, M. (2004). *Um Outro Olhar sobre o Mundo: Introdução à Filosofia 10º ano – Livro do Professor*. Porto: ASA Editores.

Amorim, C. & Pires, C. (s.d). *Percursos Filosofia 10ºAno*. Porto: Areal Editores.

Durozoi G., & Roussel, A. (1985). *Philosophie: notions et textes – tome 1*. Paris : Nathan.

André, J.M. (2012). *Multiculturalidade: identidade e mestiçagem. O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Palimage: Coimbra.

Grisi, Rafael (1988). *Didática Mínima*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Henriques, F., Vicente, J., & Barros, M. (2001). *Programa de Filosofia (10º e 11º anos) | Cursos científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (Formação geral)*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.

Malson, Lucien (1967). *As Crianças Selvagens*. Barcelos: Companhia Editora do Minho

Marnoto, I., Ferreira, L. R., & Garrão, M. (1989). *Filosofia 1: Dimensões da Atividade Humana*. Lisboa: Texto Editora.

Abdallah-Preitcelle, Martine. (2006). L’interculturel comme paradigme pour penser le divers. In Rosa Bizzaro (org.), *Como abordar...a escola e a diversidade cultural* (pp.77-87). Porto: Areal Editores.

Anexos

ANEXO I – páginas 90 a 98 do Manual adotado.

ANEXO II – definição das características comuns a todas as culturas.

ANEXO III – correção da Tarefa, relativa ao Texto de Apoio 1, da página 98 do Manual adotado.

ANEXO IV – diapositivos do *Power-Point* sobre as três atitudes face à diversidade cultural e os critérios trans-subjetivos de valoração.

ANEXO V – ficha de trabalho e respetiva correção.

2.2 Valores e cultura – A diversidade e o diálogo de culturas

QUESTÕES ORIENTADORAS

- Qual é a relação entre os valores e a cultura?
- O que é a cultura?
- Qual é a importância da diversidade cultural?
- A diversidade cultural implica a perda da identidade de uma cultura?
- Há culturas superiores e inferiores?
- Há valores absolutos e universais? O que é o etnocentrismo e quais são os
- Aceitar a diversidade cultural implica considerarmos que todas as práticas culturais são igualmente aceitáveis?
- O que é o relativismo cultural e quais são os seus limites?

Cultura, identidade e diversidade cultural

Cultura provém do verbo latino *colere*, que significa cultivar o solo. A etimologia pode ajudar-nos a perceber este fenómeno e a integrá-lo no estudo da ação e dos valores. Se a cultura começa por ser o cultivo, podemos perguntar: o que é isso que o ser humano, ao agir, planta, faz germinar e colhe?

No dia a dia, aquilo que mais ouvimos, vemos e lemos é que a cultura significa ler muitos livros, ver muito cinema, ir a exposições, falar de modo eloquente, etc. Se aceitássemos este ponto de vista, a cultura mais não seria do que o acumular de informação, até ao ponto de se poder dizer: «Aquela pessoa *tem* muita cultura» ou «é culta». Acontece que o fenómeno da cultura é mais complexo do que isto, e não diz respeito apenas, nem essencialmente, à posse de informação, ao «ter cultura», mas ao ser. Numa palavra, o ser humano é cultura.

Ora, em sentido lato, a cultura é uma manifestação do poder criador, inventivo e transformador do ser humano, que é considerado por isso um animal de cultura, distinguindo-se dos outros seres. Todas as atividades, objetos e instrumentos que os seres humanos constroem no contacto com a natureza e nas relações humanas podem ser consideradas parte da cultura. Os seres humanos são de uma natureza tal que produzem cultura e, ao mesmo tempo, são produtos dela.

A cultura é portanto esse conjunto de modos de viver, pensar e agir incorporados numa sociedade. De que modo os valores estão integrados na cultura? Toda a cultura particular pressupõe uma hierarquia de valores, sendo que não há valores sem cultura, nem cultura sem valores. Cada cultura distingue o bem do mal, o aceitável do inaceitável, a cultura da barbárie.

Uma vez que não existe «a» cultura, assim como não existe «a língua», mas sim o português, o japonês, o inglês, etc., o que criamos e captamos é sempre uma cultura historicamente determinada.

Entende-se por **padrão cultural** o conjunto da informação reproduzida e transmitida de geração em geração no interior de uma sociedade ou grupo social. Os padrões culturais identificam e distinguem as diversas culturas.

Padrão cultural.

Em suma, três elementos interdependentes ajudam-nos a compreender o fenómeno da cultura:

- a informação (padrões culturais: objetos; ideias; valores morais, políticos, estéticos, religiosos);
- a transmissão da informação;
- a aprendizagem social da informação transmitida.

Tal como esclarece e resume este excerto:

«A cultura consiste em padrões, explícitos e implícitos, de e para comportamento adquirido e transmitido por símbolos, que constituem o feito distintivo de grupos humanos, incluindo as suas incorporações em artefactos; o núcleo essencial da cultura consiste em ideias tradicionais (isto é, derivadas e seleccionadas historicamente) e, especialmente, nos seus valores veiculados; os sistemas de cultura podem, por um lado, ser considerados como produtos de ação e, por outro, como elementos condicionadores de ulterior ação.»

Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn, *Culture*.

A Critical Review of Concepts and Definitions, Vintage Books, 1963, New York, p. 357,
in www.anfilosofia.org/documentos

Como temos vindo a sublinhar, cada cultura particular é feita de um sistema de crenças, valores, normas e práticas sociais que a distingue de outras manifestações culturais. Trata-se da identidade cultural, conceito que aponta para as marcas distintivas de uma cultura, uma espécie de código genético cultural, único e irrepetível.

No entanto, a **identidade** de uma cultura é um processo dinâmico que sofre alterações a partir do contacto com outras culturas. A **aculturação** é o fenómeno de assimilação, por parte de uma cultura, de hábitos, costumes e valores de outras culturas.

Aculturação.

Este fenómeno sociocultural é cada vez mais expressivo por via do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (televisão, internet, cinema), dos movimentos migratórios e do fenómeno da **globalização**.

A **globalização** ou «mundialização» é uma questão muito discutida nos nossos dias. O fenómeno caracteriza-se por ser a generalização ou universalização de costumes e de padrões culturais.

A identidade cultural, tal como a identidade pessoal, constrói-se pela diversidade de experiências que contribuem para a unidade e enriquecimento da sociedade ou do indivíduo ao longo da sua existência.

A **identidade cultural**, tal como a identidade pessoal, constrói-se pela **diversidade** de experiências que contribuem para a unidade e enriquecimento da sociedade ou do indivíduo ao longo da sua existência.

O nosso planeta é composto por uma multiplicidade de países, regiões e povos que desde sempre foram construindo as suas hierarquias de valores, os seus sistemas de crenças, rituais e hábitos. Verificamos, igualmente, que na nossa sociedade, à semelhança de muitas outras, coexistem diferentes culturas.

«Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.»

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, «Artigo 1 – A diversidade cultural, património comum da humanidade», UNESCO, 2006.

Perante afirmações como «a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza», podemos ser levados a pensar que a coexistência de culturas diferentes é um fenómeno que não deve ser entendido como dado adquirido.

Por que motivo será importante refletirmos sobre a diversidade cultural? Estará a diversidade garantida de uma vez para sempre ou poderá estar ameaçada?



Os padrões de beleza são universais?

Etnocentrismo, relativismo cultural e diálogo intercultural

«Genocídio (do grego *génos*, estirpe, e *-cídio*, sufixo que significa dar morte) é o “extermínio ou eliminação sistemática de um grupo social por motivo de raça, de etnia, de religião, de política ou de nacionalidade”. Etnocídio (do grego *ethnos*, povo, e *-cídio*) “é a destruição da cultura de um povo”. O genocídio liquida os corpos, o etnocídio mata o espírito.»

Mauricio Langon, *Diversidad cultural e interculturalidad*, Ed. Novedades Educativas, 2009, Buenos Aires, p. 146.

Atos como o etnocídio, mas também atitudes como a **xenofobia** e o **racismo**, têm origem numa perspetiva acerca da diversidade e do diálogo de culturas designada por etnocentrismo.

O **etnocentrismo**, como o próprio nome indica, estabelece a centralidade, mas também a superioridade e o desejo de imposição de valores e de padrões culturais a outras culturas e povos.

Trata-se de uma visão do mundo e dos fenómenos culturais que reduz o espectro das culturas ao binómio **eu versus o outro** ou **nós versus os outros**, sendo que o eu e o nós ocupam o lugar central e privilegiado. A ideia subjacente ao etnocentrismo é a de que existe um primeiro princípio – o da centralidade dos valores da cultura X – que não é discutido, e que serve para subalternizar as restantes culturas Y, Z, etc., e julgá-las com base nos critérios valorativos e padrões culturais de X.

A atitude etnocêntrica tende a julgar a tábua de valores de uma cultura como universal, e por conseguinte, os juízos de valor como objetivos e absolutos, ou seja, independentes da apreciação subjetiva e válidos para todas as culturas.

Enquanto conceção geral sobre a cultura ou atitude, o etnocentrismo pode ser identificado em várias épocas e contextos da história humana: na relação entre gregos e bárbaros; na época colonial europeia em que os colonizadores impõem os seus padrões culturais aos colonos; nos nacionalismos, em que para além da idealização da superioridade da nação X em relação às demais, está muitas vezes presente o desejo da homogeneidade cultural; nos fundamentalismos religiosos, em que prevalece o ponto de vista a minha religião *versus* a religião dos outros.

Xenofobia: é a discriminação que tem como alvo os estrangeiros e que se baseia no preconceito de que os indivíduos de outras etnias ou nacionalidades são inferiores porque são diferentes.

Racismo: é um preconceito que leva à discriminação baseada em características ou traços físicos (a cor da pele, o cabelo, os olhos) próprios dos indivíduos provenientes de uma região.

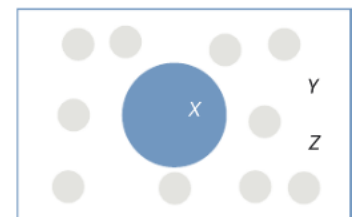


Gráfico ilustrativo do etnocentrismo.



«Cuidado com os nativos», lia-se neste cartaz dos tempos do *apartheid* na África do Sul.

Haverá algum fundamento para a discriminação, seja ela racial, social ou de género?

Haverá algum fundamento para a discriminação, seja ela racial, social ou de género?

Muitas objeções podem ser levantadas ao etnocentrismo. A objeção que a seguir se apresenta refere que esta conceção não avalia racionalmente a questão da relação entre as culturas – que é o que está em causa –, porque parte de um princípio admitido como verdadeiro sem o discutir.

«O etnocentrismo impossibilita a análise e a escolha racional, pois dá por adquiridas *a priori* todas as questões que devia submeter à discussão, afirmando dogmaticamente que as alternativas culturais da própria etnia são as preferíveis.»

Jesus Mosterín, *Filosofia de la cultura*, Alianza, 1994, Madrid, p. 138

A diversidade cultural

Se cada cultura adotar esta perspetiva, que resultado obteremos em termos do respeito pela diversidade cultural?

Será que este modelo favorece ou dificulta o diálogo entre as culturas?

Se a atitude etnocêntrica fosse adotada universalmente por todas as sociedades, que consequências obteríamos?

O que leva uma cultura a impor o seu sistema de valores a outra cultura?

Será a globalização uma forma de etnocentrismo?

Por que razão o etnocentrismo está associado à chamada **civilização ocidental** e, por conseguinte, aos países europeus e da América do Norte?

Se o etnocentrismo fosse levado até às suas últimas consequências, não seria difícil imaginar um planeta em que a diversidade cultural seria reduzida ao mínimo ou mesmo inexistente, à semelhança do que acontece com as espécies da natureza se a diversidade dos ecossistemas não for preservada.

Ora, a diversidade das culturas pode ser entendida como um facto, mas o diálogo intercultural, o estabelecimento de laços e de entendimentos nessas diferenças é um dos grandes problemas em que temos de pensar.

O **relativismo cultural** diz: não há um padrão cultural absoluto e neutro ao qual nos possamos referir para analisar o que é «mau» e «bom» nas culturas.



Gráfico ilustrativo do relativismo cultural.

Etnocentrismo

- Os valores da cultura X são absolutos.
- As culturas são comparáveis.
- Os padrões culturais da cultura X são superiores aos das demais.
- Tende a universalizar os padrões culturais.
- Há verdades morais absolutas? Sim.

Relativismo cultural

- Não há valores absolutos.
- As culturas são incomparáveis entre si (incomensurabilidade).
- Há culturas diferentes, mas não há culturas superiores a outras.
- Tende a particularizar os padrões culturais.
- Há verdades morais absolutas? Não.

Argumentos a favor do relativismo cultural:

- favorece a diversidade cultural;
- ao enfatizar a diversidade e igual dignidade das culturas, valoriza o respeito pelo outro;
- como se trata de assuntos culturais, não existe uma verdade, mas sim costumes que variam de acordo com a sociedade.

Tendo em conta que a diversidade cultural é uma realidade que acompanha a própria existência da humanidade, seria de esperar que o relativismo viesse resolver muitos dos problemas que se colocam nas relações entre as culturas, geradores de vários conflitos.

No entanto, se por um lado o relativismo promove o respeito pelo «outro», porquanto coloca todas as manifestações culturais a um mesmo nível de dignidade e valor, por outro, as limitações do relativismo cultural também são várias:

- por assentar na ideia de que os valores são convenções relativas às culturas, impossibilita a existência de valores universais;
- dificulta o diálogo intercultural, pois todo o diálogo necessita de um padrão comum, o que não é reconhecido pelo relativismo;
- impede a crítica de práticas culturais consideradas pela maioria das pessoas como «cruéis», «desumanas», «imorais» (casos da lapidação, da mutilação genital, etc.);
- considera que todos os comportamentos são cultura (**culturalismo**) e que, como tal, qualquer crítica é sinónimo de desrespeito ou discriminação.

Uma das grandes questões que se colocam à humanidade é a de saber de que modo conciliar o respeito pelas diferenças constitutivas com a crítica às atitudes e valores que consideramos reprováveis.

Culturalismo: termo muitas vezes utilizado como sinónimo de relativismo cultural, tende a perspetivar todos os fenómenos como manifestações de cultura.

O **diálogo intercultural**, isto é, a capacidade de os indivíduos de diferentes culturas estabelecerem laços comunicativos constitui por si só um autêntico desafio.

A dificuldade parece residir no estabelecimento de **critérios trans-subjetivos de valoração**, isto é, de parâmetros que ultrapassem a dimensão puramente subjetiva de cada indivíduo ou cultura.

Por exemplo, Samuel Huntington, filósofo americano contemporâneo, considerou que os conflitos do século XXI seriam causados, não por razões de ordem ideológica ou económica, mas por «choques» entre civilizações diferentes. Mas as reações negativas a esta ideia da cultura como fonte dos conflitos (ou servindo de desculpa para o início de conflitos) não tardaram a aparecer, continuando a suscitar muitos debates na atualidade.



Jean-Michel Basquiat, *Philistines* (1982).

Uma cultura pode existir sem dialogar com as outras?



A igualdade dos seres humanos constrói-se pelo respeito das diferenças?

A **tolerância** cultural, religiosa e moral é considerada uma das soluções de compromisso para enfrentar as limitações, quer do relativismo cultural, quer de perspectivas etnocêntricas. A tolerância implica a adoção de critérios valorativos que ultrapassem a dimensão do indivíduo e das culturas particulares.

«Tolerância não significa que precisamos deixar de lado a condenação moral dos atos que achamos repreensíveis. Afinal de contas, a tolerância só faz sentido em termos do que cada pessoa considera errado ou impróprio. Não toleramos o bem; temos de tolerar aquilo que é mau.»

H. T. Engelhardt, *Fundamentos da bioética*, Edições Loyola, 2004, São Paulo, p. 47.

Mas será que temos o dever de tolerar todos os atos, quer digam respeito à nossa cultura quer a outras culturas?

O estudo da dimensão ético-política da ação irá contribuir para continuarmos a investigar estas questões, refletindo sobre as noções de «bom» e de «mau», de «justo» e de «injusto».

Atividade

1. Em cada caso, selecione a opção correta.

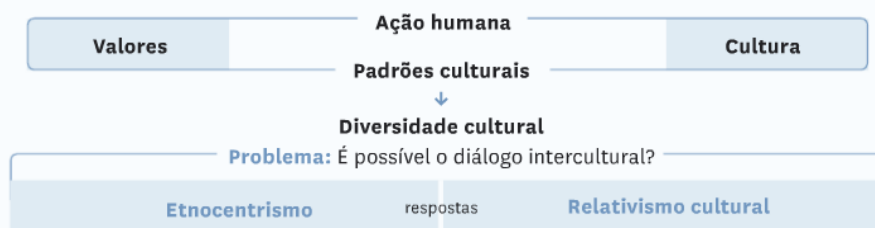
1.1) O etnocentrismo afirma que

- a) os sistemas de valores de diferentes culturas não podem ser comparados entre si.
- b) os padrões culturais são relativos e universalmente válidos.
- c) é um dever respeitar os padrões culturais das diferentes culturas.
- d) se os valores da cultura X são considerados absolutos, logo é aceitável impô-los a outras culturas.

1.2) O relativismo cultural

- a) é sinónimo de diversidade cultural.
- b) defende que os padrões culturais são incomensuráveis.
- c) pressupõe que adotemos as práticas culturais de outros povos.
- d) não impede a condenação de práticas como a mutilação genital e a lapidação.

Esquema-síntese



Ideias a reter

- O ser humano é produto e produtor de cultura: estabelece hierarquias de valores e padrões culturais.
- A cultura é uma característica especificamente humana.
- A cultura é o processo de transmissão de padrões culturais (hábitos, crenças, modos de pensar e de agir), através de símbolos, de geração em geração.
- Não há apenas «a cultura», mas culturas particulares, de acordo com o tempo e o lugar.
- A identidade cultural caracteriza uma cultura e distingue-a das demais.
- A identidade cultural implica também a diversidade da própria cultura, possível através do contacto com o «outro».
- A aculturação é o processo de assimilação de valores e de padrões culturais entre culturas diferentes.
- A diversidade cultural é necessária à sobrevivência da espécie humana, mas pode estar ameaçada.
- O diálogo intercultural representa um desafio para a humanidade.
- O etnocentrismo defende que há uma cultura que ocupa o lugar central na diversidade das culturas e que, por haver valores absolutos, que são os da própria cultura, é legítimo impô-los às outras culturas (o racismo e a xenofobia são atitudes etnocêntricas).
- O relativismo cultural, ao invés, considera não haver valores absolutos e universais, entendendo que as culturas são incomparáveis entre si. Deste modo, não se conseguiria avaliar criticamente nenhuma prática cultural, por esta ser sempre uma manifestação cultural particular, logo, respeitável.
- A tolerância cultural é considerada um imperativo das culturas, todavia, pode conduzir ao relativismo, se considerar que tudo é tolerável e não tiver em conta critérios trans-subjetivos de valoração (isto é, critérios que ultrapassem a perspectiva de cada indivíduo ou cultura).

CONCEITOS ESPECÍFICOS

- Aculturação
- Cultura
- Diálogo intercultural
- Diversidade cultural
- Etnocentrismo
- Identidade cultural
- Padrão cultural
- Relativismo cultural
- Tolerância

Verificação da aprendizagem.....!

1. Qual é a relação entre os valores e a cultura?
2. Qual a importância da identidade cultural e da diversidade cultural?
3. Como se caracteriza o processo da aculturação?
4. O que é o diálogo intercultural e como se articula com a diversidade cultural?
5. Como se caracteriza o etnocentrismo? Como se caracteriza o relativismo cultural?
6. O que é a tolerância cultural? Que desafios nos coloca a tolerância no mundo de hoje?

Tarefas

1. Retire do texto uma definição de cultura.
2. O que se entende por «processo de permeabilidade» das culturas?
3. «Quanto mais atrasada é uma cultura (isto é, quanto mais tosca, elementar, excludente, incapaz de assimilar o novo e o plural), mais tende a identificar os seus membros com a autêntica humanidade e a exaltar os seus próprios ritos e mitos como a verdadeira forma humana de viver.» Explique o sentido da afirmação.

TEXTO 1

O que é a cultura?

A cultura identifica, caracteriza e distingue uma coletividade das demais. Embora não haja culturas universais, pois cada grupo desenvolve os seus próprios padrões e sistemas valorativos, uma cultura desenvolvida é aquela que relativiza a sua forma de viver, integra elementos culturais exteriores e promove o diálogo intercultural.

«Cada cultura é o conjunto de conquistas, usos, saberes e formas de vida que determinada coletividade humana compartilha, pelo qual se distingue das outras: vem reforçar o sentimento de pertença de cada um dos membros ao grupo comum, a identificação com outros sócios assim como a diferenciação face aos estranhos.

Qualquer cultura pretende ser mais ou menos completa, uma imagem total da existência humana capaz de subsistir de modo autossuficiente e que oferece o conjunto das respostas imprescindíveis às incertezas dos seus membros: e pode muito bem ser que cada cultura complete tudo ao que aspira mas nunca poderá ser universal, dado que mantém fora do seu âmbito a massa de seres humanos que não a compartilham.

Quanto mais atrasada é uma cultura (isto é, quanto mais tosca, elementar, excludente, incapaz de assimilar o novo e o plural), mais tende a identificar os seus membros com a autêntica humanidade e a exaltar os seus próprios ritos e mitos como a verdadeira forma humana de viver. É corrente que os grupos humanos mais primitivos se denominem a si mesmos com altiva ingenuidade «os homens» ou «a gente». De fora fica a humanidade duvidosa, a semianimalidade ou talvez os deuses vindos não se sabe de onde.

Consoante a cultura se vai sofisticando mais, tornando-se mais reflexiva e menos impulsiva, concebe-se a si própria como uma forma de vida entre outras, talvez preferível mas certamente não seguramente «mais humana» do que outras modalidades vizinhas; por isso, abre-se a elas, realiza intercâmbios, deixa-se contagiar por vontade própria ou de má vontade, acrescenta às suas senhas de identidade com signo positivo os traços do «estranho» que antes eram vistos negativamente. O processo de permeabilidade, porém, nunca é completo: nenhuma cultura se relativiza totalmente a si mesma, todas se preferem diante das outras, todas precisam deixar de fora uma dose de «humanidade» duvidosa ou semibestial que confirme o seu recinto como o perímetro do «povo eleito», os homens autênticos. A cultura ocidental, certamente, como mera «cultura», não foi exceção, nem nos tempos remotos nem na modernidade [...].»

Fernando Savater, *O Meu dicionário filosófico*, D. Quixote, 2010, Lisboa, pp. 372-373.

ANEXO II

Características comuns a todas as culturas

“Todas as culturas apresentam em comum as seguintes características: 1. São modos de adaptação não hereditários. 2. São formas de resposta ao meio que permitem ao homem satisfazer as suas necessidades. 3. São formas de conhecimento teórico-prático transmitidas pela coexistência de gerações. 4. São formas de agir resultantes dos modos como os ancestrais resolviam os seus problemas. 5. São formas de vida aprendidas, mas em que há lugar para as inovações de cada geração. 6. São fatores de humanização, contribuindo para a formação da componente social dos indivíduos. 7. São sistemas de símbolos compartilhados.”

Abrunhosa, M.A., & Leitão, M. (2004). *Um Outro Olhar sobre o Mundo: Introdução à Filosofia 10º ano – Livro do Professor*. Porto: ASA Editores, p. 47.

ANEXO III

Correção da Tarefa, relativa ao Texto de Apoio 1, da página 98 do Manual adotado

1. *“Cada cultura é o conjunto de conquistas, usos, saberes e formas de vida que determinada coletividade humana partilha, pelo qual se distingue das outras (...).”* Neste sentido se pode afirmar que o ser humano não nasce com cultura e que as sociedades diferem umas das outras em função das diferentes identidades culturais existentes.

2. Aquilo que, a partir da diversidade de culturas na sociedade atual, se equaciona, é uma conceção dinâmica, processual e dialógica de cultura e das identidades culturais, como reflexo do que são, no mais profundo de si, os seres humanos e os povos. Assim, o **processo de permeabilidade das culturas remete-nos, também para o fenómeno da aculturação**, que designa as mudanças que ocorrem nos padrões culturais originais dos grupos, que resultam do contacto, direto ou indireto, entre expressões culturais diferentes. **Porém, como bem sublinha o autor, este processo “nunca é completo”, há sempre padrões identitários que resistem, pela sua especificidade.** Em suma, as culturas não são indiferentes umas em relação às outras. O processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da

informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições para um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações.

3. A tendência para os indivíduos sobrevalorizarem a sua cultura, encarando-a como “a legítima” e “a cultura” é etnocêntrica. O etnocentrismo acarreta como consequências a incompreensão relativamente às outras culturas, o que leva os indivíduos a não aceitar os que vivem segundo padrões diferentes dos seus; a criação do sentimento de superioridade cultural, o que pode contribuir para o aparecimento de fenómenos como a xenofobia e o racismo.

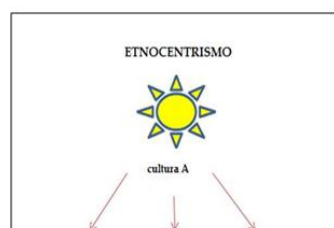
ANEXO IV

 IMPOSIÇÃO DA CULTURA DOMINANTE ETNOCENTRISMO •Objetivismo axiológico e, consequentemente, <u>absolutividade</u> dos valores; •Tendência para <u>rejeitar</u> a alteridade e a diferença; •Sobrevalorização de uma cultura em relação às outras; •Avaliação das outras culturas a partir unicamente dos <u>critérios valorativos</u> da cultura dominante; •Pressuposição da <u>superioridade</u> da cultura dominante em relação às outras culturas.	 COEXISTÊNCIA MAIS OU MENOS PACÍFICA ENTRE CULTURAS MULTICULTURALISMO •Subjetivismo axiológico e, consequentemente, <u>relatividade</u> dos valores; •Admissão da existência de diversas culturas e das suas especificidades; •Simples coexistência das culturas sem interação entre elas; •Tolerância passiva entre culturas (condescendência, indiferença, alheamento); •Cada cultura só pode ser avaliada desde o seu interior e de acordo com os seus próprios critérios valorativos; •Ausência de reconhecimento de valores comuns - a diversidade como <u>mosaico cultural</u>.	 DIÁLOGO INTERATIVO ENTRE CULTURAS INTERCULTURALIDADE •Procura de critérios <u>trans-subjetivos</u> e, tendencialmente, universais de valoração; •Preocupação com uma efetiva <u>interação</u> entre culturas; •Promoção de um efetivo diálogo intercultural; •Tolerância ativa (respeito mútuo e reconhecimento da alteridade); •Promoção da integração pela diferença positiva.
 IMPOSIÇÃO DA CULTURA DOMINANTE ETNOCENTRISMO Possíveis consequências: •Racismo (repúdio violento de determinados grupos étnicos); •Xenofobia (ódio em relação aos estrangeiros); •Chauvinismo (patriotismo ou nacionalismo exagerados).	 COEXISTÊNCIA MAIS OU MENOS PACÍFICA ENTRE CULTURAS MULTICULTURALISMO Possíveis consequências: •Ocorrência de <u>fenómenos de segregação</u>: os <u>guetos</u> (grupos isolados) são um exemplo; •Estagnação/ausência de evolução cultural: há uma <u>visão estática</u> das culturas, considerando que o importante é <u>manter as tradições</u>.	 DIÁLOGO INTERATIVO ENTRE CULTURAS INTERCULTURALIDADE Possíveis consequências: •Assunção da <u>Universalidade dos Direitos Humanos</u>; •Consciencialização que a <u>diversidade cultural</u> pode contribuir para um <u>verdadeiro diálogo</u> e um <u>enriquecimento mútuo</u> entre culturas; •Educação para a <u>partilha de valores universais</u> (exemplo: a liberdade e a dignidade humanas) e estabelecimento de <u>normas consensuais de convivência</u>.

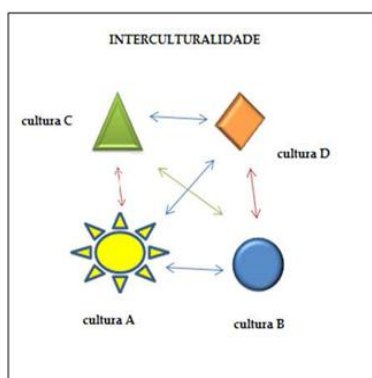
1

2

O etnocentrismo



A interculturalidade



O multiculturalismo



Dimensão trans-subjetiva dos valores

- Nenhum ser humano se pode encerrar em si mesmo, no seu país ou na sua cultura. Deve, sim, **abrir-se ao outro eu, país ou cultura**, promovendo a sua aproximação **sem perder a sua própria identidade**.
- Porquê?
 - Não há valores definitivos;
 - Existem, hoje, **problemas que não são exclusivos de uma nacionalidade ou de uma cultura** (ex. problemas de ordem ambiental, económica, etc.)
 - **Ineficácia das tentativas regionais e nacionais** de pôr-lhes cobro;
 - Necessidade de **esforços conjuntos** de modo a estabelecer-se uma **ordem internacional** capaz de sanar ou minorar esses problemas.

Critérios trans-subjetivos de valoração

- 1- **O valor da dignidade humana:** O bom é o que promove o respeito pelas pessoas e mau o que for um atentado contra esse respeito.
- 2- **O valor da fundamentação consensual:** A decisão sobre o que deve ser feito ou não, advém de um acordo resultante de um diálogo/debate entre todos os intervenientes.
- 3- **O valor democrático:** Quando não é possível um acordo unânime, deve ser aceite o que for defendido e compartilhado de modo mais amplo, pelo maior número de sujeitos.

“(...) a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de responsabilidade e de ajuda mútua (...).”

“(...) toda a pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer as suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.”

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2001

ANEXO V

Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas

Assinale a alínea correta:

1. Considera-se cultura...

- a) o conjunto dos instrumentos adquiridos, dos saberes aprendidos, transmitidos de geração em geração, através dos processos de aculturação e de socialização.
- b) o conjunto as predisposições inatas dos indivíduos para, independentemente da comunidade em que estão inseridos, construir artefactos.
- c) o conjunto de saberes teóricos determinados que permitem alcançar a erudição.

2. O etnocentrismo é ...

- a) a tendência para equiparar diferentes culturas, num paradigma de igualdade e de tolerância.
- b) a tendência para sobrevalorizar as normas e os valores de uma determinada cultura, no respeito pela existência de expressões culturais diferentes.
- c) a tendência para avaliar as outras culturas a partir do seu próprio modelo e critérios valorativos, associando-se a fenómenos como o racismo e a xenofobia.

4. O relativismo cultural sustenta as suas convicções...

- a) na constatação das diferenças culturais existentes, afirmando que todos os sistemas culturais são intrinsecamente iguais em valor e, portanto, não há valores absolutos e passíveis de serem universalizáveis.
- b) no etnocentrismo, defendendo ambos que as culturas são comparáveis e os padrões culturais universalizáveis.
- c) na ideia segundo a qual temos de emitir juízos de valor sobre todas as culturas.

5. Embora o relativismo cultural se insurja contra a visão etnocêntrica dos valores e em nome da riqueza da diversidade cultural apresenta limitações porque...

- a) não advoga o valor da tolerância e este pressupõe a existência de pelo menos um valor absoluto: a tolerância.
- b) é uma doutrina cujas conclusões implicam a existência de valores transculturais objetivos.
- c) assenta numa conceção meramente subjetiva dos valores, pelo que, para ser coerente, o relativista não pode criticar práticas intoleráveis da sua ou de outras culturas.

6. Um critério trans-subjetivo de valoração...

- a) pode ser invocado em qualquer cultura e em qualquer época, relativamente a todas as práticas culturais.
- b) não é compatível com o facto de cada cultura ter os seus valores e os seus costumes.
- d) não se associa ao diálogo entre culturas que a diversidade de culturas contemporânea exige.

7. Em vez da tolerância passiva, o que a interculturalidade pretende é...

- a) avaliar as outras culturas em função da cultura de quem avalia.
- b) promover o respeito pelas outras culturas, propondo formas de diálogo entre elas com que todos possam beneficiar.
- c) defender a riqueza da diversidade de culturas, independentemente de algumas expressões culturais violarem os direitos humanos fundamentais tais como a dignidade e o respeito.

Correção:

1.a) 2.c) 3.a) 4.c) 5.a) 6)b)

Reflexão – Regência nº10

Refletiremos, a seguir, sobre algumas das variáveis que se relacionaram com a planificação, execução, autoavaliação e avaliação da Regência nº10, com o 10ºA, no dia 14 de Fevereiro de 2017, na Escola Secundária Aurélia de Sousa. Por constituir uma reflexão pessoal, o presente texto não fará jus, portanto, a uma rigorosa autoavaliação formal, mas antes a um momento para o qual serão convocadas, também, marcas do *ser* e do *sentir* da professora-estagiária.

Justamente, devemos começar por refletir sobre a influência direta e/ou indireta que a nossa familiarização maior com determinados conteúdos programáticos, ou mesmo a nossa preferência pela sua abordagem relativamente à abordagem de outros, exerce sobre a nossa motivação para dar a aula. Ainda que subjaza ao nosso percurso, enquanto professora-estagiária, o objetivo pedagógico-didático de tornar, tanto quanto possível, todas as aulas mais interessantes e dinâmicas para os alunos, também tentámos tornar as experiências ocorridas no âmbito do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes tão satisfatórias quanto possível para eles e para nós. Mas fomos concluindo, à medida que nos ia sendo possível saber sobre que conteúdos/temas em particular incidiriam as nossas aulas, que a nossa motivação para preparar a aula assumia a mesma forma do nosso “à vontade” (ou não) relativamente a essa mesma matéria. Assim, e uma vez que a *gestão curricular* é operacionalizada através da atividade de planificação das aulas, percebemos que devemos sempre manter-nos numa linha de imparcialidade relativamente às nossas próprias preferências ao nível científico, para que essa mesma gestão curricular assuma contornos relacionados com o nosso próprio estilo de ensino, com as nossas competências ao nível da seleção e operacionalização de recursos e estratégias, mas nunca com uma lacuna ao nível dos nossos conhecimentos científicos. Um contributo importante para que este objetivo se cumpra pode ser, por exemplo, uma reflexão regular sobre a relevância, a sequência e a articulação dos saberes, o que poderá conduzir a uma constatação mais aprofundada do grau de imprescindibilidade e de necessidade futura dos conhecimentos contidos em cada unidade programática. Pretendemos também identificar e acentuar, ainda na mesma linha de raciocínio, o papel que as nossas *representações* e *expectativas* desempenham no nosso percurso profissional. Assim, parece-nos de sobremaneira importante que procuremos construir representações positivas sobre a totalidade dos nossos estudantes, ainda que a

multiplicidade de variáveis envolvidas nas relações humanas nem sempre consigam ultrapassar-se a si próprias, por forma a tornarem-se, maximamente, relações pedagógicas (o que não significa que as relações-pedagógicas não sejam relações humanas). De qualquer forma, impusemo-nos, ao longo do nosso estágio, o imperativo de manter representações e expectativas positivas sobre os alunos e as suas capacidades, sobre a nossa profissão e sobre a nossa própria capacidade de proporcionar relações pedagógicas com sucesso, ideia que se foi consolidando, sobretudo, ao longo das últimas regências e, em particular, na presente. Em termos de professor-aluno, estamos conscientes de que este último, e muito em particular caso seja um aluno com maiores dificuldades na aprendizagem, ou na articulação de conceitos e exposição das suas ideias, sentirá que se lhe apresentam muito mais oportunidades de sucesso se encontra no próprio professor confiança nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem. Em concreto, constatámos que, nesta aula, o nosso incentivo a um estudante que se viu por nós interpelado e, em função disso, notoriamente desconfortável, despoletou nele imediatamente uma segurança à partida inexistente e que, finalmente, o levou a responder corretamente. Concluímos, então, que nos compete, enquanto docente, gerir as situações de aprendizagem de modo que estas não sejam sentidas como “ameaçadoras” pelos alunos, sobretudo nos momentos da sua exposição oral.

Neste sentido, parece-nos ainda mais fundamental que, em todas as circunstâncias, se proceda a uma caracterização genérica das motivações e necessidades de aprendizagem presentes nos grupos-turma, para que possamos de uma forma concreta e verdadeiramente pedagógica integrá-las nas nossas aulas e, dessa forma, potenciá-las e colmatá-las, respetivamente. Tal como bem sublinha José Morgado, *“este passo tem implicações de natureza diferenciada. Em primeiro lugar, identificar as motivações permitirá uma mais ajustada escolha das opções ao nível didático-pedagógico; em segundo lugar, o conhecimento das motivações e necessidades dos alunos torna mais clara a perceção das suas expectativas e representações sobre a aprendizagem (...)”*⁴⁰

Andreia Ribeiro
15 de Fevereiro de 2017

⁴⁰ José Morgado, *A Relação Pedagógica*. Editorial Presença, Lisboa, 1999, p.31.

ANEXO III



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
Núcleo de estágio de filosofia - 2016/2017

Semana das Humanidades: A Viagem

Conferência: ***Migrações, espaços multiculturais e espaços (in)comuns***

Breve descrição da atividade:

A presente atividade dirige-se, essencialmente, a alunos que frequentem o 10º ano de escolaridade, inserindo-se no contexto do tema/problema do Programa de Filosofia de 10º ano, *Valores e Cultura – a diversidade e o diálogo de culturas*. Consiste numa conferência subordinada ao tema *Migrações, espaços multiculturais e espaços (in)comuns*, para a qual será convidada, na qualidade de conferencista, a Prof.ª Doutora Paula Cristina Pereira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Para além disto, o assunto em causa está diretamente relacionado com a temática geral da *Semana das Humanidades – “A Viagem”* – e afigura-se como pertinente no âmbito da reflexão sobre as novas dinâmicas multiculturais das sociedades contemporâneas.

A comunicação terá a duração de aproximadamente 30 minutos, sendo que se lhe seguirá a abertura do tema ao debate, para o qual se reservam, aliás, cerca de 20 minutos. O tempo total previsto para a conferência é, portanto, de 50 minutos.

Finalidades da atividade:

- Contribuir para o aprofundamento de uma consciência cívica e de uma cidadania esclarecida, sem as quais não é possível o exercício de uma cultura democrática plena, como

está previsto no conjunto de princípios enunciados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa e no Programa da disciplina de Filosofia.

- Enriquecer a abordagem dos conteúdos programáticos em contexto de sala de aula, conferindo-lhes um maior grau de profundidade e criando espaços de diálogo e de reflexão que contribuam para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.
- Fomentar a autonomia reflexiva indispensável para o exercício da liberdade e consequente responsabilidade, numa sociedade democrática e multicultural.
- Demonstrar que a adesão do indivíduo a valores e princípios se deve fazer a partir de uma consciência clara dos seus pressupostos e implicações.

Objetivos/competências específicos:

- Questionar filosoficamente as pseudoevidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas.
- Identificar e formular os problemas filosóficos suscitados pela reflexão teórica acerca da diversidade cultural.
- Compreender os desafios de uma sociedade multicultural num mundo cada vez mais globalizado.
- Mobilizar conhecimentos curriculares da disciplina de Filosofia, bem como de outras disciplinas e de contextos experienciais, de um modo pertinente e adequado, no âmbito da exposição e do debate de ideias.

Recursos e estratégias:

- Anfiteatro da Escola Secundária Aurélia de Sousa.
- Computador e Projetor.
- Desdobrável a distribuir no evento.
- Cartaz do evento.

Calendarização:

- Atividade a realizar no âmbito da *Semana das Humanidades*, que se celebra na 4ª semana de janeiro e se subordina ao tema: *A Viagem*.
- Conferência agendada para o dia 25 de janeiro de 2017, pelas 11:30h.

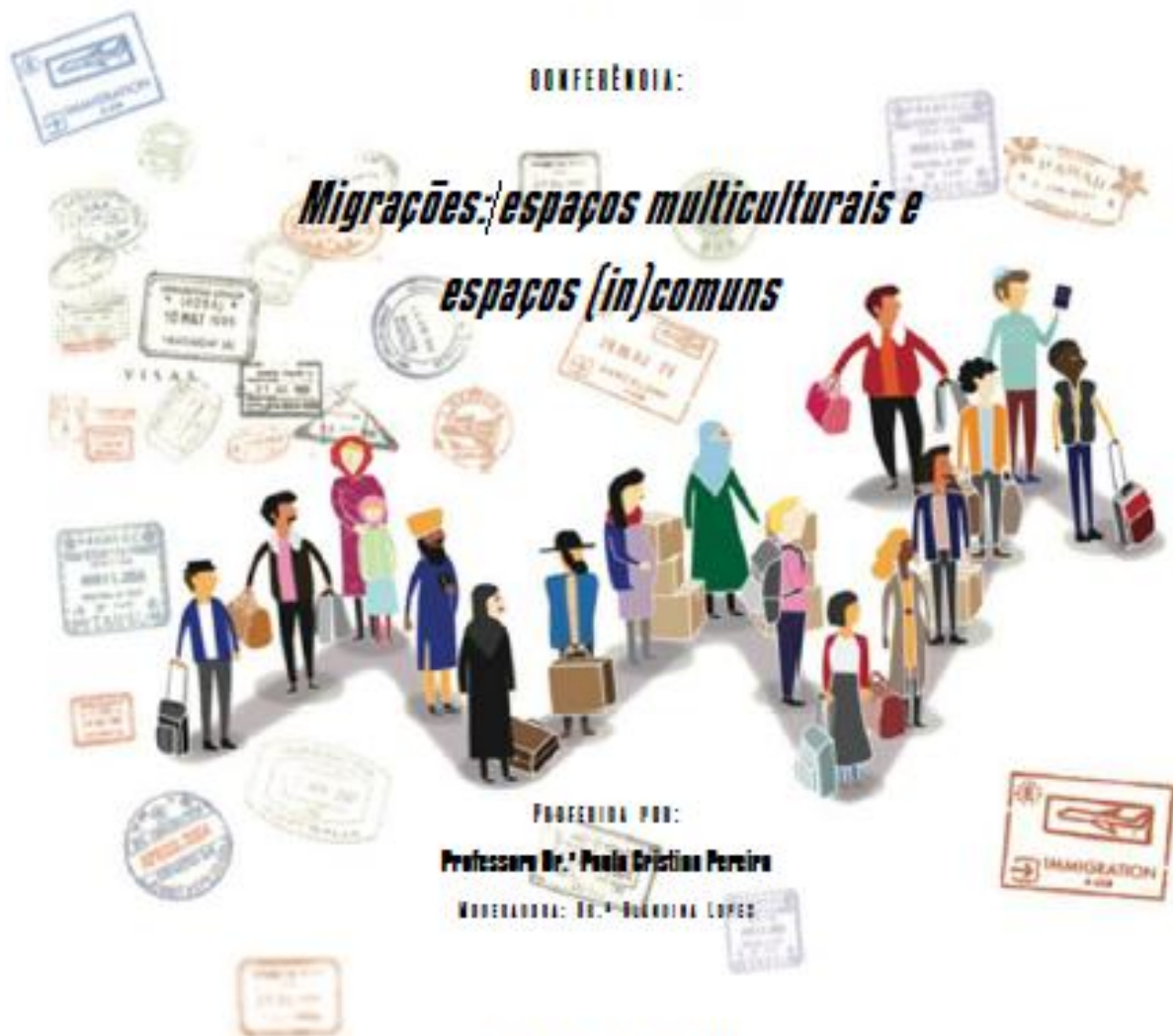


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

Semana das Humanidades

CONFERÊNCIA:

Migrações: espaços multiculturais e espaços (in)comuns



PROFESSORA PDR:

Professora Dr.ª Paula Cristina Pereira

MODERADORA: DR.ª RUIRINA LOPES

25 de Janeiro de 2017

11:30h

Auditório Escola Secundária Aurélia de Sousa

ORGANIZADA POR: UNOLEN DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA

2017
ANO INTERNACIONAL
DO TURISMO SUSTENTÁVEL
PARA O DESENVOLVIMENTO





2017
ANO INTERNACIONAL
DO TURISMO SUSTENTÁVEL
PARA O DESENVOLVIMENTO



Organizado por: Núcleo de estágio de Filosofia
2016/2017

**“A viagem não começa
quando se percorrem
distâncias, mas quando se
atravessam as nossas
fronteiras interiores.”**

Mia Couto

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

***Migrações: espaços multiculturais e
espaços (in)comuns***



25 de Janeiro de 2017

11:30h

Auditório Escola Secundária Aurélia de Sousa

Valores e cultura(s)

“O homem não é apenas um indivíduo; é, ao mesmo tempo, um ser social. Embora possua um ser independente, não deixa de ser parte de um todo, como que membro de um organismo que é a comunidade humana. (...) Pode dizer-se que o homem só consegue desenvolver-se por meio da **cultura** e no seio dela.

E se a **cultura** servir para o aperfeiçoamento do homem, é evidente que ela também não seria senão atuação e **realização dos valores**.

De facto, **toda a cultura é realização de valores**. É este o seu sentido e a sua essência. Se a contemplarmos, no seu processo histórico de evolução, ela aparecer-nos-á como um grandioso esforço de realização dos valores.”

J. Hessen, *Filosofia dos Valores*

Diversidade cultural e Migração

“(…) Não se pode explicar a grande **diversidade de culturas humanas** pela referência ao nosso equipamento biológico comum. Efetivamente, existem muitas culturas diferentes e muitas “naturezas humanas” que variam de sociedade para sociedade, e não uma única “Natureza Humana” fisicamente determinada.”

Peter Worsley, *Introdução à Sociologia*

Origem etimológica da palavra migração:
do latim *migratio* + *onis*,
passagem de um lugar para outro.

Assim, **migração** significa o deslocamento de indivíduos dentro de um espaço geográfico, de forma temporária ou permanente.

As **migrações humanas** aconteceram desde sempre e numa variedade de circunstâncias. Têm sido, tribais, nacionais, internacionais, de grupos ou mesmo individuais. As suas causas têm sido de diversa ordem: políticas, económicas, religiosas, étnicas ou por mero amor à viagem.

A Globalização e o diálogo intercultural

“Esta problemática da **interculturalidade** (...) não resulta, entretanto, de uma simples abstração, mas encontra-se antes no seio das nossas sociedades. (...) Além disso, numa época em que **o global** é uma realidade a ter sempre em conta, os contactos entre diversas culturas, ou melhor, entre sujeitos portadores/criadores de culturas (...) é, de igual modo, uma realidade a não esquecer e a problematizar.

Trata-se de ultrapassar não só uma perspectiva homogeneizadora e etnocêntrica, mas também uma perspectiva que se limitava a ver nas relações entre culturas uma simples coexistência – uma coexistência do género “mosaico cultural” – para se compreender as inter-relações e as inter-conexões que têm lugar nas **relações interculturais**.”

Blandina Lopes in *Filosofia da Educação – temas e problemas*

Sinopse relativa à Conferência *Migrações: espaços multiculturais e espaços (in)comuns*, proferida pela Prof.^a Doutora Paula Cristina Pereira, no âmbito da *Semana das Humanidades*

No dia 25 de janeiro de 2017, pelas 11:30h, no Auditório da Escola Secundária Aurélia de Sousa, teve lugar a Conferência proferida pela Prof.^a Doutora Paula Cristina Pereira, docente da FLUP, subordinada ao tema *Migrações: espaços multiculturais e espaços (in)comuns*. O assunto em causa, para além de estar diretamente relacionado com a temática geral da *Semana das Humanidades* – “A Viagem” – e integrar um tema/problema lecionado no Programa de Filosofia de 10ºano, afigura-se, igualmente, pertinente e urgente no âmbito da reflexão sobre as novas dinâmicas multiculturais das sociedades contemporâneas.

Assim, a Prof.^a Doutora Paula Cristina Pereira, partindo de uma análise de situações concretas da atualidade, problematizou filosófica e conceptualmente as mesmas, conduzindo o público-alvo a uma reflexão mais aprofundada sobre realidades noticiadas e vivenciadas no quotidiano. Esta análise reflexiva conduziu a um debate entre conferencista e interlocutores, debate esse que se revelou bastante profícuo para todos os intervenientes.



RELATÓRIO DE ATIVIDADE

IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

Conferência: ***Migrações, espaços multiculturais e espaços (in)comuns***

25 de Janeiro de 2016

Auditório Escola Secundária Aurélia de Sousa



ORGANIZAÇÃO do GRUPO/DEPARTAMENTO: FILOSOFIA

RESPONSÁVEL(S): Núcleo de estágio de Filosofia (Blandina Lopes e Andreia Ribeiro)

OBEJTIVOS:

- Problematizar noções emergentes nas sociedades e nas culturas contemporâneas, tais como: migrações, multiculturalismo e globalização.
- Compreender as limitações e as consequências, frequentemente, negativas das realidades multiculturais, de modo a fomentar o ideal de interculturalidade no mundo atual globalizado.
- Reconhecer o papel da filosofia no desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, no sentido de formar cidadãos conscientes e interventivos, nas sociedades democráticas atuais.

PROFESSORES INTERVENIENTES: Blandina Lopes, Ernesto Pinto, Fátima Vanzeller, Luísa Carvalho e Lurdes Meireles.

TURMAS ENVOLVIDAS: 10ºA, 10ºB, 10ºC, 11ºG, 11ºK e 12ºI.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE: Fundamentação filosófica da problemática em análise por parte da Prof.^a Doutora Paula Cristina Pereira; discussão/debate entre alunos e conferencista.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

- **Pelos Professores:** Não satisfaz ____ Satisfaz ____ Satisfaz Bastante X
- **Pelos Alunos:** Não satisfaz ____ Satisfaz ____ Satisfaz Bastante X

OBSERVAÇÕES:

Responsável

Secção do Plano Anual de Atividades

(data ____/____/____)

