



doi: 10.20396/rfe.v12i1.8658404

**Educar para um novo conceito de cidadania:
fundamentos filosóficos e epistemológicos**
Educating for a new citizenship concept: philosophical and
epistemological fundamentals

João Jerónimo Machadinha Maia¹

Resumo:

Este artigo procura estabelecer os fundamentos filosóficos e epistemológicos que permitam suportar a educação para a cidadania, tendo em vista um novo conceito de cidadania que responda às necessidades da sociedade contemporânea. Neste âmbito, o artigo confronta autores clássicos com o intuito de indagar acerca dos limites e da natureza do conhecimento e da ação humana. A obra destes autores será relacionada com o trabalho de investigadores recentes, na área da epistemologia experimental e da psicologia. Isto permitirá tirar as conclusões desejadas, não perdendo de vista as características e os desafios da sociedade contemporânea.

Palavras-chaves: Filosofia. Epistemologia. Cidadania.

Abstract:

This article tries to establish the philosophic and epistemological fundamentals that can support the citizenship education, in view of a new concept of citizenship which fulfils the needs of contemporary society. In order to do this, the article confronts classical authors with the purpose of inquiring about the limits and the nature of the knowledge and human action. The work of those authors will be related with the work of recent researchers in the area of experimental epistemology and of psychology. This will allow to reach the desired conclusions, without forgetting the characteristics and the challenges of contemporary society.

Keywords: Philosophy. Epistemology. Citizenship.

Introdução

Quando falamos de educação para a cidadania devemos ter sempre em linha de conta os referenciais segundo os quais nos orientamos. Obviamente que o conceito que adotamos, neste campo, deve basear-se na sociedade que

¹ Investigador Integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20/UC).

temos e, se for o caso, na sociedade que queremos. No entanto, só isso não basta. A ação que pretendemos inculcar no indivíduo não pode deixar de ter em conta as possibilidades e os limites da própria ação humana. Até que ponto pode ir o conhecimento e o julgamento humano? Até que ponto é lícito esperar que a ação humana possa intervir? Em última análise, qual é a natureza do nosso conhecimento?

Foram vários os autores que ao longo dos tempos se debruçaram sobre estas questões. Neste trabalho remontamos até ao séc. XVIII e inícios do século XIX para encontrar dois autores muito relevantes nesta área e cujos trabalhos, para além de terem sido fontes de grande influência para outros autores, ainda hoje são alvo de controvérsia e competem entre si na visão que o Homem tem do mundo. Reporto-me concretamente aos filósofos Kant e Hegel. Neste âmbito, parece-me decisiva a ligação destes autores com os trabalhos mais recentes de Jean Piaget e de investigadores que desenvolveram a sua obra. Tal conexão irá possibilitar-nos tirar conclusões importantes para os fundamentos filosóficos e epistemológicos que nos permitirão sustentar um novo conceito de cidadania. Esta fundamentação não deixará de parte a realidade social contemporânea pois esta torna premente a adoção de um novo conceito de cidadania. Deparamo-nos hoje a nível global com problemáticas como as desigualdades sociais, a pluriculturalidade social e a crise ecológica que colocam perante nós grandes desafios sociais aos quais urge responder. Estas problemáticas embora sejam de natureza global têm, no entanto, manifestações específicas a nível comunitário o que alerta para a necessidade de um conceito que salvaguarde a ação efetiva do indivíduo em diferentes níveis de cidadania, o que desde logo deve ser inculcado na educação. Trata-se, portanto, de um artigo que pela fundamentação que se segue marca uma oposição em relação ao paradigma liberal moderno que é dominante em vários domínios da vida contemporânea e que está, inclusivamente, na base de muitas das problemáticas mencionadas. No entanto, também é um artigo que revela ceticismo em relação a uma noção de cidadania republicana construída à

volta de um estado unitário e com exclusividade no que toca à identidade daqueles que dele fazem parte.

Kant e o imperativo categórico

A sociedade europeia do início do séc. XVIII vivia com a oposição entre dois grandes paradigmas filosóficos. Por um lado, o racionalismo continental que defendia que a razão é a forma correta de determinar a verdade e regular o comportamento. Os racionalistas, que se fundavam nos trabalhos de René Descartes (1976), partiam do pressuposto que as proposições *a priori*, que são um produto de dedução exclusivamente racional, e por isso auto fundamentadoras, constituem a única base do conhecimento.

Por outro lado, tínhamos o empirismo britânico que defendia que o conhecimento humano tem origem em relações de causa-efeito tendo por base a experiência sensorial. Os empiristas desconfiavam dos esquemas metafísicos baseados *a priori*, que pretendiam ignorar a experiência. Na sua posição mais rígida, que viria a ser assumida pelo escocês David Hume, este paradigma reduz a certeza filosófica quase a nada. Hume demonstrara que até mesmo a causalidade é mera suposição pois, segundo ele, ninguém experimenta uma causa e um efeito subsequente pois o que se experimenta realmente é o facto de uma coisa se seguir a outra (Hume, 2001, 1989). Perante isto, pode-se supor que noções como causa e efeito, corpos e coisas, ou até mesmo a mão controladora de Deus, o criador, não passam de meras suposições ou crenças. Nenhuma delas é alguma vez experienciada.

Immanuel Kant, filósofo oriundo da Prússia Oriental, é ele que através do desenvolvimento da sua obra, no século XVIII, vai resolver este diferendo entre racionalistas e empiristas. Sofrendo tanto a influência de J.J.Rousseau, vulto marcante do iluminismo francês, como de Hume, Kant concorda com este último no sentido de que toda a realidade que transcenda a experiência não tem valor algum. No entanto, já em oposição a Hume, admite o valor daquelas afirmações que se relacionam com a experiência. Para Kant, o ceticismo empirista tem essencialmente dois pontos fracos (Abbagnano & Visalberghi, 1969): por um lado, nega que o homem possa

alcançar, dentro dos limites da experiência, a estabilidade e a segurança de um saber autêntico pois para Kant esse saber existe e é a nova ciência matemática da natureza; por outro lado, o ceticismo descarta como elemento fundamental o esforço do homem dirigido à metafísica. Se é verdade que a metafísica é ilusória, já a tendência que o homem tem para se dirigir para ela revela a inclinação deste para transcender a experiência.

Segundo este filósofo prussiano, é necessário aceitar a experiência como o limite intrínseco e constitutivo de toda a indagação humana e fazer desse limite a norma da própria indagação pois todo o nosso conhecimento começa com a experiência. No entanto, e aqui começa a chamada revolução copernicana de Kant, pode acontecer que nem todo o conhecimento derive da experiência e que surja da relação entre as impressões que derivam da experiência e de tudo o que lhe junta a nossa própria faculdade de conhecer, estimulada por aquelas. Essa faculdade de conhecer é constituída tanto por formas ou funções *a priori* do pensamento como por formas *a priori* da sensibilidade, as chamadas categorias. São elas indubitavelmente as verdades universais e necessárias, portanto independentes da experiência, ou seja, inatas. Referimo-nos a conceitos tais como espaço, tempo, quantidade, qualidade ou causalidade. Para além disso, e como referem Abbagnano e Visalberghi (1969, p.502), “pensar é julgar” logo estas categorias assumem também a forma de juízos – os chamados juízos sintéticos *a priori*. Sintéticos porque neles o predicado acrescenta qualquer coisa de novo ao sujeito (o que não acontece nos juízos analíticos) e *a priori* por que são dotados de uma validade necessária, que a experiência não poderia justificar. Assim, a indagação da razão embora mantendo-se dentro dos limites da experiência estará em posição de justificar esta na sua totalidade tal como os conhecimentos universais e necessários que se encontram no seu âmbito (Abbagnano & Visalberghi, 1969). Tal possibilidade do homem compreender a experiência através das categorias *a priori* da razão revela a dimensão do indivíduo enquanto *sujeito cognoscente* (Quaresma, 1994; Abbagnano & Visalberghi 1969). Como afirma Ana Paula Quaresma (1994, p.173) “se com Copérnico é a Terra que

passa a girar à volta do Sol, a partir de Kant é o objecto que começa a girar em torno do sujeito”. O indivíduo assume-se como sujeito ativo no sentido em que só apreende o objeto na medida em que este é integrado no seu aparelho cognoscitivo.

Para Kant, o que o homem apreende da experiência não é o *ser em si* mas sim o *fenômeno* resultante da síntese entre um elemento formal ou *a priori* e um elemento empírico ou material. Existe pois uma impossibilidade do indivíduo captar a totalidade dos objetos, o *númeno* ou *coisa-em-si*, o que constitui a limitação do conhecimento fenoménico. O mundo só existe enquanto a unidade absoluta dos fenômenos. Ainda assim, a relatividade do conhecimento, que se constata, acontece no plano transcendental uma vez que “a espaço-temporalidade como estrutura *a priori* da consciência, liberta o indivíduo da subjectividade individual e situa-o ao nível da intersubjectividade constituída, a que Kant chamou a consciência em geral” (Quaresma, 1994, p.174).

Desta forma, Kant faz a síntese entre o racionalismo e o empirismo pois reconhece, por um lado, que sem a matéria que afluí pelos sentidos não haveria conhecimento mas, por outro lado, aceita que é o trabalho do entendimento sobre os dados espaço-temporais que está na origem da produção dos objetos do mundo da experiência – os fenômenos (Quaresma, 1994).

Esta compatibilização entre razão e experiência não deixa de entrar no plano moral. Para Kant, por um lado, a moralidade não pode assentar na razão pura. Uma vez que a indagação do homem tem como limite a experiência logo o objeto da conduta humana não pode estar para além desse limite. Por outro lado, se tal objeto estivesse só de acordo com a sensibilidade humana daria origem a máximas subjetivas. Na verdade, o homem é tanto sensibilidade como razão e é na possibilidade de optar entre uma e outra que consiste a liberdade e faz do homem um ser moral (Abbagnano & Visalberghi, 1969).

Como ser racional, mas finito, o homem deseja a felicidade. Sendo esta um objeto de desejo, ela nunca poderá servir como imperativo moral uma

vez que este para ser universal requer um carácter suprassensível (Boutroux, s/d). Nesta lógica, para que seja possível a convivência harmônica entre seres humanos e o respeito pela livre atividade de cada um, Kant defendia que todos os homens, no exercício da sua autonomia moral, deveriam agir em conformidade com o *imperativo categórico* que seria uma lei que não prescreveria nenhum objeto nem nenhum fim determinado mas apenas a conformidade da ação com a lei (Abbagnano & Visalberghi, 1969). De acordo com a filosofia kantiana, qualquer ideal que extravasasse a experiência humana seria pura especulação logo os nossos deveres devem-se reportar só a quem é alvo da nossa experiência, ou seja, as pessoas. A obediência ao imperativo categórico deverá implicar que queiramos para os outros aquilo que queremos para nós mesmos, isto é, a felicidade. Já para nós, a felicidade implicaria a prossecução de máximas subjetivas logo aquilo que o indivíduo deve procurar para si é a perfeição na conduta moral (Boutroux, s/d). “...devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal” (Kant, 1997, p.33) é a máxima que sintetiza a filosofia moral de Kant. A universalidade da lei moral não é um acordo sobre um objeto mas o reconhecimento da dignidade humana tanto nos outros como na própria pessoa. Este reconhecimento permite que todos os homens como sujeitos morais constituam um reino de fins através de uma união sistemática de seres racionais onde cada membro é legislador e súbdito ao mesmo tempo (Abbagnano & Visalberghi, 1969).

Neste sentido, para Kant a paz perpétua só poderá ser garantida com a instauração a nível internacional da República. A República deverá garantir a paz pela lei pois o estado será definido como a união dos homens sob a lei. Assim, o estado deverá ser constituído por leis que são necessárias *a priori* porque decorrem do próprio conceito de lei (Kant, 2004). A filosofia política de Kant, sendo essencialmente uma doutrina jurídica, rejeita por definição a oposição entre a educação moral e o jogo de paixões como fundamentos alternativos para a vida social. Logo em termos de pedagogia, vemos que a filosofia subjacente ao imperativo moral, ou categórico, defendido por Kant estende-se a esta área. A criança desde cedo deve ser

submetida a regras e máximas que a impelem para o cumprimento da lei moral (Delgado, 1998). Para isto, Kant, embora não defendesse a punição, contava com a disciplina como meio essencial para habituar a criança à ideia do dever, da perfeita sinceridade e da socialização perante a razão moral, isto é perante o imperativo categórico, e não de acordo com a sensibilidade (Kant, 1974; Abbagnano & Visalberghi, 1969). A educação para a cidadania adquire, também ela, um carácter universal uma vez que tem em vista levar ao reconhecimento dos direitos dos homens e persuadir cada um a agir do modo que poderíamos desejar que todos agissem (id.). Como exemplo disto, está a prática da verdade que, na opinião de Kant, à semelhança do imperativo categórico, deve ser professada por todos seja qual for a situação.

Em última análise, para este vulto pensador, a educação servirá para o desenvolvimento da civilização humana através da transmissão de conhecimentos entre gerações levando ao *sumo bem* onde todas as disposições naturais do homem estariam de acordo com as suas necessidades (Abreu, 1998; Kant, 1974).

Piaget e a influência kantiana

Os trabalhos de Kant revelaram-se de enorme influência para muitos autores em muitas áreas. Jean Piaget, investigador natural da Suíça, já em pleno século XX, desenvolveu estudos experimentais com crianças tendo em vista o estudo do desenvolvimento dos processos mentais. Sofrendo notória influência da filosofia kantiana, também Piaget defendeu a compatibilização entre empirismo e racionalismo ou, se quisermos, entre empirismo e inatismo, em termos da teoria do conhecimento, na medida em que aceitou que a experiência é uma condição necessária mas não suficiente para o conhecimento (Quaresma, 1994). No entanto, ao contrário de Kant, Piaget não deu como adquirido que as categorias *a priori* da razão têm origem inata no indivíduo. O seu trabalho ao invés de se interessar pela questão ontológica do que “é” a realidade preocupou-se antes com o que obtemos da realidade se dirigirmos os nossos esquemas até ela para lhe dar significado. Neste âmbito, Piaget considerou que tal questão deveria ser

abordada em termos experimentais o que pressupôs a emancipação da epistemologia face à filosofia. Para isso, constituiu uma epistemologia experimental, que fez especial uso da psicologia como área de estudo, uma vez que estava em jogo o conhecimento enquanto relação entre um sujeito e um objeto, não em termos abstratos, mas enquanto entidades concretas e reais. Já o encaminhamento da investigação para a psicologia da criança deveu-se precisamente ao facto de Piaget estar interessado num estudo no âmbito da psicologia genética, ou seja, na explicação de como os conhecimentos crescem (id.).

No seu trabalho, Ana Paula Quaresma (id.) é bastante perspicaz ao explicitar as relações e as diferenças entre Kant e Piaget. Este último ao pôr o problema genético como questão central demonstrou na sua investigação que a experiência também desenvolve um papel fundamental na construção das estruturas psicológicas. O construtivismo que Piaget desenvolve na sua obra vê o objeto não só como fonte que impõe perturbações à construção de novos conhecimentos mas também como elemento que é suscetível de poder, em alguns casos, dirigir o desenvolvimento e levar à construção de novas formas operatórias. Apesar de Piaget dar claramente maior peso à atividade do sujeito do que ao papel do objeto, este é visto como algo que é sempre assimilado como um conjunto de dados pelas estruturas psicológicas, as quais por sua vez, para os poderem integrar devem acomodar-se-lhe através de sucessivas reequilibrações. Tal torna-se possível devido a uma construção matemática que formando as próprias categorias permite a leitura de novas experiências. Nesta perspetiva, o desenvolvimento psicogenético é um processo de equilibração dinâmica e não estático porque há sempre uma melhoria das formas de equilíbrio. É pois, na interação sujeito-objeto e no contínuo apelo ao mecanismo de equilibração que as estruturas se tornam cada vez mais fortes, mais móveis, mais equilibradas, evoluindo de um equilíbrio menor para um equilíbrio maior, onde a equilibração é sinónimo de maior complexidade.

Desta forma, podemos afirmar que o grande avanço de Piaget em relação a Kant foi o facto de o primeiro nos ter demonstrado que as

categorias intelectuais não pré-existem, de uma forma fixa e estática, à relação que o sujeito estabelece com o mundo. Na verdade, também tais categorias são fruto de um longo processo de desenvolvimento resultante da interação do sujeito com o objeto. Ainda assim, não estamos perante uma nova forma de empirismo, versão piagetiana, pois é bem marcada a concordância entre este e Kant no sublinhar da importância de um quadro concetual e operatório com o qual o sujeito interpreta a experiência. Só através dos quadros lógico-matemáticos relativos à atividade do sujeito é possível descrever e explicar o objeto. A aprendizagem não se reduz à simples memorização ou acumulações do mundo exterior uma vez que sem os referidos quadros não seria sequer possível uma correta leitura da realidade (id.).

Segundo a teoria desenvolvida por Piaget, sempre que o indivíduo é colocado perante um novo problema, ele vai tentar resolver a questão através das suas estruturas mentais atuais. Esse processo na maior parte das vezes é bem-sucedido pois através das chamadas *assimilações* e *acomodações* o indivíduo faz com que as características da situação se ajustem aos padrões de ação que já possui. Ao mesmo tempo tenta adaptar os aspetos pouco familiares da nova experiência às estruturas já existentes para levar em conta as características dos novos sujeitos, objetos ou outros aspetos de uma determinada situação (Sprinthall & Collins, 1994). No entanto, por vezes, acontece que o sujeito é confrontado com experiências mais complexas do que aquelas a que estava habituado. Tal situação provoca um desequilíbrio entre os processos em desenvolvimento de assimilação e acomodação uma vez que o indivíduo é obrigado a considerar uma nova dimensão tendo em vista a resolução da questão lógico-matemática. Para restabelecer o equilíbrio, o sujeito empreenderá esforços no sentido de adaptar os esquemas existentes à nova dimensão. Para isso, tais esforços devem entrar em equilíbrio com o processo de assimilação do problema pelos esquemas já existentes. O novo estado de equilíbrio só poderá ser alcançado quando a nova estrutura for alargada. Desta forma, a *equilíbrio* surge como um processo de restabelecimento do equilíbrio

entre a assimilação e a acomodação, que se deve à emergência de uma nova e mais complexa estrutura (id.).

As novas estruturas psicológicas que emergem no sujeito são mais elaboradas e aplicáveis de um modo cada vez mais vasto. Sempre que as referidas estruturas emergem, para Piaget, pode-se dizer que indivíduo entrou num novo estágio do desenvolvimento cognitivo. Cada estágio implica mudanças qualitativas nas capacidades de pensamento e de raciocínio, o que se reflete não só na forma como o sujeito resolve as questões lógico-matemáticas mas também na evolução da moralidade e por acréscimo na sua relação com os outros. Este processo começa com o estágio sensório-motor que vai do nascimento até aos dois anos de idade e que se caracteriza pela atividade da criança com base naquilo que é capaz de fazer de acordo com as suas capacidades sensoriais e motoras. Posteriormente, com a interiorização dos esquemas externos de ação, o pensamento passa a ser constituído por ações mentais que anteriormente eram efetuadas de forma manifesta pelas crianças. Aqui reportamo-nos ao período pré-operacional que ocorre entre os dois e os sete anos de idade. Com a entrada no período das operações concretas (7-12 anos), o pensamento ganha a capacidade de utilizar padrões lógicos generalizados e aplicados a relações entre pessoas e objetos constituintes do mundo da criança. Por exemplo, os objetos e as pessoas podem, neste estágio, ser conjugados, colocados em ordens e submetidos a todas as outras operações que fazem parte dos conjuntos lógicos. De um modo geral, este tipo de operações refere-se às formas, pelas quais as coisas em que pensamos são mentalmente organizadas e reorganizadas, durante o processo de pensamento. A característica mais importante deste tipo de operações consiste no facto de serem reversíveis daí que neste estágio do desenvolvimento se ganhe a capacidade de reconhecer a conservação da matéria (id.). Já no plano moral, o estágio das operações concretas é marcado por aquilo que os autores designam como o dualismo (Perry, 1970 in Lourenço, 1997), onde as questões que se apresentam perante o sujeito são vistas, por este, ou como sendo boas ou como sendo más. O mesmo

acontece com as pessoas com quem a criança contata. O indivíduo é incapaz de vislumbrar uma visão da realidade para além destes dois polos opostos. É frequente nestas idades ver-se a criança com atitudes de irredutibilidade e inflexibilidade perante a sua posição – o egocentrismo.

Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo defendido por Piaget, temos o estágio das operações formais (12 anos – idade adulta). O estágio das operações concretas já conferia a possibilidade de tratar esquemas abstratos e relações lógicas entre os objetos e as pessoas que rodeiam o indivíduo. Com as operações formais essa capacidade estende-se às proposições e às ideias ficando o sujeito apto a raciocinar quer acerca da realidade quer acerca das possibilidades. O pensamento nesta fase torna-se assim mais abstrato, flexível e especulativo ganhando a pessoa, agora adolescente, novas capacidades como a possibilidade de testar diferentes hipóteses, tendo em vista a resolução de um problema, a capacidade de planificação e o pensamento metacognitivo (Sprinthall & Collins, 1994). No plano moral, o adolescente ultrapassa o egocentrismo da fase anterior e passa àquilo a que Perry (Lourenço, 1997) designou por multiplicidade. Nesta fase o sujeito já não considera a realidade como dual mas sim como múltipla, ou seja, aceita indiscriminadamente todos os pontos de vista na perspectiva de que cada um tem direito à sua opinião e as perspectivas em confronto nem sequer podem ser comparadas.

Sob este ponto de vista, a conduta que o sujeito assume no pináculo do desenvolvimento cognitivo é de cariz puramente racional, objetivo e impessoal. Neste âmbito, é mais uma vez bem marcada, no trabalho de Piaget, a influência da filosofia kantiana e das limitações das operações lógico-matemáticas. A negação da possibilidade de tomar qualquer tipo de juízo de valor acerca das diferentes posições deve-se à impossibilidade de adotar sistemas referenciais que estariam para além do limite da indagação humana e que desse modo seriam puramente especulativos. No que diz respeito à educação para a cidadania, certamente que esta conceção de desenvolvimento cognitivo e moral comporta no seu último estágio, devido ao carácter eminentemente abstrato, sérias limitações ao estabelecimento de

relações sociais cooperativas no âmbito de uma sociedade global e pluricultural. Poderemos ver mais à frente que este estágio das operações formais traduz uma concepção de moralidade que inclusivamente encontra similaridades com o conceito de cidadania liberal moderno. No entanto, como também veremos ao longo deste artigo, a obra de Piaget deixa em aberto o desenvolvimento de outro tipo de estruturas psicológicas que podem acrescentar algo de diferente em termos de conduta moral e cívica do indivíduo.

A filosofia hegeliana

Na segunda metade do século XVIII vivia-se nos estados alemães um ambiente nacionalista que em termos literários e artísticos ficou muito associado ao movimento romântico. Este movimento, para além de ser movido pela ideia da unificação da Alemanha, caracterizava-se em termos filosóficos pela reação à ciência racionalista e mecanicista que imperava na Europa. Kant através da sua filosofia crítica havia definido aquilo que se podia saber rebatendo tanto o ceticismo como a metafísica especulativa. No entanto, os filósofos do romantismo, também designados como idealistas, rejeitaram a limitação do conhecimento imposta por Kant. Conceitos como as emoções, os sentimentos, a defesa da individualidade e do saber intuitivo eram estandartes com os quais os idealistas se contrapunham ao paradigma científico e filosófico dominante. J.G.Fichte (1999), vulto decisivo na filosofia idealista, defendia que o homem através de uma série de competências como a sociabilidade, a comunicação, o estudo do saber livresco, o exercício e o esforço poderia empreender uma caminhada de modo a reunir o *eu finito* com o *eu absoluto* e desse modo atingir um saber superior e universal. Os românticos chegam mesmo a falar no *espírito do mundo* que, constituindo a expressão divina, percorria toda a história da humanidade e era o profundo fundamento da realidade.

É neste contexto que surge Georg Hegel. Professor da Universidade de Berlim, também ele ultrapassa a concetualização do conhecimento humano estabelecida por Kant. Na verdade, a filosofia de autores como Fichte e Hegel são como os graus de uma reflexão contínua sobre os

problemas que Kant levantou. No caso específico de Hegel, este defendeu que o absoluto não pode ser absoluta identidade pois nesse caso seria imóvel. O absoluto é um espírito que através do seu esforço metódico levanta contradições, incessantemente renascentes, que a reflexão desenvolve no meio da natureza (Boutroux, s/d). Enquanto que para Kant o eu designa a síntese transcendental, Hegel mostra que esse eu, na verdade, enfrenta todo um processo através do qual passa da subjetividade à objetividade (Gadamer, 1983).

Hegel recupera de outros vultos do idealismo o conceito de espírito do mundo, no entanto dá-lhe outro significado ao denominá-lo como a *razão do mundo*. Este conceito não significa mais do que a soma de todas as manifestações humanas pois para Hegel só o homem tem espírito. Neste âmbito, também ele vê uma diretriz na história da humanidade. Segundo a filosofia hegeliana, a realidade é sempre aquela que racionalmente *deve ser*, nunca é inferior ou diversa daquilo que a razão exige que seja isto porque aquilo que é racional acaba sempre por prevalecer na história. “O que é racional é real e o que é real é racional” (Hegel in Gadamer, 1983, p.38). Compreendemos assim, que para Hegel, ao contrário de Kant, a razão não é algo de abstrato com que se atua sobre a realidade, mas é sim a própria realidade em termos do dever ser. A razão do mundo, ou consciência humana, ao longo de diversas situações históricas e culturais tem vindo a percorrer um caminho de modo a mostrar a realização progressiva da Consciência Infinita que é a razão absoluta ou *Ideia*, reconhecida como a totalidade do real, isto é, o todo (Gadamer, 1983; Abbagnano & Visalberghi, 1969). Também esta evolução é percorrida pelas consciências particulares pois, para Hegel, também elas cumprem as finalidades da razão absoluta (Abbagnano & Visalberghi, 1969).

Tanto na evolução do indivíduo como na evolução da civilização, a *Ideia* concretiza o seu caminho partindo das suas manifestações mais simples e abstratas para as mais ricas e concretas até chegar às formas mais perfeitas, que são as formas de vida espiritual: arte, religião e filosofia. Tal

evolução ocorre através do processo que Hegel designa como a *dialética*. Existem, pois, três partes-chave na descrição da filosofia hegeliana (id.):

A lógica: a lógica de Hegel não é nenhuma lógica que estude os processos formais da razão mas representa, na verdade, os modelos ideias segundo os quais Deus se serviu para criar o mundo, os arquétipos. Os arquétipos são, por isso, pensamentos objetivos uma vez que já têm uma realidade no processo, do qual fazem parte, o qual pouco a pouco os enriquecerá até se tornarem coisas, pessoas e, por fim, formas de vida absoluta e universais. Num primeiro momento é a posição de um conceito, que sendo, como conceito, sempre unilateral e abstrato, revela a sua imperfeição (*tese*). Em virtude da referida imperfeição, a razão passa a contrapor ao primeiro conceito um outro conceito, que serve para completar e enriquecer o primeiro (*antítese*). A razão procede unindo os dois conceitos precedentes numa *síntese*, que é a conciliação da sua posição. O processo pode não terminar aqui, pois o terceiro conceito pode ser o ponto de partida para um novo procedimento triádico. Ainda assim, o processo não vai até ao infinito uma vez que em determinados momentos eles culminam nas referidas formas espirituais da arte, da religião e da filosofia. É através deste processo dialético, tese/antítese/síntese, que a providência da razão atua na história e dessa forma, após a integração de diferentes sistemas e contextos culturais, esta culmina nas sínteses supremas de organização social.

A filosofia da natureza: nesta parte Hegel debruçou-se sobre o papel da ciência na sua filosofia e, refira-se, é bastante diminuto. Para Hegel a ciência não tem outra função senão a de fornecer à filosofia o material em bruto para a sua especulação. Este é, sem dúvida, um dos pontos mais controversos da filosofia hegeliana pois o autor chega muitas vezes a manipular os dados sem nenhum respeito pelo significado das proposições científicas e pelos processos de controlo e de prova científicos.

A filosofia do espírito: Hegel, através deste conceito, marca um contraponto em relação ao individualismo romântico. Apesar de não perder de vista o indivíduo, Hegel via-o sobretudo como um elemento orgânico da comunidade, pois só através da cooperação entre homens é que o espírito ou

a razão são visíveis. Neste âmbito, o contexto histórico é determinante na identidade do indivíduo pois a linguagem é indissociável da formação e do comportamento do homem.

Na filosofia do espírito, Hegel descreve o regresso da razão até à sua forma perfeita, a *Ideia*. Num primeiro momento temos o *espírito subjetivo* que no seu aspeto cognoscitivo e prático toma consciência de si no indivíduo. Um segundo momento é o *espírito objetivo* que concretiza um grau mais elevado de consciência nas instituições históricas fundamentais, em três momentos diferentes. No *direito*, o espírito é a pessoa constituída essencialmente pela posse de uma propriedade. Na *moralidade*, o sujeito adquire a vontade de praticar o bem querendo-se tornar universal. Na *eticidade*, a oposição entre o dever ser e o ser, própria da moralidade, é superada pois a vontade do indivíduo coincide com a vontade universal. É neste momento que a moralidade perde a sua abstração e concretiza-se nas instituições fundamentais: a família, a sociedade civil e o estado. O estado é, segundo Hegel, a própria vontade divina que se explica e se organiza no mundo chegando a incluir as formas absolutas do espírito e fazendo-as valer como interesses próprios. Finalmente, a forma mais elevada de autoconhecimento é atingida pelo espírito no *espírito absoluto* em três formas: a arte, a religião e a filosofia. Na arte, a *Ideia* manifesta-se a si mesma sob forma sensível (formas das palavras, da música, das formas, das cores). Na religião, um patamar mais alto do que a arte, a *Ideia* manifesta-se a si própria na forma espiritual, ou seja, na forma de divindade. Por último, a filosofia, onde a *Ideia* manifesta-se na sua forma absoluta, isto é, exatamente como *Ideia* que a partir de agora sabe que é sempre ela própria em todas as formas precedentes. Enquanto a religião é representativa já a filosofia é especulativa e/ou dialética uma vez que pensa mediante conceitos concretos aquilo que a religião representa mediante conceitos abstratos.

No que se refere à pedagogia hegeliana encontramos como objeto o processo mediante o qual o espírito individual se eleva à *Ideia*. Hegel considera a vida humana dividida em quatro idades (id.): A infância que é o período onde o sujeito está em paz consigo próprio e com o mundo. É uma

idade caracterizada pela inocência, pela ausência de dor ou de contradição e pelo amor e concórdia com as pessoas e com as coisas. Esta paz é interrompida na adolescência pelo facto de nesta idade o homem entrar em contradição com o mundo e julgar-se na pretensão de o transformar ou restaurar segundo um novo critério. A idade seguinte é a maturidade, onde o homem atinge uma plácida e satisfeita aceitação do mundo pois “considera a ordenação ética do mundo não já como um ser produzido por ele, mas como já completado naquilo que é essencial” (Hegel in Abbagnano & Visalberghi, 1969, p.556). Por fim, Hegel termina com uma ideia algo determinista da terceira idade (aqui quarta), uma vez que para ele o velho é aquele que vive somente das recordações do passado pois o futuro já não lhe pode trazer nada de novo.

Neste quadro, as ideias pedagógicas de Hegel vão ao encontro de outros vultos do idealismo. Também Hegel renuncia a qualquer tipo de imediatismo de pensamento e de expressão. O homem para evoluir no conhecimento deve incutir em si o processo dialético de modo a levantar as contradições do pensamento e a integrar progressivamente na sua pessoa formas superiores do conhecimento. Para isso, é essencial que o processo ocorra em diálogo aberto, contínuo e recíproco com os outros. Aprender a pensar pela própria cabeça implica primeiro que tudo compreender os outros e renunciar às primeiras opiniões próprias. Um alto nível de consciência não pode ser alcançado sem o reconhecimento e a solidariedade para com o outro (Gadamer, 1983; Abbagnano & Visalberghi, 1969). Aliás, ao contrário de Kant, a prática da moralidade para Hegel não se dá sem ter em conta o contexto da situação. Para Hegel, o valor moral da ação não pode ser só julgado em conformidade com o dever mas deve também avaliar as suas consequências. É verdade que sem um sistema ético o homem ficaria completamente perdido mas, por outro lado, os diferentes sistemas sociais e culturais obrigam a alguma flexibilidade na conduta, pois, na realidade, chega a ser absurdo que toda a gente se deva comportar da mesma forma em qualquer situação. À máxima moral defendida por Kant chegou Hegel a responder com “Atuai de acordo com uma máxima tal que podeis querer

que, como lei universal entre os homens, valha também para vós: esta é a lei fundamental da moralidade, o conteúdo de todas as legislações e dos livros de todos os povos.” (Hegel, 1975, p.40). Ainda no capítulo da pedagogia, Hegel manifestou-se contra o papel do jogo na educação uma vez que, segundo ele, o jogo não promove a mentalidade da criança. Neste âmbito, defendeu a disciplina rigorosa de modo a impor um carácter abstrato à instrução, evitando assim, que a criança fique sujeita às referências às coisas sensíveis. Para Hegel, a evolução do espírito na razão era o fundamental (Abbagnano & Visalberghi, 1969). Encontramos, nesta perspectiva de educação, a necessidade de o indivíduo desenvolver a síntese dialética que leva à sua integração no estado de acordo com uma eticidade que reconhece a instituição como o resultado das produções humanas que foram aprendendo com os seus próprios erros ao longo da história. No entanto, a tradução prática da cidadania, segundo a filosofia hegeliana, não tem sido consensual desde a formulação da obra. Apesar disso, neste artigo, é apontado um caminho da educação para a cidadania, com uma matriz hegeliana, que está sustentada nos desenvolvimentos mais recentes da epistemologia experimental e da psicologia do desenvolvimento.

De facto, a filosofia hegeliana, nos anos que se seguiram à morte do seu autor foi alvo de muita controvérsia. É verdade que a obra de G.W.F.Hegel deixou muitos seguidores mas também não é menos verdade que estes raramente convergiram nas interpretações feitas às ideias do filósofo. Os discípulos de Hegel, se é que lhes podemos chamar assim, chegaram à cisão entre esquerda e direita hegelianas. Os esquerdistas, entre os quais esteve Karl Marx, direcionaram a filosofia hegeliana principalmente para o campo dos problemas sociais dando origem à dialética materialista. Já a direita hegeliana utilizou a filosofia de Hegel para defender a religião e as crenças fundamentais sendo, provavelmente, verdade que Hegel estava originalmente mais próximo desta corrente uma vez que defendeu o estado prussiano e o cristianismo como sínteses sociais supremas. Hoje, passados quase duzentos anos sobre a sua morte, o pensamento deste filósofo alemão continua a ter uma grande influência.

Essa influência, nos dias de hoje, dá-se muito para além do reducionismo da divisão esquerda/direita. A filosofia hegeliana faz notar a sua marca em correntes híbridas que há uns anos atrás seriam impensáveis de ocorrerem. Isto evidência, de facto, o carácter inovador e original que constituiu a obra de Hegel pois em muitos pontos permitiu ultrapassar limitações na leitura e na interpretação das realidades.

A sociedade contemporânea: problemáticas

Está a tornar-se num lugar comum dizer-se que vivemos num mundo em aceleradas transformações científicas e tecnológicas que põem em circulação, num ritmo e numa dinâmica nunca antes vistos, pessoas, bens e informação à escala global – a chamada globalização. Como resultado destas transformações assiste-se a uma cada vez maior imprevisibilidade na mudança e a um choque entre sistemas culturais que até aqui assumiam-se como dogmáticos. Estes fenómenos trazem, entre outras coisas, a insegurança ao ser humano, algo que é visível em muitas sociedades (Maia, 2018).

De facto, quando olhamos para a história da humanidade, vemos que desde os primórdios o Homem soube desenvolver tecnologias que facilitaram a comunicação com os seus semelhantes. É um processo que, na verdade, é irreversível. Não podemos parar o avanço da tecnologia e estamos condenados a viver na chamada aldeia global. Perante os movimentos de globalização, é natural que surjam conflitos tendo em conta a progressiva integração de diferentes sistemas sociais que noutros tempos não estavam habituados a lidar com um grau de mudança e de inovação tão elevado. No entanto, numa análise mais cuidadosa à situação mundial atual, podemos constatar que muitos dos conflitos (sociais, políticos, económicos, culturais, ambientais) existentes por todo o globo não só têm origem como são agravados por um modelo de desenvolvimento que agudiza questões, que sendo incontornáveis, poderiam ser tratadas de outra forma (id.).

Nos finais da década de oitenta deu-se o fim da Guerra-fria com o colapso do bloco soviético. A nova ordem mundial daí resultante, com a

superpotência dominante Estados Unidos da América defensora de um modelo econômico capitalista, e a crise do estado-providência abriram as portas à mundialização da economia neoliberal. O modelo de desenvolvimento atual, imposto por esta nova ordem mundial, é um modelo predominantemente centrado nos aspectos macroeconômicos e assente no grande capital multinacional. Com base nisto, assistimos a um crescimento da regulação da atividade econômica e financeira a nível global perpetrada por organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Como medidas tomadas, este modelo assente na economia neoliberal levou, entre outras coisas, a um abatimento dos entraves nacionais à livre circulação (e especulação!) de capitais e investimento, ao investimento transnacional direto, ao enfraquecimento das redes de proteção social e à privatização de sectores estatais até aqui chaves como é o caso da educação e da saúde (Stiglitz, 2002; Santos B.S., 2001). No entanto, estamos perante medidas caracterizadas por um pragmatismo que não só revela uma insensibilidade gritante em relação às especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais presentes nas diferentes sociedades como também descuida os processos democráticos uma vez que as tomadas de decisão são feitas ao mais alto nível sem se ter em conta as opiniões das comunidades alvo das políticas (Stiglitz, 2002). Não admira pois, neste quadro, que se estejam a originar desequilíbrios que põem em causa a sustentabilidade da civilização humana e da própria vida, tal como a conhecemos. Referimo-nos à crise ecológica, à desertificação do mundo rural, ao crescimento da insegurança nas zonas urbanas, ao alastramento da fome e da violência em várias formas e à destruição dos últimos mitos da criação (Santos A.A, 2000; Canário, s/d).

Devido a estes processos políticos e econômicos, que têm tão pouco em conta as questões sociais, está-se a produzir uma enorme massa de excluídos com diferentes proveniências. Com o destruturamento dos países em vias de desenvolvimento, em grande parte devido ao atual modelo de desenvolvimento, e no quadro da conflitualidade mundial, muitos são os

cidadãos destes países que procuram melhores condições de vida nos países ocidentais. No entanto, as sociedades ditas desenvolvidas muitas vezes não reúnem as condições adequadas (do ponto de vista do trabalho, segurança social, habitação, educação, saúde) para receberem esses fluxos migratórios ficando esses indivíduos expostos a condições de exclusão social que podem ter consequências gravíssimas do ponto de vista do destruturamento das próprias sociedades ocidentais. Por outro lado, temos grupos de cidadãos, pertencentes aos próprios países ocidentais, que por serem mais desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico e/ou sociocultural, também ficam muito desprotegidos perante processos que estão a levar ao enfraquecimento das redes de proteção social mesmo nestes países. Dá a ideia que vivemos sobre um barril de pólvora (Maia, 2018). A violência surge quando o próprio indivíduo a pressente como a única solução possível uma vez que o seu espaço de manobra é ou pode tornar-se demasiado reduzido para atingir a satisfação das suas necessidades básicas (Abreu, 1998). E de facto com este tipo de políticas, aplicadas atualmente, estamos a remeter muita gente para um espaço de ação tão diminuto que não lhes resta, aparentemente, outra alternativa se não em atitudes de desespero e angústia cometerem violência sobre os outros (criminalidade, intolerância, terrorismo, guerra) ou sobre si próprios (toxicod dependência, alcoolismo, autoexclusão social, suicídio).

Já o atual conceito de cidadania entra nesta lógica ao ir de encontro à defesa do *status quo*. Tal conceito encontra a sua base ideológica no paradigma liberal moderno. Como explica Carlos Amaral (2003), o indivíduo orienta a sua ação de cidadania exclusivamente para a estrita defesa racional dos interesses que mais lhe convêm. Está posta em causa a própria ideia de que a cooperação com os outros, em sociedade, cria condições para a melhoria geral de vida. O interesse particular é visto cada vez mais como desligado do interesse geral e a sociedade assume de forma integral um carácter mercantilista sendo que a ideia de justiça perde o seu lugar. O contrato social que é estabelecido, nestas circunstâncias, entre o

estado e a sociedade prevê a associação de indivíduos perspectivados de forma estritamente atomística e racional (id.).

Este conceito de cidadania, presente atualmente nas sociedades ocidentais, traduz a condição de cidadão como entidade abstrata igual a todos os outros indivíduos. Isto leva a maior parte das pessoas a uma incapacidade de atuação política significativa originando-lhes um sentimento de impotência tendo em conta a distância que as separa das instituições políticas e sociais e da dinâmica em que estas funcionam. Também como consequência disto, é cada vez maior a perda da noção de cidadania como pertença a uma comunidade em termos de partilha dos seus valores, objetivos e identidade. A sociedade da racionalidade do negócio e da homogeneização ameaça levar à alienação da vida comunitária nas populações ocidentais ou até mesmo ao reforço, por parte destas, de forças sociais e políticas extremistas. Neste sentido, estamos perante processos que asseguram formalmente princípios abstratos de igualdade mas que não têm em conta as diferentes realidades sociais nem a implementação efetiva da igualdade de oportunidades nos diferentes grupos. Neste quadro, é natural que sejam os mais poderosos que façam prevalecer de forma mais proveitosa a sua cidadania uma vez que podem recorrer a mecanismos que lhes garantem vantagem nas mais diversas esferas do domínio social (trabalho, educação, saúde, participação política). Outra questão a ter em conta é a das novas realidades culturais presentes nas sociedades atuais. Tal fenómeno deve-se principalmente aos fluxos migratórios mas também à partilha de informação à escala global e à progressiva integração dos sistemas sociais e económicos. Verificamos que estas sociedades, hoje, possuem um tecido social caracterizado por uma pluriculturalidade que se manifesta nas mais variadas formas. A juntar à diversidade cultural que caracteriza estes grupos populacionais, já vimos que por exemplo as populações de imigrantes muitas vezes deparam-se com grandes dificuldades de inclusão nas sociedades em que imigram e desse modo no acesso aos diversos tipos de necessidades. Isto acontece porque as suas

realidades não encontram respostas na normatividade das novas sociedades em que se inserem (Maia, 2018).

Na política internacional, o conceito de cidadania liberal também é dominante, como é o exemplo da relação entre países pobres e países ricos nas questões do foro econômico, onde claramente não existe um espírito de solidariedade e de partilha de objetivos comuns (Stiglitz, 2002). Ora numa altura em que a humanidade enfrenta desafios tão importantes a nível global (no campo ambiental, humanitário, econômico, político) poderá alguma vez um estado reger-se estritamente pelo seu interesse particular (se é que o verdadeiro interesse particular está desligado do bem comum)? Perante os desafios atuais, de toda a humanidade, penso que o conceito de cidadania liberal não é o mais adequado. Sabemos que no mundo existem diferentes realidades, quer elas sejam culturais, sociais, econômicas ou ambientais. Mas também sabemos que essas realidades são cada vez mais interdependentes e como tal terão que aprender a viver comumente em prol do bem comum. Não penso que, com o tipo de sociedades que temos hoje, nos possamos dar ao direito de expor ao ódio e ao rancor indivíduos ou grupos de indivíduos por não termos correspondido, em determinada altura, às suas necessidades. Por esse caminho, o destruturamento da civilização humana é um sério risco que se corre. Neste quadro, embora a educação não possa fazer tudo, há que educar para um novo conceito de cidadania. Mas coloca-se a questão de saber quais são as referências e os princípios que melhor podem responder aos desafios atuais.

O estágio pós-formal

São vários os autores que têm a vindo a fazer referência aos dilemas e às tarefas de desenvolvimento pessoal que o indivíduo enfrenta na idade adulta. Nessa lógica, muitos investigadores têm defendido que as mudanças cognitivas não param na adolescência. No seguimento do trabalho de Piaget, tem sido sugerido que as estruturas do pensamento formal não constituem o pináculo do desenvolvimento cognitivo mas na verdade

são um precursor de estruturas do pensamento que permitem a expressão de características geralmente associadas à maturidade adulta, tais como a integridade moral, produtividade construtora, responsabilidade social, e sentido de autonomia e de controlo (Labouvie-Vief, 1984 in Lourenço, 1997, p.372).

Estaríamos, então, numa fase desenvolvimental onde o pensamento passaria de uma atividade puramente objetiva, impessoal e racional, característica das operações formais, para englobar dimensões subjetivas, pessoais e não-rationais (Labouvie-Vief, 1992 in Lourenço, 1997). Neste âmbito, o indivíduo seria “capaz de aceitar a contradição como base de todo o pensamento e de tolerar operações de conflito nas mais diversas circunstâncias” (Riegel, 1975 in Lourenço, 1997, p.371) orientando “a sua vida mais em termos de compromisso e de responsabilidade social e moral do que em termos de flexibilidade e argúcia intelectual” (Lourenço, 1997, p.371). Este novo estágio do desenvolvimento cognitivo é designado pelos autores como o estágio pós-formal (Lourenço, 1997).

A existência deste estágio de desenvolvimento é defendida, por muitos, tendo por base a distinção entre inteligência fluída e inteligência cristalizada. Com a idade adulta, e mesmo com o idoso, ocorrem mudanças cognitivas que tendem a privilegiar os aspetos paradigmáticos, processuais e contextuais da inteligência que são, em geral, fonte de mestria e de sabedoria. Paralelamente a isto ocorrem declínios nas dimensões mais gerais, abstratas ou “duras” da inteligência, que estão na base da lógica e da construção de teorias. Sentindo o declínio destas capacidades, os sujeitos tendem a desenvolver modos elevados de consciência através de uma espécie de eu transcendental que lhes permite lidar de modo relativamente sábio com os seus conflitos internos (id.). Para isso recorrem a competências, tais como, um misto de responsabilidade e preocupação com as questões sérias da vida, de bom-senso e ponderação em relação a

decisões graves e sérias a tomar e de coragem e vontade quando é preciso vencer obstáculos e dificuldades (Denney, 1995 in Lourenço, 1997).

Este tipo de mudanças, ao contrário das outras mudanças ocorridas anteriormente segundo a teoria de Piaget, parecem ser de natureza não-hierárquica e não integrativa (Alexander, 1990 in Lourenço, 1997). Isto porque não atuam em termos de mediação implicativa e necessária em relação às estruturas anteriores (Flavell & Wohlwill, 1969 in Lourenço, 1997). Neste sentido, para adquirir este tipo de competências relacionadas com a sabedoria há que reunir as seguintes condições (Baltes & Smith, 1990 in Lourenço, 1997): um elevado *conhecimento factual* em relação a questões da vida; um elevado *conhecimento processual* sobre problemas da vida que ajuda à tomada de decisões e à planificação da ação; um elevado *sentido de contextualismo*, sentido que tanto permite inserir os *life-events* em contextos diversos (ex. família e o local de trabalho), como compreender que, por vezes, eles são fonte inevitável de tensão e de conflito; um elevado *sentido de relativismo* quanto ao conhecimento e aos valores; um *sentido de incerteza* que permite à pessoa aceitar e gerir a imprevisibilidade e o indeterminismo que a vida comporta.

Um dos fatores que está na base da necessidade de se avançar com a proposta de um quinto estágio do desenvolvimento cognitivo é, precisamente, a natureza lógico-matemática do pensamento formal. Para muitos, este estágio do pensamento é demasiado descontextualizado e abstrato para poder captar de forma adequada a complexidade da realidade. Para além disso, o pensamento formal valoriza os aspetos estruturais em detrimento dos aspetos dialéticos e construtivistas (Lourenço, 1997). Concretamente, são três as características essenciais do pensamento pós-formal que nos permitem compreender melhor a sua natureza (Kitchener & King, 1981 in Lourenço, 1997):

O Relativismo: Quando dizemos que o pensamento pós-formal é de natureza relativista, queremos dizer que esta forma de pensamento aceita que o conhecimento e os valores são, pela sua própria natureza, relativos às pessoas e aos contextos. Ao contrário do sujeito das operações concretas e

do sujeito das operações formais que viviam, em termos morais e epistemológicos, no dualismo e na multiplicidade, respetivamente, o sujeito no estágio pós-formal passa a dois “planos” diferentes: o *relativismo* e o *compromisso*. No relativismo, o sujeito, embora aceite que o conhecimento é sempre relativo a si mesmo e aos contextos, aceita igualmente que há métodos e processos de o procurar e verificar que são melhores do que outros (ex. se eu comparar diferentes fontes, diferentes opiniões de peritos e o rigor dos argumentos invocados, poderei chegar a conclusões mais seguras relativamente à minha tese). No compromisso, a última posição ético-epistemológica, a pessoa compromete-se com um sistema de valores que ela própria foi constituindo e desenvolvendo ao longo do seu percurso de vida (ex. a pessoa descobre a sua vocação profissional e envereda por esse caminho, apesar das pressões familiares irem num sentido diferente). Esta perceção de relativismo não é possível ainda nas operações formais pois estas são concebidas muito mais em termos de sistemas fechados e voltados para a estabilidade do que em termos de sistemas abertos, dinâmicos e dialéticos, ou orientados para a mudança e para a interdependência. Estes sim, são sistemas característicos do pensamento pós-formal e suscetíveis de levar ao relativismo (Beilin, 1993 in Lourenço, 1997). Aliás o pós-formal é inserido numa visão do mundo relacionada com o contextualismo (incidência na causalidade recíproca) e com o organicismo (relevo às totalidades integrativas) enquanto o pensamento formal enquadra-se no formismo (ênfase no pré-determinado) e no mecanicismo (tónica na causalidade simples e linear) (Pinto, 1993 in Lourenço, 1997).

A Contradição: Através do pensamento pós-formal o indivíduo apercebe-se que a contradição nem sempre pode ser resolvida pela eliminação de um dos pontos de vista em confronto. O sujeito tende a aceitar a contradição e o conflito como fontes de potencial clarificação e progresso, quer a nível interpessoal, quer intrapessoal, em vez de fatores de confusão e marasmo. Tal processo torna-se possível através das sínteses integradoras de diferentes sistemas, com base na dialética hegeliana de tese/antítese/síntese. Através da lógica dialética há diferentes sistemas de

valores que se integram, logo, duas posições podem ser diferentes, divergentes e até opostas relativamente a um primeiro sistema de referência, no entanto, se tivermos em conta um segundo sistema referencial, as posições não serão obrigatoriamente contraditórias.

A Integração: Esta característica do pensamento pós-formal surge como o corolário das duas anteriores pois revela a capacidade do sujeito em integrar subsistemas em sistemas mais globalizantes. Como refere Orlando Lourenço:

Na medida em que o pensamento pós-formal é amplamente sensível ao relativismo e à multiplicidade, e altamente adequado para lidar com pontos de vista opostos, então é também capaz como nenhum outro de articular subsistemas em sistemas mais globais, e de formar sínteses integradoras que vão para além da polaridade entre teses e antíteses prévias (Lourenço, 1997, p.385).

Há investigadores que chegam mesmo a associar esta característica à capacidade do eu superar as barreiras entre o self e a realidade e desse modo a atingir um nível de consciência superior (Kohlberg & Ryncarz, 1990 in Lourenço, 1997).

Alguns autores, incluindo o próprio Orlando Lourenço (1997), advogam que o estágio das operações formais, tal como foi concetualizado por Piaget, já previa a emergência das características que são atribuídas ao pensamento pós-formal. Na minha opinião, tal questão deve ser encarada com bastante cautela e deve ser alvo de estudos mais aprofundados. Alguns conceitos da obra piagetiana poderão ser relacionados com a lógica dialética, como é o caso do conceito de equilibração. No entanto, uma orientação de Piaget nesse sentido implicaria uma rutura com a sua matriz filosófica, de inspiração kantiana. Pelos argumentos apresentados por Orlando Lourenço (id.), não é claro que essa rutura tenha alguma vez

acontecido. Para além disso, há determinados aspetos da realidade que vão muito para além do âmbito explicativo da lógica formal, tendo em conta o carácter demasiado abstrato e descontextualizado desta. Por isso, não será lícito esperar que a lógica formal esteja na base da emergência de todas as características que são atribuídas ao pensamento pós-formal. Não é objetivo deste artigo aprofundar até que ponto Piaget estava em consonância com a filosofia kantiana e com as lógicas matemáticas. Ana Paula Quaresma (1994), no seu trabalho dedicado a este efeito, deixa precisamente em aberto a questão da formação das estruturas cognitivas através do processo de equilíbrio. Pela minha parte quero deixar bem vincado que, com ou sem a concordância de Piaget, uma nova meta em termos de educação para a cidadania deve ter em vista a formação do indivíduo para as características que são relacionadas com o pensamento pós-formal. Isso, sem dúvida, em termos de fundamentos filosóficos e epistemológicos, implica um abandono do transcendentalismo kantiano a favor da dialética hegeliana. A sociedade contemporânea tem demonstrado de forma bem clara que as diferentes realidades não se adequam a ações estandardizadas e homogeneizadoras, quer tenham por detrás interesses económicos ou imperativos de ordem moral. Por outro lado, apesar de diferentes, as realidades também já demonstraram serem interdependentes o que implica, a determinado nível, a prossecução de objetivos comuns. Neste quadro, penso que a dialética hegeliana e a forma como esta se relaciona com o pensamento pós-formal são decisivas.

Exemplificação

Na conclusão deste artigo apresento um esboço dos vários níveis da ação de cidadania, perspectivados segundo as necessidades da sociedade contemporânea e segundo o próprio património histórico, cultural e natural da humanidade. Neste trabalho, fomos ao encontro dos fundamentos filosóficos e epistemológicos que permitem sustentar este conceito de cidadania. Neste sentido, é bem visível a influência da lógica dialética bem como das características do pensamento pós-formal: relativismo, contradição e integração. Para além disso, o conceito de cidadania que aqui defendo, e

que vai ao encontro de Carlos Amaral (2003), é um conceito concreto e plural, ao mesmo tempo. Concreto porque deve prever a condição sociopolítica do indivíduo como cidadão com o direito de intervir e participar autonomamente na vida pública em diferentes níveis. Plural porque abandonamos o antigo ideal republicano da cidadania construída à volta de um estado unitário e com exclusividade no que tocava à identidade daqueles que dele faziam parte. Aliás, trata-se de um ideal republicano que de acordo com a tradição europeia continental tem uma forte influência da filosofia kantiana (Kant, 2004). Em alternativa pretende-se, hoje, que o cidadão, segundo um projeto transversal de desenvolvimento sustentável, construa a sua identidade e a sua participação em torno de uma multiplicidade de níveis que em vez de contraditórios são na verdade complementares. Seguem-se, como exemplificação, o esboço do que poderão ser os diferentes níveis que devem nortear um novo conceito de cidadão:

Condição Universal: Um indivíduo primeiro que tudo reconhece-se como um ser universal. Esta condição implica o imperativo de viver em harmonia com todo o meio ambiente e com as outras espécies de seres vivos. Em termos operacionais, o Homem nunca deverá colocar em causa o equilíbrio ambiental que sustenta a vida tal como a conhecemos, o que implica também a não destruição da biodiversidade.

Condição Humana: Aqui o indivíduo reconhece-se como membro de uma espécie e da civilização que esta construiu. O imperativo indica a necessidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável dessa civilização no respeito integral pelos direitos humanos e pelo imperativo enunciado na condição universal.

Condição Regional: Numa altura em que vários continentes aprofundam cada vez mais a integração dos sistemas económicos e sociais entre os seus países, como é o exemplo da Europa através da União Europeia, ganha pertinência falar de identidades a este nível. No entanto, há que ter cuidado para não cair em reducionismos. Como refere Roig (1999), as identidades culturais são fluídas, flexíveis e situacionais. Veja-se o

exemplo português. Portugal sempre ficou na confluência entre a Europa e outras culturas. O português formou-se da mestiçagem entre diferentes povos, europeus e não-europeus. A identidade europeia aplicada a Portugal só tem sentido enquanto um projeto de tolerância e de solidariedade tendo em vista a construção de uma sociedade europeia mais coesa, mais justa mas também plural e ela própria solidária para com os outros povos.

Condição Nacional ou Étnica: Também neste caso se adequa a explicação que visa salvaguardar de possíveis reducionismos. A história é pródiga em exemplos onde este tipo de identidades, encaradas de forma rígida, levou a consequências desastrosas. Não nego o direito à afirmação das culturas nacionais e étnicas ou não fossem elas também características da identidade individual. Tal como também assumo o imperativo do indivíduo trabalhar para a prosperidade da sua nação. Mas mais uma vez, nem essa cultura pode ser vista como desligada de todo o património histórico e cultural da humanidade nem o progresso de uma nação pode deixar de parte o equilíbrio com os outros povos e com o meio ambiente.

Condição Comunitária: Neste nível estará provavelmente o centro da ação cívica do indivíduo. Tendo em conta um projeto que é transversal aos vários níveis, o cidadão mobiliza-se juntamente com os seus parceiros comunitários tendo em vista fazer face aos desafios específicos que se colocam à sua comunidade. Neste âmbito, a organização endógena da comunidade, a utilização dos recursos locais e a criação de parcerias comunitárias entre os diferentes agentes são de especial relevo.

Condição Individual: Finalmente os direitos que são inegáveis ao cidadão enquanto indivíduo que prospera na sua vida pessoal em termos de: relações sociais e afetivas; realização profissional; acesso à saúde, educação, cultura e lazer; direito à propriedade.

É notória a forma como os vários níveis se intersectam em termos de direitos e deveres do cidadão. A complexidade das sociedades atuais remete-nos a isso mesmo. Tanto a lógica abstrata e racionalista dos liberais como o ideal republicano do estado unitário e exclusivo da identidade do cidadão são hoje redutoras e limitadoras tendo em conta os desafios atuais.

Uma perspectiva de educação para a cidadania visando a ação comprometida do indivíduo com vários níveis de identidade parece-me a melhor forma de assegurar a sustentabilidade da civilização humana e os equilíbrios sociais, econômicos, culturais e ambientais, sem colocar em causa os direitos e as garantias dos cidadãos.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *História da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1969.
- ABREU, Manuel Viegas. *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.
- AMARAL, Carlos Pacheco. Em torno do conceito de cidadania. IN: Maria Manuela Tavares Ribeiro (ed.). *Europa em Mutação: Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural*. Coimbra: Quarteto, 2003, p.289-310.
- BOUTROUX, Émile. *Kant*. 2ª ed.. Lisboa: Editorial Inquérito, s/d.
- CANÁRIO, Rui. *Educação e perspectivas de desenvolvimento do interior*. Disponível em:
http://www.presidencia-republica.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.htm
l. Acedido em 01/10/2003.
- DELGADO, Buenaventura. *Historia de la infancia*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- DESCARTES, René. *Meditações sobre a Filosofia primeira*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
- FICHTE, Johann Gottlieb. *Lições sobre a vocação do sábio*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1983.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Historia de Jesús*. Madrid: Taurus Ediciones, 1975.
- HUME, David. *Tratado da natureza humana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

- HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1974.
- KANT, Immanuel. *The metaphysics of morals*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- LOURENÇO, Orlando Martins. *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.
- MAIA, João. *Globalização, Escola e Ensino Intercultural da História e da Geografia – Análise da realidade educativa portuguesa*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2018.
- ROIG, María José Añón. Ciudadanía diferenciada y derechos de las minorías. In: Javier de Lucas Martín (ed.). *Derechos de las minorías en una sociedad multicultural*. Madrid: Escola Judicial – Consejo General del Poder Judicial, 1999, p.43-118.
- SANTOS, António Almeida. *Avisos à Navegação*. Lisboa: Editorial Notícias, 2000.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Os processos da globalização. IN: Boaventura Sousa Santos (ed.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001, p.31-98.
- SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrew. *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- STIGLITZ, Joseph Eugene. *Globalização: A grande desilusão*. Lisboa: Terramar, 2002.

QUARESMA, Ana Paula Lopes de Oliveira. *Kant-Piaget: Preliminares a uma análise epistemológica*. 1994. 215 p. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Submetido em: 04/02/2020

Aceito em: 18/05/2020

Publicado em: 30/08/2020