

# Conferência Ibérica. Educação para a Cidadania

Painel: Ensino Superior e Cidadania

## **Imigrantes, Estrangeiros e Cidadãos. A partir de H. Arendt e B. Russell**

por

Olga Pombo

« Il faut opter entre faire un Homme ou un citoyen:  
car on ne peut pas faire à la fois l'un et l'autre »

Rousseau

« Here is not merely a nation, but a teeming nation of nations”

Walt Whitman

Na dedicatória do ilustre “Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens” (1754), Rousseau escreve: *Se eu tivesse podido escolher o lugar do meu nascimento (...), teria escolhido uma sociedade bem governada e em que, correspondendo cada um ao seu trabalho, ninguém se sentisse obrigado a entregar a outro as funções de que estava encarregado (...)*

*Teria querido nascer num país em que o soberano e o povo não pudessem ter senão um único e mesmo interesse, a fim de que todos os movimentos*

*da máquina social nunca tendessem para outra finalidade que não fosse a felicidade comum(...)*

*Teria desejado escolher para mim uma pátria afastada por uma feliz impotência do terrível amor das conquistas (...)*

*Teria procurado um país em que o direito de legislação fosse comum a todos os cidadãos porque quem melhor do que eles pode saber em que condições lhes convém viver em conjunto numa mesma sociedade? (...)*

*Que a providência a tudo isso tivesse acrescentado ainda uma situação encantadora, um clima temperado, um terreno fértil e uma deliciosa paisagem (...), nada mais teria desejado para completar a minha felicidade que gozar de todos estes bens no seio desta feliz pátria (Rousseau, 1754, Dedicace, pp. 115-118, excertos)*

Rousseau desenha aqui, com a eloquência e elegância que lhe são próprias, o perfil de uma “*pátria feliz*” na qual gostaria de ter nascido.

Acontece porém que, nem Rousseau, nem nenhum de nós, escolhe o lugar do seu nascimento. Mais, nenhum de nós, no momento do nascimento, pertence a alguma pátria. Todos somos apátridas. Todos nascemos num mundo que nos é estranho. Todos nascemos nus, desprotegidos, dependentes, selvagens, infinitamente pobres. Todos somos imigrantes, estrangeiros, “*novos seres humanos*”, “*recém-chegados pelo nascimento*” como diz Hannah Arendt (1961: 37 e 25). “*Novos por nascimento e por natureza*” (Arendt (1961: 25-26), desembarcamos num mundo que não escolhemos, “*um mundo velho, quer dizer, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, um mundo que só é novo para aqueles que nele entraram recentemente pela imigração*” (Arendt (1961: 27). Nós. Todos nós.

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

Desejavelmente, cabe à escola preparar-nos para o exercício, informado e responsável, dessa cidadania. Pelo menos participar nesse processo. E, nesse processo – argumentam muitos – cabe à educação para a cidadania um papel decisivo.

Porém, **uma questão** deve aqui ser colocada: deve a educação para a cidadania visar a formação do cidadão de uma nacionalidade particular, do português, do francês, etc ?

Não será que, quanto mais firme for a nossa pertença a um mundo particular, mais distantes estaremos do mundo dos outros ?

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

Uma criança de seis anos de idade olha para uma colega da escola e percebe de imediato que ela, a outra, é estrangeira. Mas ela mesma,

esqueceu por completo essa sua condição original. Seis anos antes, também ela era estrangeira.

Um jovem de quinze anos de idade, olha para um vizinho do bairro e percebe de imediato que ele, o outro, é imigrante. Mas ele mesmo, esqueceu por completo essa sua natureza primordial. Quinze anos antes, também ele era imigrante.

Os estrangeiros e os imigrantes são agora os outros. E os outros não são como nós. Pelo menos em termos de cidadania, são *menos* do que nós. É por isso que os seus salários são inferiores aos nossos, que fazem os trabalhos que nós não queremos fazer. É por isso que aceitamos esta situação todos os dias. Aqui e agora.

Como portugueses, vivemos hoje uma situação nova e inesperada. De forma não simbólica mas efectiva, fomos imigrantes, fomos criados, fomos expatriados, fomos excluídos. Foram-nos recusados direitos fundamentais no nosso país e fora dele (direito de voto, associação política, de associação sindical, etc).

Hoje, pelo contrário, somos nós que somos invadidos por milhares e milhares de imigrantes, refugiados, ilegais, sem passaporte. Somos nós que recebemos, que albergamos, que empregamos.

Situação que tem um impacto imenso nas nossa escolas, que vem pôr fim à tradicional homogeneidade dos nossos alunos, com todas as consequências (positivas e negativas) daí decorrentes. Para lá dos marginais, dos marginalizados, dos habitantes de bairros degradados, dos filhos de pais desempregados, incultos, quase analfabetos, hoje, também os filhos dos imigrantes e dos estrangeiros frequentam a nossa escola. E, a nós professores, é-nos cometida a tarefa de também deles fazermos cidadãos. A

educação para a cidadania encontraria aqui – argumentam muitos – o fundamento mais profundo da sua urgência absoluta no nosso sistema educativo.

Não se trata de uma figura de retórica. Num jornal recente pode ler-se: *“Mais de 2.000 estrangeiros participam hoje no segundo exame de língua portuguesa para se naturalizarem”* (Jornal “Público”, Sábado 3 de Março 2007, p. 10). Ou seja, para além de educar para a cidadania as crianças e jovens portugueses, a escola portuguesa é hoje chamada a dizer quais os imigrantes e estrangeiros que podem (ou não podem) adquirir a nossa nacionalidade, isto é, que podem vir a ser cidadãos.

Uma **questão central** tem agora que ser equacionada: face aos estrangeiros que frequentam as nossas escolas, face aos imigrantes que se sentam nas nossas salas de aula, em que pode consistir a educação para a cidadania. Como é ela possível ? Que aporias a percorrem ?

Até que ponto podemos nós (temos nós o direito) de impor a esses estrangeiros, a esses refugiados, a esses imigrantes, uma formação para a cidadania marcada pela nossa nacionalidade ? E até que ponto devemos nós (podemos nós) praticar uma educação para a cidadania que respeite as nacionalidades desses imigrantes, desses refugiados, desses estrangeiros ?

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

### **3 Soluções se configuram:**

**1ª solução – negativa** – não temos solução. Como diriam Bourdieu e Bernstein, para não referir senão dois dos nomes mais significativos da sociologia da escola do velho continente, estamos sempre a reproduzir, o mesmo é dizer, a excluir, a passar por cima, a impor os nossos modos de ver, de pensar, de sentir. Impomos os nossos gestos, os nossos hábitos, as nossas normas morais, as nossas regras de conduta e de etiqueta. Impomos a nossa cultura, os nossos *curricula*, a nossa literatura (um Camões, um Proust, um Joyce, não têm valor em si mas apenas, e respectivamente, para os portugueses, os franceses, os irlandeses. Se fôssemos paquistaneses ou ucranianos, não conheceríamos Camões, tal como nós não conhecemos os poetas do Paquistão ou da Ucrânia). Impomos a nossa ciência ocidental, a nossa matemática caseira, cultural, contextual. Se fôssemos esquimós ou aborígenas, usaríamos o ábaco com habilidade e destreza, teríamos outra matemática para ensinar aos nossos alunos. Não temos solução. Ensinamos sempre uma cultura nacional, tendencialmente chauvinista. A nossa *educação* - e mesmo o nosso *ensino* - são sempre contrários à diversidade cultural. Impomos e impomo-nos. E isso é sem remédio e sem perdão.

**2ª solução – ingénuo, bem intencionado** – tomamos resolutamente a decisão de ir ao encontro das particularidades da cultura dos novos alunos, respeitar a sua cultura, os seus valores a sua maneira de ver o mundo. Como temos alunos paquistaneses, ucranianos, africanos, brasileiros, russos, chineses, do Bangladesh, fazemos uma mistura e ficamos bem com a nossa consciência. Animados da maior e melhor boa vontade produzimos uma de “salada de frutas” (Steiner e Ladjali, 2003: 127), uma amálgama em que procuraremos reunir um pouco de cada uma das culturas que nos

julgamos capazes de compreender, sem que sobre elas tenhamos qualquer formação específica ou que saibamos as línguas em causa.

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

**Primeira determinação** - definir como tarefa da educação para a cidadania a formação de cidadãos do Mundo. Não falo de globalização, termo por enquanto ainda muito equívoco que tanto corresponde à efectiva generalização do capital financeiro (sem a correspondente generalização dos direitos humanos, civis e laborais), como a uma uniformização cultural segundo padrões de audiência que, em última análise, decorrem dos grandes impérios mediáticos e publicitários. Refiro-me à cultura universal, aquilo que, tendo embora a sua origem e inscrição no espaço e no tempo, é de todos os tempos e de todos os espaços. Conjunto de obras nas quais todos nos revemos. Mais concretamente, aquilo que de melhor a humanidade produziu ao longo da sua história no campo das ciências, das artes, da filosofia.

Leio-vos uma passagem de Bertrand Russell, *“Os homens percorrem o caminho que vai do nascimento até à morte, umas vezes felizes, outras infelizes; umas vezes generosos, outras gananciosos e mesquinhos; por vezes heróicos, outras cobardes e servis. Quando se observa este cortejo como um todo, há alguns homens dignos de admiração que sobressaem. Alguns foram inspirados pelo amor da humanidade, outros ajudaram-nos com a sua superioridade intelectual a compreender o mundo em que vivemos, outros ainda, mercê de uma excepcional sensibilidade, criaram*

*beleza. Tais homens fizeram algo de positivamente bom, capaz de ultrapassar a longa lista de crueldades, opressão e superstições. Fizeram tudo o que estava ao seu alcance para transformar a vida humana em alguma coisa mais do que uma breve turbulência de selvagens”* (Russell, 1950: 78-79). Ou seja, são os resultados e produtos do trabalho desses “*homens dignos de admiração*” que poderiam (deveriam) constituir matéria de uma educação para a cidadania que visasse a formação do cidadão do Mundo.

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

**Terceira determinação** - Não ter medo da universalidade da cultura. Mesmo que essa cultura tenha nascido no ocidente, como é o caso da ciência. Perdoem-me o desabafo. Mas é confrangedor ver o que se passa a este nível. Como se houvesse uma ciência ocidental e outra que o não fosse. Como se houvesse uma matemática ocidental e outra que o não



fosse. Esquecemos que, se Euclides não tivesse escrito os *Elementos*, se Newton não tivesse formulado a lei da atração universal, se Darwin não tivesse defendido a teoria da evolução, se Freud não tivesse inventado o inconsciente, outros, com outros nomes, com outras nacionalidades, mais ou menos ao mesmo tempo, teriam chegado a esses resultados e a essas hipóteses. A teoria da relatividade teria sido enunciada. E a fórmula de Einstein seria idêntica.

O que estou a dizer é que a ciência é obra colectiva, trabalho de colaboração. Património de todos os homens, brancos, negros, amarelos, pobres e ricos, abastados ou miseráveis. Ela foi iniciada pelo ocidente porque foi no ocidente que pela primeira vez se reuniram um conjunto de condições necessárias ao seu desenvolvimento (fundamentalmente, a escrita alfabética e a democracia grega). Mas a ciência é universal. Ela aí está, neste momento, a ser ensinada em todas as escolas, de Tóquio a Berlim, de Singapura a Lisboa, de Casablanca a Montevideu. Aí estão os artigos das grandes revistas internacionais de ciência, hoje assinados pelas mais extravagantes equipas de investigação provenientes das mais diversas nacionalidades. Aí estão as universidades que oferecem hoje cada vez mais programas interdisciplinares e internacionais cada vez mais consistentes.

**Permitam-me uma nota breve sobre a Universidade.** Recordemos que, o ideário da universidade é claramente universalista. A própria palavra ostenta essa vocação. Enquanto expressão do cosmopolitismo cristão em que foi constituída, a Universidade é, na sua origem e na sua essência, uma *universitas scientiarum*, isto é, um programa de estudos que visa cobrir a totalidade do saber, e uma *universitas magistrorum et scholarium*, ou seja, uma comunidade de professores e alunos, das mais diversas nacionalidades e que, justamente por isso, a universidade reúne em turbulentas *nações*. Sabemos como este caminho unitário vai ser interrompido em 1548 com a realização do Concílio de Trento e a consequente cisão, plena de consequências na história da

universidade, entre países reformados e países católicos. Mas sabemos também que, no século XIX, com Humboldt e Henry Newman, a universidade volta a ser pensada como *universalidade e unidade dos saberes e dos estudos* e a corporação de professores e alunos, característica da universidade medieval, é transmutada na afirmação da natureza comunitária da relação *professores alunos enquanto colaboradores na procura da verdade*.

Atrevo-me a pensar que, por muito desfigurada que esteja hoje a estátua de Glauco, “pelo tempo, pelo mar, pelas tempestades<sup>1</sup>”, a Universidade não pode, sob pena de completo desaparecimento, perder de vista esse compromisso que constitui o seu destino maior com a universalidade da razão. E, de facto, para lá de todas as peripécias e atropelos de percurso, tudo nela aponta para uma prática interdisciplinar cada vez mais consistente, para uma articulação cartográfica e integradora dos saberes pela qual a velha instituição universitária vai encontrando o caminho da resposta aos problemas o mundo actual coloca. Neste sentido, não deixa de ser significativo que a Universidade Electrónica que hoje se desenha cada vez mais intensamente se apresente como o prolongamento natural dessa vocação universalista (planetária) da universidade. Nas palavras de um dos seus mais convictos teorizadores, a *Universidade Electrónica* quer-se capaz de abarcar “os em breve dez milhões de habitantes do planeta Terra, incluindo os povos iletrados da floresta virgem brasileira e das mais remotas selvas africanas” (Rossman, 1999: 4 de 22)<sup>2</sup>.

**Quarta determinação** - Apostar na escola (e na Universidade por maioria de razão) como lugar de compreensão alargada, ampla, desafogada do mundo. O cidadão do mundo, nas palavras, mais uma vez de B. Russell, “*deverá ter consciência da sua própria insignificância e da do seu meio mais próximo em relação ao mundo, tanto no que diz respeito ao tempo como ao espaço. Deverá ver o seu próprio país, não apenas como a sua casa, mas como um país entre os outros países, todos eles com igual direito de viver, pensar e sentir. Deverá ser capaz de situar a sua própria época*

---

<sup>1</sup> Cf. Rousseau no *Preface* do texto já citado (1754: 124)

<sup>2</sup> Para maiores desenvolvimentos sobre o presente e o futuro da Universidade Electrónica, cf. o nosso estudo *Universidade. Regresso ao Futuro de uma Ideia*, in Pombo (2002: 291-313).

*em relação ao passado e ao futuro, ter consciência de que as controvérsias que hoje o cercam parecerão tão estranhas às gerações futuras como as do passado nos parecem agora a nós. Numa perspectiva ainda mais ampla, deverá tomar consciência da vastidão das eras geológicas e das abissais distâncias astronómicas. Porém, a consciência de tudo isto não deverá funcionar como um peso capaz de esmagar o homem individual mas, ao invés, como um vasto panorama que alarga o espírito de quem o contempla" (Russell, 1950: 78).*

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

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

Além disso, aprender uma língua é, como diz Steiner (2003: 128-129), reduzir “o desdém pelo outro”<sup>3</sup>. Nesse sentido, aprender, por exemplo, as línguas dos estrangeiros que habitam as nossas cidades, dos imigrantes que vivem ao nosso lado, dos refugiados, dos ilegais, dos que não têm

---

<sup>3</sup> Steiner assinala mesmo as virtudes ecuménicas do bilinguismo. Como escreve: “O mundo está cheio de imigrados, cheio de pessoas que procuram asilo. Estamos, penso eu, numa crise enorme de alterações de população. Ninguém pode prever quais vão ser as crises provocadas pelo deslocamento de populações e de culturas inteiras. Daqui podia surgir um ecumenismo do encantamento, quer dizer, uma espécie de sorte: como é infinitamente rica a paleta das possibilidades”, (Steiner, 2003: 129).

passaporte, **não seria uma bela forma de dar consistência cognitiva à educação para a cidadania ?**

**Sexta determinação** – Esvaziar a educação para a cidadania de qualquer pretensão normativa ou moralizadora. Impedir, como diz Russell, qualquer semelhança com a propaganda: *“Para o propagandista, os alunos são soldados potenciais de um exército. Estão destinados a obedecer a objectivos exteriores às suas próprias vidas, não no sentido em que qualquer propósito generoso transcende o próprio eu, mas no sentido em que deverão constituir-se como auxiliares na luta seja contra privilégios injustos, seja contra poderes despóticos. O propagandista não deseja que os seus alunos observem o mundo por sua conta e escolham livremente um objectivo que lhes pareça válido. Como um bom podador, o que o propagandista deseja é exercitar e orientar o desenvolvimento dos seus alunos de forma a submetê-los aos propósitos do jardineiro”* (Russell, 1950: 79-80)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> B. Russell é ainda mais explícito acerca da necessidade de o professor recusar o moralismo edificante na seguinte passagem: *“Na maior parte dos países, há determinadas opiniões que são consideradas correctas e outras perigosas. Aos professores cujas opiniões são consideradas como não correctas é exigido silêncio. Se emitem as suas opiniões, dir-se-há que estão a fazer propaganda. Pelo contrário, considera-se que faz parte de uma instrução sadia a referência a opiniões ditas correctas. (...). Nos Estados Unidos, há uma disciplina escolar chamada instrução cívica na qual, talvez mais do que em qualquer outra, o ensino tende a ser enganador. Ensina-se aos jovens uma espécie de cartilha acerca do modo como é suposto que os negócios públicos devem ser conduzidos, encobrendo cuidadosamente o modo como eles são de facto conduzidos. Quando esses jovens crescem e descobrem a verdade, o que na maior parte das vezes acontece é que desenvolvem um completo cinismo face ao qual se perdem todos os ideais públicos. Se, pelo contrário, a verdade fosse ensinada desde cedo, de forma cuidadosa e acompanhada dos comentários adequados, os jovens poderiam tornar-se homens capazes de combater males que, tal como as coisas estão, lhes não merecem agora mais do que um complacente encolher de ombros. A ideia de que a falsidade pode ser edificante é um dos grandes pecados dos responsáveis pelo estabelecimento dos planos educativos. Considero impossível que se possa ser um bom professor sem se ter tomado a resolução firme de nunca, no decurso do seu magistério, ocultar a verdade em nome do que se considera ser o seu carácter não-edificante. A*

Termino com mais uma citação, esta de H. Arendt. Quando se pretende educar as crianças para a pertença a uma sociedade política, *mesmo que utópica*, “ *o que efectivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar* (Arendt (1961: 26-27)

Em limite, o que H. Arendt aqui está a dizer é que devemos dar oportunidade aos novos, aos recém chegados, para produzirem a diferença a partir justamente da sua condição primordial de estrangeiros e de imigrantes.

\*\*\*

H. Arendt e B. Russell – são indiscutivelmente dois grandes espíritos. Ela, uma eterna estrangeira e imigrada. Ele, um exemplo eloquente do que pode ser um cidadão do mundo.

Talvez valha a pena escutar por um momento o que têm a dizer-nos sobre a educação para a cidadania.

---

*ignorância cautelosa produz uma virtude frágil que se perde ao primeiro contacto com a realidade”* (Russell, 1950: 81-82)

## Referências

**Arendt**, Hannah (1961), *The Crisis in Education*, in Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, New York: Viking Press, pp. 173-196 (trad. port. *A Crise da Educação*, in Pombo, Olga (2000), Quatro Textos Excentricos. Filosofia da Educação (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset, selecção, tradução e prefácio), Lisboa: Relógio d'Água, pp. 21-53.

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

**Rossman**, Parker (1999), *Blueprints and the road Maps: Architecture for the University in Cyberspace*  
<http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/pross.htm>

**Rousseau**, Jean-Jacques (1754), *Discours sur l'Origine et Fondements de l'Inégalité parmi les Hommes*, in Œuvres Complètes de J. J. Rousseau, edités par G. Petitan, Paris : Lefèvre Editeur, 1859, Vol IV, pp. 114-212.

**Russell**, Bertrand (1950), *The Functions of a Teacher*, in Unpopular Essays, London: George Allen And UnWin Ltd, pp. 146-160 ( trad. port. *As funções de um Professor*, in Pombo, Olga (2000), Quatro Textos Excentricos. Filosofia da Educação (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset, selecção, tradução e prefácio), Lisboa: Relógio d'Água, pp. 71-85.

**Steiner**, George e Ladjali, Cécile (2003), *Éloge de la Transmission. Le Maître et l'Élève*, Paris : Albin Michel