

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL CRÍTICA



FAPERGS
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo



CAPES



CNPq



unesco

Chair

Carlos Alberto Torres
Tradução de Luís Marcos Sander

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS E
EMPÍRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA GLOBAL CRÍTICA**



Carlos Alberto Torres
Tradução de Luís Marcos Sander

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e

Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Márcio Miranda Alves

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich

*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL CRÍTICA



Carlos Alberto Torres
Tradução de Luís Marcos Sander

© do autor
1ª edição: 2023
Revisão: João Luís Ferreira Horn
Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

T693f Torres, Carlos Alberto

Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica [recurso eletrônico] / Carlos Alberto Torres. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-287-4

1. Sociologia educacional. 2. Cidadania universal. 3. Educação - Aspectos políticos. 4. Educação. I. Título.

CDU 2. ed.: 37.013.78

Índice para o catálogo sistemático:

1. Sociologia educacional	37.013.78
2. Cidadania universal	341.215.4
3. Educação - Aspectos políticos	37.014
4. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul
– RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Dedico este livro aos meus netos Madeline Lia, Jelan James e Elyana Belle, com a esperança de que sejam bons cidadãos globais em um mundo pacífico e sustentável.

Sumário

Apresentação/ 7

Breve introdução para a edição brasileira/ 10

Prefácio/ 14

1. A *realpolitik* da educação para a cidadania global/ 19

2. Por que cidadania global? Intervenção em busca de uma teoria/ 35

3. Educação para a cidadania global: competitividade *versus* solidariedade?/ 42

4. Educação para a cidadania global em confronto com as agendas hiperglobalista, cética e transformacionista/ 51

5. Educação para a cidadania global e o papel das universidades: sete teses iconoclastas sobre as universidades públicas e o senso comum neoliberal/ 62

6. Cidadania global e universidades globais: a era da interdependência global e do cosmopolitismo/ 86

7. Multiculturalismo no sistema mundial: rumo a um modelo de justiça social da educação multicultural – com Massimiliano Tarozzi/ 106

8. Educação para a cidadania global e a paz global – *Vive la liberté!*/ 125

9. Educação para a cidadania global e Direitos Humanos/ 143

10. Educação para a cidadania global e a Sustentabilidade como verdadeiras utopias/ 159

11. Aprendizagem de adultos e educação para a cidadania global – com Jason Dorio/ 173

12. Educação para a cidadania global: um novo movimento social global?/ 179

13. A implementação da educação para a cidadania global: desafios/ 216

14. Próxima agenda de pesquisa (2023-2028): cidadania global, sustentabilidade e restauração e incremento da participação cívica/ 228

Apêndice

1. Um manifesto da educação para a paz e o papel do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada/ 235

Referências/ 243

Índice remissivo/ 254

Apresentação

Carlos Alberto Torres é um intelectual conceituado e reconhecido internacionalmente, com um amplo currículo que abrange áreas como estudos comparados, sociologia da educação, pedagogia crítica, multiculturalismo, além de ser um dos mais importantes biógrafos e estudiosos da obra de Paulo Freire. Ou seja, podemos dispensar palavras de apresentação do autor e dedicar este espaço ao livro que temos a honra e a satisfação de apresentar em língua portuguesa, em especial ao público brasileiro. Fazemos isso em nome da recém-criada *Cátedra Unesco Educação em cidadania global e justiça socioambiental* sediada na Universidade de Caxias do Sul (UCS), que compartilha a coordenação com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e que já conta com uma ampla rede nacional e internacional de parcerias.

O tema da educação para a cidadania global tem uma trajetória de algumas décadas e um importante acumulado de experiências práticas e de reflexões teóricas. O livro *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (Davies *et al.*, 2018),¹ por exemplo, aborda a temática da cidadania global desde as perspectivas regionais e ideológicas até questões centrais em ensino e aprendizagem. As discussões apontam que se trata de um tema sujeito a controvérsias e que essa bandeira pedagógica da UNESCO pode servir tanto para pretensões de manutenção de hegemônias colonialistas com uma nova roupagem quanto para a construção de um mundo mais diverso, justo e solidário. Cabe aqui destacar o avanço de perspectivas críticas que questionam essa visão *mainstream* e que propõem uma outra cidadania global (Global Citizenship Otherwise²) aliada com a inter/multiculturalidade e a descolonialidade.

Neste marco, o livro *Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica* de Carlos Alberto Torres representa uma introdução, no melhor sentido dessa palavra, ao histórico da proposta de educação em cidadania global, ao emaranhado conceitual e às disputas ideológicas que cercam as práticas e estratégias de sua implementação. Considerando as interconexões em todas as esferas da vida, e por todos os setores da sociedade contemporânea, o senso comum pode nos levar

¹ DAVIES, Ian *et al.* (Eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave McMillan, 2018.

² STEIN, S.; ANDREOTTI, V. Global citizenship otherwise. In: BOSIO, E. (Ed.). *Conversations on global citizenship education: Research, teaching and learning*. New York: Routledge, 2021. p. 13-36.

a repetir a famosa afirmação do antigo filósofo cínico grego Diógenes de que “eu sou um cidadão do mundo” sem questionar o mundo do qual supostamente somos cidadãos e cidadãs, nem as implicações para o que seria efetivamente a cidadania nesse mundo. Carlos coloca como premissa que a cidadania global “é uma intervenção em busca de teoria” e que consequentemente a educação para a cidadania terá que se confrontar com uma série de desafios teóricos e práticos que vão desde as migrações espontâneas e forçadas, aos conflitos bélicos entre países, aos sectarismos ideológicos e religiosos, à crescente desigualdade dentro dos países e entre eles, até as mudanças climáticas provocadas em grande parte pelo modelo predatório de desenvolvimento.

O autor, ao nos conduzir pelos temas do livro, nos questiona e provoca a compreender e articular a nossa posição levando em conta as múltiplas facetas da educação para uma cidadania global. Ao mesmo tempo, ele se insere no campo da tradição crítica, deixando explícito seu comprometimento com valores como a justiça social, a solidariedade, os direitos humanos e a paz. A educação para a cidadania global não é vista como uma panaceia que poderia proporcionar soluções mágicas e imediatas para o conjunto de crises que afligem a civilização, mas como um compromisso ético-político-pedagógico a ser confirmado no cotidiano das ações educativas e das relações sociais. Ela também não substitui a educação para a cidadania nacional, mas – em suas palavras – “acrescenta valor” a essa. Um valor que se torna imprescindível para agir criticamente nos tempos e no mundo em que nos cabe viver.

Há várias razões que tornam o livro especialmente relevante no contexto brasileiro, dentre as quais destacamos três. A primeira tem a ver com a atual realidade política vivida no Brasil, quando a integração regional e internacional se tornou um importante tema de debate e cujo alcance e conteúdo não pode ficar restrito à ação de um governo ou de um estado. Desde o campo educativo, precisamos nos perguntar como e qual integração regional e qual mundo almejamos, perguntas que esperamos ser pauta permanente da educação em cidadania global. Carlos postula *uma cidadania global democrática e multicultural*, que faça frente tanto aos autoritarismos quanto a uma visão unidirecional e eurocêntrica de cidadania.

Um segundo aspecto que destacamos é o papel das universidades no contexto de “capitalismo acadêmico”, onde as universidades “globalizadas” estão sendo chamadas a atender as sempre novas demandas

econômicas do mercado. Quando a internacionalização da educação superior se torna um quase lugar comum nas políticas institucionais, as reflexões sobre a cidadania global se fazem necessárias para definir o tipo de inserção internacional que desejamos promover por meio de intercâmbios e parcerias. O autor apresenta importantes subsídios para o ensino, para a pesquisa e para a gestão, e nos faz compreender o papel das redes e dos estudos comparados nessa realidade.

Chamamos atenção ainda para a pergunta em um dos seus textos sobre a educação para a cidadania global como um novo movimento social global. Temos na América Latina um conjunto de ações pedagógicas em direitos humanos, em economia popular solidária, em movimentos sociais, em educação de jovens e adultos, em metodologias participativas e outras iniciativas que podem se conectar crítica e criativamente a este movimento global. O livro nos desafia a não perder de vista que um outro mundo é possível, enquanto nos subsidia para construir ou reconstruir os fundamentos teóricos e empíricos necessários para compreender, direcionar e fortalecer nossas práticas.

Cabem, por fim, palavras de agradecimento a Carlos Alberto Torres, que gentilmente cedeu o texto para a publicação em língua portuguesa, pleiteando junto à Routledge a cessão dos direitos autorais para a tradução. Além do texto, ele nos brindou, na qualidade de professor visitante, com um seminário sobre a temática do livro. Ele costuma lembrar que atrás de uma bibliografia se encontra uma biografia, a qual no caso confirma a generosidade e o compromisso com a educação por um mundo – ecoando Paulo Freire nas palavras finais de *Pedagogia do Oprimido* – “em que seja menos difícil amar”.

Agradecemos à Universidade de Caxias do Sul por abrigar a *Cátedra Unesco Educação em cidadania global e justiça socioambiental* e, de forma especial, por patrocinar a publicação do livro. Ao CNPq, agradecemos pelo aporte de recursos, por intermédio do projeto “Educação para a cidadania global e justiça socioambiental: análise comparativa de experiências na América Latina” para a tradução do livro.

Pela Cátedra Unesco Educação em cidadania global e justiça socioambiental

Danilo R. Streck
Coordenador – Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Maria Julieta Abba
Vice-coordenadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Breve introdução para a edição brasileira

Carlos Alberto Torres³

Sinto-me muito honrado pelo fato de a Cátedra UNESCO de Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental sediada na Universidade de Caxias do Sul ter decidido traduzir este livro para o público de língua portuguesa.

Nas conclusões deste livro, sugeri incluir uma agenda para pesquisa sobre educação para a cidadania global e sustentabilidade que algumas e alguns colegas, no Instituto Paulo Freire, e eu estamos começando a explorar. Essa agenda de pesquisa pode ser útil especialmente para estudantes de pós-graduação.

Nesta nova e breve introdução, gostaria de chamar a atenção para algumas das mudanças no sistema mundial e para um novo conceito de Vida Florescente [*Life Flourishing*] que tem sido defendido como substituto da ideia de objetivos do desenvolvimento sustentável com sua ênfase em produtividade e crescimento.

O ano de 2023, em que a pandemia está mais ou menos controlada, encontrou todos os seres humanos em uma situação delicada, complexa e difícil. Depois de suportar meses de práticas sanitárias que tentavam impedir que a pandemia da COVID-19 dizimasse nossas civilizações e sociedades, as vacinações foram eficazes, e, ainda assim, os libertários se opuseram incisivamente a elas, e muitos morreram por essas convicções. O que é notável, entretanto, é que as vacinas contra a COVID-19 foram desenvolvidas em menos de um ano, quebrando todos os recordes anteriores.

A sociedade pós-pandemia futura poderá ser distinta do normal anterior. A pandemia afetou profundamente o sistema socioeconômico global, com 180 milhões de pessoas infectadas, deixando milhões desempregadas e cerca de 4 milhões de mortos até agora.

Nos Estados Unidos, tem havido um perigo maior de que a crise da democracia se torne um episódio autoritário em grande escala como o que se manifestou na insurreição contra o Congresso em 6 de janeiro de 2021 – uma insurreição de uma turba de bandidos incentivados por mentiras sistemáticas reproduzidas por um presidente em exercício que perdeu a eleição, mas, ao contrário, afirmou que ela lhe tinha sido

³ Escrita em Topanga, Califórnia, em 25/04/23.

roubada. Um episódio semelhante parece ter ocorrido por parte de bandidos incentivados por mentiras reproduzidas pelo ex-presidente e alguns colaboradores.

Há várias previsões sobre a forma da sociedade pós-pandemia. Alguns analistas sustentariam que a democracia liberal será uma das instituições mais afetadas pelas crises econômica e sanitária. Segundo esse argumento, a maioria dos movimentos autoritários que existem em diversas partes do mundo poderão se aproveitar da crise para promover suas posições, para enfrentar o regime liberal-democrático estabelecido, os partidos políticos com diferentes ideologias programáticas, os movimentos sociais pela igualdade racial, de gênero e social, e qualquer outro inimigo real ou imaginário, incluindo os imigrantes.

Um dos possíveis cenários na era pós-coronavírus é a ascensão do autoritarismo em diferentes variantes políticas. Ao minar as democracias liberais, o autoritarismo neoliberal tem o potencial de reforçar a competição e a individualização de maneiras que ameacem a colaboração, com consequências calamitosas para a paz, a segurança e qualquer espécie de negociação ou voz democrática. A atual guerra em andamento na Europa abre uma janela aterradora para uma catástrofe global.

Os *commons* [bens comuns] globais são um tema central deste livro. A perspectiva de uma sociologia política da educação exige focar os grandes problemas com que a humanidade e o planeta se defrontam atualmente. A mudança climática global nos convida a defender a sustentabilidade ecológica do planeta. A degradação, opressão, repressão e falta de respeito pelos direitos humanos atingem, em alguns contextos, a forma extrema do genocídio. Os direitos humanos constituem um valor fundamental na defesa da liberdade. Um terceiro grande problema é a dualidade de neoliberalismo e neopopulismo em suas diversas variantes, como a *Alt-Right* [Direita Alternativa], o etnocentrismo e movimentos diversos. Em seus extremos, temos a política do ódio, bem definida pelo ressurgimento de uma disseminação global de variedades do fascismo que estão minando a base da democracia. A defesa da democracia dialógica constituirá um valor moral, mesmo considerando as limitações da democracia dialógica. A paz mundial deveria ser um componente central na vocação para a humanização defendida por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*.

Está ficando claro para muitos observadores da transformação do capitalismo global e particularmente do papel das instituições multina-

cionais que os objetivos do desenvolvimento sustentável propostos para o período 2015-2030 não serão plenamente alcançados. Em decorrência disso, novos conceitos começam a aparecer em nossos computadores e círculos midiáticos. Talvez um dos mais importantes neste momento seja *florescimento humano* ou *vida florescente*.

Este não é o lugar nem o momento de empreender uma discussão crítica sistemática desse conceito. Contudo, gostaria de enfatizar que há uma questão epistemológica de extrema seriedade. Esse conceito de vida florescente é uma metáfora, um silogismo conceitual ou uma nova utopia?

Por que uma metáfora? O que explicamos e o que não explicamos em relação a metáforas e conceitos (mediante dedução ou indução)? Caso seja uma metáfora, deveríamos explorar o contexto social dessa metáfora frente a tendências contínuas presentes no sistema mundial. Muitos dos melhores fenomenólogos do século XX, particularmente meu favorito, Paul Ricoeur (1913-2005), dedicaram centenas de páginas de escrita esclarecedora sobre o assunto.

Mas e se for uma nova utopia? Como eu tinha enfatizado com a criação dos direitos humanos há mais de 75 anos, ou o nascimento da União Soviética, desde o início do século XX, ou o neoliberalismo, que consumou seu poder na última parte desse século?

Utopia é a capacidade de prever um futuro melhor⁴. Trata-se de um objetivo que provavelmente nunca será uma realidade, mas a capacidade de sonhar com uma utopia é a luta para alcançá-la, semelhante a alcançar um horizonte visível. É a maneira de alcançar a utopia que é essencial na educação, porque permite a possibilidade da transformação. Não causa surpresa que o planejamento educacional seja, por definição, um exercício de otimismo.

A educação tem o poder de sustentar a opressão corrente reproduzindo sistemas hierárquicos e desigualdades contemporâneos ou, pelo contrário, de promover pedagogias que façam perguntas e a práxis para o desenvolvimento de soluções que aumentem a justiça social.

Definir a vida florescente é um aspecto central para esta conversa, mais ainda se considerarmos o contexto social de uma metáfora, conceito ou utopia junto com as tendências contínuas no sistema mundial.

⁴ As histórias distópicas que povoam múltiplos sites sociais constituem exatamente o oposto.

Gostaria de concluir citando um de meus filósofos existencialistas prediletos, o basco Miguel de Unamuno, que foi e fez virtualmente tudo durante sua vida, sendo desde reitor da Universidade de Salamanca até um distinto filósofo, professor de grego, poeta, dramaturgo, romancista, autor de contos e, com efeito, um intelectual público de sua época que enfrentou vigorosamente o fascismo⁵.

Talvez esse novo conceito de florescimento humano seja de fato uma metáfora. Neste caso, eu recorreria a Dom Miguel de Unamuno, que afirmou vigorosamente que “Troco todos os silogismos por uma metáfora [...] a metáfora me ensina mais, me ilumina mais, e, sobretudo, encontro calor debaixo dela, pois a imaginação só trabalha movida a fogo”⁶.

⁵ Enfrentando as hordas que venceram a Guerra Civil Espanhola, Unamuno educou a nós pósteros ao dizer que “Às vezes, calar-se é mentir. Vocês vencerão porque têm força bruta suficiente. Mas não convencerão, pois para convencer vocês precisam persuadir. E para persuadir vocês precisariam do que não têm: razão e direito.”

⁶ *Obras completas*, tomo I, 1966, p. 313.

Prefácio

Este livro apresenta uma análise sistemática da educação para a cidadania global, explorando fundamentos teóricos e empíricos.

A educação para a cidadania tem sido tradicionalmente associada com a “educação cívica”, isto é, o ensino da democracia constitucional e da obediência ao Estado nacional. Três categorias estão ligadas à educação cívica. A primeira é o conhecimento cívico, que, no contexto da democracia constitucional, implica o conhecimento de conceitos básicos que moldam a prática da democracia, como eleições públicas, governo da maioria, direitos e obrigações de cidadania, separação constitucional dos poderes e a inserção da democracia em uma economia de mercado que é usada como premissa básica da sociedade civil.

A segunda categoria associada com a construção da cidadania são aptidões cívicas, que geralmente significam as aptidões intelectuais e participativas que facilitam os juízos e as ações dos cidadãos e cidadãs.

A última categoria são as virtudes cívicas, que geralmente são definidas nas sociedades ocidentais em torno de princípios liberais como autodisciplina, compaixão, civilidade, tolerância e respeito.

Qual será a definição de construção da cidadania que inclua a educação para a cidadania global (ECG)? Como o conceito de ECG tem sido incorporado nos discursos contemporâneos que circulam e competem no sistema internacional, nos governos e na academia? Qual é o papel da UNESCO e das Nações Unidas na promoção da ECG e da educação para o desenvolvimento sustentável? Esses são alguns dos temas que abordo neste livro. Trata-se de temas que estão vinculados com as agendas dominantes nas múltiplas globalizações que estamos vivenciando e que, lenta mas seguramente, estão alterando a maneira como entendemos a educação e a aprendizagem no século XXI; temas que também estão vinculados às controvérsias em torno da construção da cidadania, da diversidade e dos dilemas do multiculturalismo; temas que interagem com as responsabilidades de universidades e sistemas de aprendizagem de adultos na promoção da construção da cidadania.

Farei eco a Paulo Freire quando disse, em *Cartas à Guiné Bissau*, palavras que farei minhas: “Até hoje, sem exceção, nenhum dos poucos livros que escrevi deixou de ser uma espécie de relatório [...] de experiências realizadas ou realizando-se em momentos distintos da atividade

político-pedagógica em que me acho engajado desde o começo de minha juventude.”⁷

Este volume tenta revelar múltiplas camadas para compreender a implementação metateórica, teórica e empírica da educação para a cidadania global⁸.

Visto que este livro é escrito com um propósito político pedagógico, decidi não escrever apenas para a elite cosmopolita, e sim para qualquer pessoa que esteja tentando compreender a educação para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável. Esse movimento rumo à educação para a cidadania global e à educação para o desenvolvimento sustentável está começando a impactar a vida, as ações, políticas e práticas de ministérios da Educação e ministérios de Relações Exteriores em todo o mundo, e, conseqüentemente, impactando a maneira como formadores e formadoras de docentes e as professoras e professores estão trabalhando em diversos ambientes.

Quero que este livro atinja múltiplos objetivos, alcançando públicos diversos porque ele é o primeiro de uma série sobre Educação para a Cidadania Global Crítica.⁹ Espero que este livro constitua uma espécie de sinalizador para os que seguirão. Meus objetivos foram delinear o grande número de tópicos que deveriam ser abordados na série, incorporando múltiplas dimensões da vida humana, especialidades científicas, filosofias políticas e projetos políticos pedagógicos na medida em que se relacionam com a cidadania global.

Em segundo lugar, também quero identificar e expor alguns dos dilemas da educação para a cidadania global porque, ao abordar a educação

⁷ Paulo FREIRE, *Pedagogy in Process*, 1978, p. 176. Veja também a afirmação feita por ele em entrevista dada a mim e publicada em *Aurora Review*: “Meus livros são como que relatórios teóricos da minha prática” (<http://aurora.icaap.org/talks/freire.html>).

⁸ O que fiz neste livro é ligar minha agenda de pesquisa contínua com palestras públicas específicas que dei ao longo dos três últimos anos, e incluí uma parte desse trabalho aqui. Inevitavelmente, há algum grau de repetição em alguns dos capítulos, mas decidi deixá-los assim por uma razão simples: alguns dos capítulos são escritos para públicos populares, alguns são escritos para públicos acadêmicos, e todos poderiam ser lidos independentemente um do outro. Em outras palavras: não há necessidade de ler o livro em sequência. Assim, a leitora ou o leitor pode optar por ler este livro do início ao fim ou simplesmente ler capítulos avulsos de acordo com sua necessidade.

⁹ Série em *Routledge Critical Global Citizenship Education: Globalization and the Politics of Equity and Inclusion*, que já conta com 13 livros publicados [<https://www.routledge.com/Critical-Global-Citizenship-Education/book-series/CGCE>].

para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável, estamos lidando com um confuso e difícil problema analítico e prático – para não dizer político – de implementação. Ao fazer isso, quero abordar o dilema kantiano que faz a pergunta apropriada: “Pode um Estado ser plenamente democrático em um mundo que não é (ainda) democrático e vice-versa?” Isso pode, naturalmente, ser estendido a uma espécie de dilema kantiano ao se fazer a pergunta não só sobre a democracia, mas sobre a cidadania: podemos tentar construir uma educação para a cidadania global quando tantos Estados nacionais deixaram de construir até mesmo uma educação para a cidadania nacional, ou quando a construção da cidadania nacional ainda é uma abissal tarefa em execução?

Em terceiro lugar, se podemos construir a educação para a cidadania global, quais são as condições para construir esse modelo globalmente, qual é o valor agregado à cidadania nacional, quais são os desafios e como a cidadania global poderá interagir com a cidadania nacional?

O que se segue é a ecologia deste livro e de seus capítulos. O capítulo 1 expõe alguns dos desdobramentos recentes na Educação para a Cidadania Global e no que tenho chamado de *realpolitik* da ECG.

O capítulo 2 faz a pergunta a respeito do porquê da cidadania global e de por que agora, e antecipa algumas de minhas teses que são documentadas plenamente nos capítulos seguintes.

O capítulo 3 é uma versão modificada da palestra que apresentei no Primeiro Fórum de Educação para a Cidadania Global organizado pela UNESCO em Bangkok, na Tailândia, em 2013, e discute as tensões entre colaboração e competição no sistema mundial, uma tensão que certamente impacta a educação para a cidadania nacional e o projeto de educação para a cidadania global em si.

O capítulo 4 analisa três agendas dominantes da globalização que incluem os hiperglobalistas, os céticos e os transformacionistas. Essas agendas de desenvolvimento desempenham, por definição, um certo papel na maneira como pessoas, instituições, empresas e governos, com suas agendas políticas, posicionam-se nos debates sobre a educação para a cidadania global. Esse capítulo foi apresentado originalmente em um encontro no Canadá e algumas seções faziam parte de um artigo publicado no *European Journal of Education*¹⁰.

¹⁰ Palestra feita na Conferência da Canada Society for the Study of Higher Education (CSSHE) realizada em Ontario, Canadá, 22-24, 2014. O artigo que contém algumas

O capítulo 5 expõe o novo senso comum do neoliberalismo e como ele impacta a universidade e, por implicação, a construção da cidadania. Organizado em torno de sete teses iconoclastas, esse capítulo oferece um fundamento ou componentes para entender a interação das universidades e seu papel na construção da cidadania¹¹.

O capítulo 6 oferece uma tipologia de universidades nacionais e universidades globais que é tanto analítica quanto provocativa, ligando universidades e esferas públicas, bem como imaginários globais e locais que afetam a construção da cidadania¹².

O capítulo 7 foi escrito em colaboração com Massimiliano Tarozzi e é tributário de nosso livro conjunto¹³. Ele discute a questão do multiculturalismo no sistema mundial com uma ênfase especial na educação para a justiça social. Essa discussão tem implicações para a construção da cidadania em geral e para a educação para a cidadania global em particular.

O capítulo 8, intitulado “Educação para a cidadania global e a paz global – *Vive la liberté!*”, foi escrito para o Segundo Fórum de Educação para a Cidadania Global e apresentado na sede da UNESCO em Paris, poucas semanas após o massacre do Charlie Hebdo.

O capítulo 9 foi uma palestra proferida na Universidade de Valência, publicada em espanhol na série da Universidade de Valência, contendo coleção de monografias e aproximações com o título “Cidadania Mundial e os Direitos Humanos”. Está sendo publicada pela primeira vez na versão em português.

O capítulo 10, “Educação para a Cidadania Global e a Sustentabilidade como verdadeiras utopias”, reflete sobre o alcance social e político desses dois conceitos e provoca a buscar novas utopias. Faz parte da mesma publicação da Universidade de Valência e não integra a versão em língua inglesa.

partes do capítulo foi publicado no periódico *European Journal of Education*, v. 50, n. 3, p. 262-279, 2015, reproduzidas aqui mediante permissão.

¹¹ Publicado como “Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses”, *International Studies in Sociology of Education*, v. 21, n. 3, p. 177-197, 2011. Um artigo que o retoma foi publicado como “Neoliberalism as a new historical bloc: a Gramscian analysis of neoliberalism’s common sense in education”, *International Studies in Sociology of Education*, v. 23, n. 2, p. 80-106, 2013.

¹² Também parcialmente publicado no *European Journal of Education*, reproduzido mediante permissão.

¹³ TAROZZI, Massimiliano; TORRES, Carlos Alberto. *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury, 2017.

O capítulo 11, intitulado “Aprendizagem de adultos e educação para a cidadania global”, escrito com Jason Dorio, oferece comentários direcionados a profissionais que trabalham nas difíceis trincheiras da educação de adultos.

O capítulo 12 pergunta como a Educação para a Cidadania Global poderia se tornar um movimento social global.

O capítulo 13 apresenta alguns comentários à guisa de conclusão.

O capítulo 14, que não faz parte do livro publicado em inglês, apresenta várias ideias para uma agenda de pesquisa.

Agradecimentos

Este livro não poderia ter sido escrito sem minha participação em uma série de reuniões da UNESCO ao longo dos três últimos anos. Diálogos com diversos colegas merecem um reconhecimento especial. Sou grato por conversas que tive com Soo Hyang Choi, Lydia Ruprech, Utak Chung, Alexander Leicht, Cristopher Castle, Anantha Kumar Duraiappah, Jason Dorio, Daniel Schugurensky, Massimiliano Tarozzi, Ana Elvira Steinbach Torres, Robert Rhoads, Luis Miguel Lazaro, Tuan Anh Nguyen e Lynette Shultz. Embora eu tenha aprendido imensamente de sua experiência e sabedoria, sou o único responsável pelo que é dito neste livro.

1 A *realpolitik* da educação para a cidadania global¹⁴

Introdução

Seria possível reconstituir os desdobramentos atuais na educação para a cidadania global em dois níveis diferentes. O primeiro está bem articulado no capítulo inicial do livro de William Gaudelli que fala de Diógenes de Sinope, “o cínico do mundo da Antiguidade que, certa vez, declarou ‘Eu sou um cidadão do mundo’”¹⁵. Essa estratégia narrativa situa os primórdios da conversação sobre a cidadania global no contexto de uma história tradicional do pensamento filosófico há centenas de anos. Em outras palavras, a *realpolitik* do conceito pode ser remontada academicamente a centenas de séculos atrás por meio de diversas correntes, tradições e pensadores filosóficos. Essa estratégia, por mais valiosa que seja, não será seguida neste livro.

Há outra forma de reconstituir a *realpolitik* do conceito e de como ele alcançou seu desenvolvimento atual, e ela consiste em reconstituir o surgimento, a definição das principais fases da implementação e sua relevância no sistema internacional, nas Nações Unidas e em suas instituições especializadas, particularmente a UNESCO. Para reconstituir esses desdobramentos, estaremos bem servidos se enfocarmos a iniciativa Educação para Todos de 1990 e seu rescaldo.

¹⁴ O termo *realpolitik* tem sido amplamente adotado para indicar que a política ou a diplomacia deveria se basear primordialmente em circunstâncias e fatores específicos, e não em ideologias explícitas ou premissas morais e éticas. Optei pelo termo para indicar a dialética do global e do local na construção da cidadania. Caso se suponha que o regime dos direitos humanos é o fundamento para a constituição de qualquer forma de cidadania e, mais ainda, da educação para a cidadania global, certamente há questões morais que não podem ser ignoradas. Por outro lado, aceitaremos um certo pragmatismo de que nem todos os objetivos morais e éticos que são projetados através do *soft power* das Nações Unidas ou da UNESCO podem ser atingidos. De fato, há uma tensão incômoda entre as agendas propostas por organizações internacionais como a UNESCO e as demandas de governos a que a UNESCO deve servir. Trata-se, com efeito, de uma dança difícil que exige habilidades, destreza e conhecimento, sem falar de elegância e aprumo. Nem todos os atores possuem essas qualidades. Portanto, não deveria surpreender que as posições mais extremas ou radicais não estejam representadas nas arenas internacionais que buscam a conciliação e opções viáveis para a implementação de políticas.

¹⁵ GAUDELLI, 2016, p. 2.

1990 – Educação para Todos, Tailândia

A origem contemporânea do movimento foi um compromisso global de proporcionar educação básica para crianças, jovens e adultos; foi sobretudo uma tentativa de aumentar o acesso. Ela foi lançada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Patrocinada por atores educacionais de peso, incluindo a UNESCO, o UNPD [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento], a UNICEF e o Banco Mundial, a conferência teve a participação de delegados de 155 países e representantes de 150 organizações governamentais e não governamentais. Como primeira tentativa de ligar doadores com instituições operacionais, essa conferência pode ser considerada a primeira iniciativa de educação global na última década do século XX. O objetivo era definir uma visão expandida da aprendizagem e assumir o compromisso de universalizar a educação primária, reduzindo maciçamente o analfabetismo no fim do século. O foco estava no acesso, e esses objetivos elevados foram adotados em uma *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, instando os países a adotarem o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Nas palavras do Dr. Soo-Hyang Choi, diretor da Divisão de Inclusão, Paz e Desenvolvimento Sustentável, Setor de Educação, da UNESCO,

Todos os meios e modos de oferta, incluindo os formais, não formais e informais, foram defendidos para expandir as oportunidades de aprendizagem. O alcance da educação básica foi ampliado para se iniciar no nascimento. A equidade foi o princípio principal das políticas, e os atores foram instados a atingir as pessoas não atingidas. Um vultoso investimento financeiro foi direcionado para a universalização da educação primária, que também era um dos objetivos de desenvolvimento do milênio.¹⁶

2000 – Educação para Todos em nova edição – Dakar, Senegal

Uma década mais tarde, no início do século XXI, estava claro que os objetivos não tinham sido atingidos em muitos países do mundo. O *Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos*, que incluía seis marcos regionais de ação,

¹⁶ CHOI, Soo-Hyang. From Jomtien and Dakar to Incheon: The evolving landscape of global education and its implications for education investment. Preparado para uma discussão em painel da International Conference on More and Better Investment in Global Education, organizada pelo Korea Development Institute e pela International Education Opportunity, 14 de junho de 2016, Seul, República da Coreia.

foi adotado pelo Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, no Senegal de 26 a 28 de abril de 2000. Nessa reunião, os atores reafirmaram seu compromisso de alcançar *Educação para Todos* (EPT) no ano 2015, mas acrescentaram um foco novo que não estava evidente antes: a qualidade da educação como fator crucial para alcançar oportunidades de aprendizagem. Além disso, o foco passou dos provedores do sistema para os receptores, as pessoas que aprendem¹⁷.

A UNESCO, como agência principal, recebeu o mandato de coordenar os esforços educacionais para alcançar a *Educação para Todos*. Enquanto que os objetivos da EPT eram vistos como contribuição para os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), adotados por 189 países e pelas principais instituições de desenvolvimento em 2000, o encontro de Dacar identificou seis objetivos educacionais principais para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos em 2015.

Quadro I: Educação para Todos – Objetivos

Objetivo 1

Expandir e melhorar o cuidado e a educação abrangentes da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem.

Objetivo 2

Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e obrigatória de boa qualidade e a concluem até o ano 2015.

Objetivo 3

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e às habilidades para a vida.

Objetivo 4

Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

¹⁷ Ibid., p. 1.

Objetivo 5

Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.

Objetivo 6

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis de aprendizagem, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.

2012 – Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar

Colocar toda criança na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global são os três princípios da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar [GEFI, na sigla em inglês de Global Education First Initiative] lançada pelas Nações Unidas em 2012. Os três princípios estão intimamente inter-relacionados e constituem a alma do modelo de desenvolvimento pós-2015 defendido pelas Nações Unidas e suas agências especializadas, particularmente a UNESCO, a ser implementado até 2030.

A UNESCO propõe a seguinte definição de cidadania global: “A cidadania global se refere a um sentimento de pertença a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e interconectividade entre o local, o nacional e o global.”¹⁸

A Educação para a Cidadania Global (ECG) é um dos três pilares da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI) das Nações Unidas¹⁹, promovida internacionalmente pelo apoio e trabalho da UNESCO. Os objetivos e as ambições são elevados:

A Educação para a Cidadania Global visa equipar as e os aprendentes de todas as idades com os valores, conhecimentos e aptidões que se baseiem no respeito pelos direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental, instilem esse respeito

¹⁸ UNESCO, 2014, p. 14; 2015, p. 14.

¹⁹ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/questions-answers-21jan-EN.pdf>

e empoderem as e os aprendentes para serem cidadãs e cidadãos globais responsáveis. A ECG dá a eles e elas as competências e a oportunidade para realizar seus direitos e obrigações de promover um mundo e futuro melhor para todas as pessoas. A ECG se baseia em muitos campos afins, como a educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação para a compreensão internacional, e está alinhada com os objetivos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).²⁰

O aspecto anterior é bem desenvolvido pelo Dr. Soo-Hyang Choi: Em 2012, o secretário-geral da ONU lançou a *Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar* (GEFI). Introduzida antes da autora da era designada como “pós-2015”, a GEFI visava incrementar os marcos da EPT, cujos objetivos deveriam ser atingidos antes de 2015. O acesso à educação e a qualidade dela, enfatizados nos marcos de Jomtien e de Dacar por mais de duas décadas, foram reiterados como duas das três prioridades. Entretanto, o impacto de longo prazo da GEFI tem a ver com sua terceira prioridade, a educação para a cidadania global, que não foi mencionada em nenhum dos dois marcos da EPT. Muitas pessoas ponderaram o acréscimo dessa área temática específica, cuja importância foi elevada ao mesmo nível daquela do acesso e da qualidade, as duas principais agendas de políticas da EPT. A mensagem que a Secretaria Geral da ONU pretendia transmitir ao introduzir a GEFI que incluía a educação para a cidadania global era clara. Disse ele: “A educação implica mais do que a alfabetização e conhecimentos de matemática. Ela precisa assumir plenamente seu papel essencial em ajudar as pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes.” As implicações desta afirmação singela não são desprezíveis. Não é mais suficiente falar dos benefícios da educação apenas em termos da realização de direitos individuais ou do cumprimento de aspirações nacionais. Com a GEFI, a comunidade educativa mundial adentrou uma era em que se espera que a educação também contribua para o bem-estar da humanidade e da comunidade global. A perspectiva sobre o papel utilitário da educação permanece inalterada, mas a ideia do que a educação deveria visar atingir sofreu uma evolução nítida²¹.

O Dr. Choi oferece uma análise franca nos seguintes termos:

A proposta da aprendizagem para a convivência existe há muito tempo, até mesmo antes do anúncio da GEFI. A própria UNESCO foi criada em 1947 com o mandato segundo o qual, “já que as guerras começam na

²⁰ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/questions-answers-21jan-EN.pdf>

²¹ CHOI, 2016, p. 2-3.

mente das pessoas, é na mente das pessoas que as defesas da paz devem ser construídas”. No passado, a ideia era expressa através de conceitos como entendimento internacional, cooperação internacional, tolerância, etc. A educação para a paz ou educação sobre a cultura da paz compartilha muitas propriedades conceituais com a educação para a cidadania global. Portanto, o próprio conceito de cidadania global não é novo.²²

2015, Incheon

Em Incheon, na República da Coreia, ocorreu o Fórum Mundial de Educação de 19 a 22 de maio de 2015. Essa conferência apontou para a ligação da educação com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, além da conexão com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que foi o motivo central da década do desenvolvimento da UNESCO.

O encontro teve duas partes. A primeira foi uma discussão de ONGs da qual participei como presidente e representante do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada (WCCES, na sigla em inglês de World Council of Comparative Education Societies), uma ONG associada à UNESCO, e a segunda parte contou com a participação de representantes governamentais – assisti a esta segunda parte como especialista convidado.

Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação assinala um afastamento importante de declarações anteriores, dando uma forte ênfase a disparidades de gênero e acentuando que a educação pós-secundária e a terciária desempenham um papel significativo na aprendizagem ao longo da vida. Os assuntos não concluídos da EPT foram revisados criticamente e o compromisso foi reafirmado. Não obstante,

[...] o lugar para um desenvolvimento mais recente em relação aos dois marcos anteriores da EPT está reservado para sua Meta 4.7, dedicada a áreas temáticas específicas, como educação para o desenvolvimento sustentável, gênero, direitos humanos, diversidade cultural e cidadania global, etc. A inclusão da Meta 4.7, que geralmente é designada como uma das metas “confusas” em termos de mensuração e monitoramento, muda o tipo de perguntas que devemos fazer sobre a educação. Questões referentes à frequência escolar ou desempenho de aprendizagem não são mais consideradas suficientes para enfrentar os desafios emergentes do mundo. As questões de acesso e qualidade precisam agora ser complementadas por nossa questão a respeito do conteúdo.²³

²² Ibid., p. 3.

²³ Ibid., p. 4.

As novas tendências que são identificadas enfocam o que é chamado de “habilidades interpessoais” [*soft skills*] ou, nas palavras da análise tradicional da proposta do Relatório Delors, “aprender a viver juntos”²⁴.

Todos esses desdobramentos se traduzem em uma série de tendências: uma tendência marcada pelo esforço de complementar o discurso sobre o acesso e a qualidade com aquele sobre o conteúdo; um esforço de complementar o discurso sobre habilidades cognitivas com aquele sobre habilidades socioemocionais; uma tendência de complementar o discurso sobre habilidades e competências para o emprego e o mercado de trabalho com aquele sobre habilidades e competências para aprender a viver juntos; e uma tendência de complementar uma educação que mensure com uma educação que importe. O fato de que a República da Coreia, um país que tem visto a educação a partir da perspectiva econômica do desenvolvimento de recursos humanos, está agora exigindo, por lei, que as escolas ensinem habilidades interpessoais de aprender a viver juntos, como esforço para fazer frente à violência ascendente nas escolas, é um exemplo eloquente.²⁵

2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O término da década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) foi celebrado em 2014 com a Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO que teve lugar de 10 a 12 de novembro de 2014 em Aichi-Nagoya, no Japão.

Figura 1.1: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



A localização dessa conferência não foi acidental. O governo do Japão tem sido o mais entusiasmado e comprometido do mundo com a promoção da educação para o desenvolvimento sustentável e com a provisão de recursos abundantes para atingir objetivos substanciais. A conferência lançou a *Declaração de Aichi-Nagoya sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) e o *Roteiro da UNESCO para a*

²⁴ DELORS REPORT. *Learning The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO, 1996.

²⁵ CHOI, 2016, p. 6.

Implementação do Programa de Ação Global sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Esse Programa de Ação Global foi endossado pela 37ª Conferência Geral da UNESCO e pela 69ª Sessão da Assembleia Geral da ONU, que visava contribuir para a agenda pós-2015. Para uma exposição completa dos principais objetivos e planos para o desenvolvimento, veja a *Plataforma de Conhecimento para o Desenvolvimento Sustentável*²⁶.

2013-2017 – Fóruns de ECG

A iniciativa GEFI anunciada pelo ex-secretário-geral da ONU Ban Ki-moon em 2012 pegou o mundo de surpresa. Ligar o acesso com a qualidade da educação em escolas de qualidade era um objetivo há muito perseguido por especialistas e gurus educacionais, mas apresentar o terceiro pilar da cidadania global como pré-requisito para atingir tais objetivos elevados criou tumulto em alguns quadrantes e satisfação em outros.

O que é, exatamente, cidadania global? Como ela pode ser implementada? Quais são os prós e contras da educação para a cidadania global? Quem deveria ter a incumbência de implementar a ECG? Quão diferente é esse modelo de construção da cidadania em relação à cidadania nacional que surgiu com a constituição de Estados nacionais nos dois últimos séculos? Qual é o papel da ONU como uma espécie de Estado supranacional no alcance dessa tríade de objetivos que pareciam tão interconectados na perspectiva do secretário-geral da ONU? Essa cidadania global é uma espécie de cidadania cívica para o século XXI? Além disso, como ela está conectada com a educação global, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e uma série de outros termos e, por fim, com a ideologia e prática de movimentos sociais transnacionais que já estabeleceram suas credenciais no sistema mundial, ou como ela está representada entre unidades especializadas da ONU, bem como em governos e associações profissionais?

Uma grande dose de entusiasmo foi reunida em torno dessa tríade de pilares, mas o que é muito desafiador é definir exatamente qual é o papel da cidadania global e do que instituições especializadas no sistema das Nações Unidas deveriam ser incumbidas.

²⁶ <https://sustainabledevelopment.un.org/>

Pouco tempo depois de a iniciativa GEFI ter sido lançada em 2012, a UNESCO foi designada como local para montar esse projeto, e naturalmente ele estava conectado com a educação – daí o nome Educação para a Cidadania Global.

Gostaria de voltar ao trabalho preparatório para a implementação da Educação para a Cidadania Global (ECG) no âmbito da UNESCO, um verdadeiro processo de aprendizado mútuo entre funcionários da UNESCO, *experts* convidados e governos, bem como ONGs e sociedade civil.

O oitavo secretário-geral das Nações Unidas, o Sr. Ban Ki-moon, que lançou a primeira iniciativa educacional das Nações Unidas, é um diplomata coreano que, na época de sua eleição, era ministro de Relações Exteriores e Comércio da Coreia. Ele assumiu o posto em 1º de janeiro de 2007. Em 21 de junho de 2011, foi reeleito por unanimidade pela Assembleia Geral e ocupou a função até 31 de dezembro de 2016.

Sua biografia afirma: “Eu me criei na guerra [...] e vi as Nações Unidas ajudarem meu país a se recuperar e reconstruir. Essa experiência constituiu uma parte considerável do que me levou a seguir uma carreira no serviço público. Como secretário-geral, estou determinado a ver esta organização entregar resultados tangíveis e significativos que promovam a paz, o desenvolvimento e os direitos humanos.”²⁷

Não surpreende que um dos mais importantes paladinos em prol da ECG tenha sido o governo da Coreia. O partido conservador que governa a Coreia do Sul, o Partido Saenuri (*grosso modo* o equivalente ao Partido Republicano nos Estados Unidos) e a presidente sul-coreana Park Geun-hye, eleita em 2013, têm impulsionado um novo modelo de políticas com uma forte ênfase na ECG e na diplomacia pública. Quaisquer que sejam as vicissitudes da política coreana na atualidade, o conceito de ECG é um tema que foi acolhido e está profundamente enraizado nos dois principais partidos políticos, o conservador Partido Saenuri e o liberal Partido Minjoo, que recentemente obteve ganhos enormes na Assembleia Nacional²⁸.

Uma instituição-chave da Coreia para a promoção da ECG é o *Centro Ásia-Pacífico de Educação para o Entendimento Internacional* (APCEIU, na sigla em inglês), estabelecido em 25 de agosto de 2000 pelo Acordo entre o Governo da República da Coreia e a Organização das Nações

²⁷ <http://www.un.org/sg/biography.shtml>

²⁸ <http://www.worldpoliticsreview.com/articles/18622/election-defeat-complicates-park-s-plans-in-south-korea>

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura sobre o Estabelecimento do Centro Ásia-Pacífico de Educação para o Entendimento Internacional (25 de agosto de 2000) em consonância com a Resolução da 30ª Conferência Geral da UNESCO (30c/Resolução 17).

A APCEIU, sob os auspícios da UNESCO, é um instituto de Categoria II da UNESCO para promover o Entendimento e a Paz Internacional através da Educação, como se afirma na Recomendação referente à Educação para o Entendimento, a Cooperação e a Paz Internacionais e à Educação relacionada aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (adotada na 18ª Conferência Geral da UNESCO em 19 de novembro de 1974) e também na Declaração e Marco de Ação Integrado sobre Educação para a Paz e Educação relacionada aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais (adotada na 18ª Conferência Geral da UNESCO em 19 de novembro de 1974), bem como na Declaração e Marco de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia recomendada pela 44ª Conferência Internacional sobre Educação em 1994. Seu início é um avanço significativo para promover uma Cultura de Paz através da Educação e para renovar o compromisso e a cooperação dos Estados-membros da UNESCO e todos os atores envolvidos na região Ásia-Pacífico.²⁹

Conforme a descrição que consta em sua missão e seu mandato, a APCEIU trabalha em colaboração estreita com os escritórios da UNESCO, as comissões nacionais de Estados-membros, institutos educacionais afins e a sociedade civil para promover a Educação para o Entendimento Internacional (EEI) rumo a uma Cultura da Paz na região Ásia-Pacífico.

Com o papel importante a ser desempenhado pela UNESCO pouco tempo após o lançamento da iniciativa GEFI e as complexidades associadas à construção da ECG, a APCEIU foi escolhida como uma das instituições-chave para liderar o início de conversas que levem ao estabelecimento de uma sólida narrativa de ECG – ações específicas que poderão contribuir para a construção de uma rede entre e dentro de instituições governamentais no mundo todo.

O primeiro encontro fundador da ECG teve lugar no *campus* principal da APCEIU, em Seul, o local da Consulta Técnica da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global, em 9 e 10 de setembro de 2013 em Seul, República da Coreia. Havia quatro sessões estabelecidas para digerir e discutir exatamente qual era a tarefa imediata e como ela poderia ser implementada. Os títulos das sessões falam por si mesmos:

Sessão 1: Por que Educação para a Cidadania Global? Ela incluía uma discussão sobre Educação para Todos, Iniciativa Global Educação

²⁹ <http://www.unescoapceiu.org/en/m16.php?pn=1&sn=6>

em Primeiro Lugar, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e outros processos pós-2015, os mais recentes discursos sobre educação de qualidade, educação cívica, etc.

Sessão 2: Mapeamento de iniciativas e tendências, que consistia de uma apresentação resumida de iniciativas identificadas pelas pessoas participantes.

Sessão 3: Questões conceituais, de definição e de mensuração, com o objetivo de enfrentar problemas conceituais, de mensuração e de definição.

Sessão 4: Marco de Orientação Operacional, que auxiliava as discussões e atividades futuras.

Essa reunião fundacional foi muito importante porque não só incluiu uma grande variedade de pessoas, em sua maioria provenientes de instituições da sociedade civil, alguns representantes de governos e da academia, mas também porque os funcionários da UNESCO estavam em busca de orientações e clareza a respeito de um mandato muito amplo – um mandato que era não só desafiador, mas analítica, política e semioticamente difícil, talvez até elusivo.

Como um dos especialistas convidados, descobri o poder da interação entre pessoas selecionadas por várias razões, e que não estavam necessariamente de acordo umas com as outras, o que não é incomum em eventos das instituições especializadas das Nações Unidas. Mas havia um senso de esperança, talvez até uma espiritualidade secular sendo praticada por muitas pessoas que dedicaram uma parte importante de sua vida, seja em instituições internacionais, em governos ou na academia, para buscar respostas para tempos inquietantes, particularmente quando muitos e muitas de nós viveram a vida buscando uma forma de construir consenso quando é quase impossível fazer isso, de promover uma cultura da paz em meio ao conflito e de preservar a esperança quando o desespero parece prevalecer em toda parte.

Como resultado natural desse encontro, a conceitualização do Primeiro Fórum de Educação para a Cidadania Global foi concebida no espírito dos Fóruns romanos, que, à semelhança da Ágora grega, representavam uma reunião pública para debate e discussão. A Ágora ou os Fóruns eram uma arena pública para toda sorte de atividades públicas, de troca de ideias sobre comércio, economia, política ou sociedade. Extrapolando-se um pouco esse conceito, ele tem afinidade com o con-

ceito de esfera pública que as análises sofisticadas de Habermas e alguns teóricos críticos do século XX propuseram³⁰.

O Primeiro Fórum de Educação para a Cidadania Global teve lugar em Bangkok de 2 a 4 de dezembro de 2013 sob o tema da Educação para a Cidadania Global, com o objetivo de preparar as e os aprendentes para os desafios do século XXI, e foi coordenado pelo escritório da UNESCO em Bangkok. Talvez fosse um sinal dos tempos que tenhamos nos encontrado em um hotel do centro da cidade, em uma das áreas consideradas mais seguras no momento, com a forte presença da segurança das Nações Unidas. No início de dezembro de 2013, Bangkok estava passando por um período muito turbulento, com manifestações violentas e letais que algumas pessoas consideravam a “revolução do povo”. Houve manifestações maciças que acabaram forçando a destituição da primeira-ministra, Yingluck Shinawatra; após meses de agitação política e manifestações maciças, o Tribunal Constitucional da Tailândia declarou, em 2014, que ela tinha abusado do poder, sendo afastada do cargo³¹.

“Equipar jovens aprendentes com as aptidões e competências de que necessitam para fazer frente aos desafios de um mundo em rápida transformação e interconectado” foi “o foco do Primeiro Fórum de Educação para a Cidadania Global (ECG) da UNESCO em apoio à Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI), lançada em setembro de 2012 pela Secretaria Geral da ONU”.

Dentre os objetivos do Fórum da UNESCO sobre ECG, incluíam-se os seguintes:

- Trocar experiências de políticas, pesquisas e práticas relacionadas à área emergente da ECG, incluindo tendências, inovações e debates atuais a partir da perspectiva de uma gama de atores-chave;
- Promover o pensamento conceitual, questões de conteúdo, definição e mensuração e características de ECG de boa qualidade que possam oferecer liderança e apoio para a ação pelo envolvimento fortalecido do setor de educação; e

³⁰ TORRES, 1998; HABERMAS 1989; 1992.

³¹ <https://www.theguardian.com/world/2013/dec/01/thailand-protest-yingluck-shinawatra-violence>

- Proporcionar uma plataforma de debate intelectual entre profissionais da educação que dê suporte para interações e esforços futuros visando promover a agenda da ECC³².

O Segundo Fórum de Educação para a Cidadania Global ocorreu na sede da UNESCO, em Paris, França, de 28 a 30 de janeiro de 2015. Os objetivos desse segundo Fórum estavam inseridos em atividades múltiplas que aconteceram na sede da UNESCO, celebrando seu 70º aniversário de fundação em 2015, que coincidiu com o fim da 2ª Guerra Mundial, e destacando a importância dos direitos humanos, com uma discussão sobre um dos mais importantes genocídios do século XX, o Holocausto, que tirou a vida de 6 milhões de pessoas nos campos de concentração nazistas³³.

Como indiquei na palestra apresentada na introdução do Fórum sobre “Visão geral de oportunidades para alcançar a paz através da ECC”, incluída com algumas modificações neste livro (veja o capítulo 8), o paradoxo macabro é que realizamos um encontro em Paris dedicado à educação para a cidadania global e a paz poucas semanas após o massacre no Charlie Hebdo em 7 de janeiro de 2015.

Baseando-se nas lições e realizações do Primeiro Fórum ocorrido em Bangkok, em 2013, os objetivos dessa reunião foram os seguintes:

³² <http://www.unescobkk.org/education/news/article/unesco-forum-on-global-citizenship-education/>

³³ Segundo a Convenção sobre Genocídio das Nações Unidas, a prevenção do genocídio é uma das mais importantes atividades da ONU desde sua criação. Discussões sobre o Holocausto têm dominado os meios de comunicação de massa por mais de meio século e constituem um dos temas principais no ensino e aprendizado referente aos direitos humanos. Infelizmente, a história do genocídio ainda assombra nossas civilizações, incluindo a Bósnia e Herzegovina com 200 mil mortes entre 1992 e 1995; Ruanda, em 1994, com 800 mil mortes, em menos de seis meses, de uma minoria tutsi e uma moderada maioria hutu; Pol Pot no Camboja, de 1975 a 1979, com mais de 2 milhões de mortes; a invasão japonesa de Nanquim, com a morte de quase 300 mil soldados e civis chineses entre 1937 e 1938; a morte por fome de 7 milhões de pessoas na Ucrânia, em 1932-1933, sob Stalin; e o genocídio de armênios na Turquia, com 1,5 milhão de mortes. Na recente Primeira Oficina Global de Capacitação sobre ECC da APCEIU, de 19 de junho a 2 de julho de 2016, em Seul, na República da Coreia, discussões sobre o Holocausto, entre outras experiências de genocídio, tiveram um papel central. <http://natethayer.typepad.com/blog/2012/04/an-atol-investigation-all-of-kim-jong-euns-men-by-nate-thayer.html>; <http://endgenocide.org/learn/past-genocides/>; <http://www.genocidewatch.org/aboutgenocide/8stagesofgenocide.html>

- Estabelecer orientações de políticas globais para a Educação para a Cidadania Global no contexto das discussões contínuas em torno da agenda de desdobramentos pós-2015;
- Desenvolver estratégias inovadoras de implementação para a ECG examinando pesquisas e práticas de ponta, enfocando particularmente a ECG e a paz; e
- Expandir e reforçar parcerias e oportunidades de articulação.

O Terceiro Fórum de Educação para a Cidadania Global terá lugar em Ottawa, Canadá, de 6 a 10 de março de 2017, ³⁴em conexão com um encontro que ocorrerá imediatamente antes sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, o que mostra a estreita associação existente entre esses dois movimentos sociais.

Conclusão

Este capítulo reconstituiu as diferentes atividades para a implementação do projeto GEFI e de seus objetivos duais de educação para a cidadania global e educação para o desenvolvimento sustentável, objetivos que são de particular relevância para a UNESCO e outras unidades especializadas das Nações Unidas.

A UNESCO não tem a incumbência de realizar pesquisa. Esse trabalho deveria ser feito em nossas universidades, e é um dos princípios fundamentais da Cátedra UNESCO de Aprendizado Global e Educação para a Cidadania Global na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA, na sigla em inglês) que tenho a honra de ocupar. Embora não tenha tido condições de fazer pesquisa empírica, a UNESCO tem, ao longo das últimas décadas, produzido conhecimentos e pensamento de grande impacto. Isso é exemplificado em documentos notáveis como *Aprender a ser*, que marcou as discussões pedagógicas nos anos 1970, ou o *Relatório Delors*, que fez o mesmo na década de 1990. O título da introdução ao Relatório Delors, *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, fala da educação como utopia necessária.

Durante a escrita deste livro sobre Educação para a Cidadania Global no ano em que celebramos os 500 anos da publicação da famosa obra de

³⁴ O fórum seguinte foi realizado em julho de 2019 no Vietnã. <http://www.readprogram.org/unesco-forum-for-education-for-sustainable-development-to-be-held-in-july-2019-in-vietnam/>

ficção e filosofia política de Thomas More *Utopia*, as reverberações da conclamação de *Aprender a ser* e *Educação para Todos* são um convite para um nova utopia do século XXI. Não há palavra melhor do que “utopia” para definir os objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável no contexto da educação para a cidadania global³⁵.

Na época em que escrevo este livro, está sendo planejado um encontro de peso no Instituto Mahatma Gandhi para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável (MGIEP, na sigla em inglês), um instituto do Título I da UNESCO, sobre extremismo violento em Nova Délhi, para 20 e 21 de setembro de 2016³⁶. A pedido de muitos países, a UNESCO vem pensando sobre como o trabalho sobre educação para o desenvolvimento sustentável e educação para a cidadania global exige que se descubra como a educação pode ajudar a prevenir o extremismo violento, um tema intimamente ligado à segurança nacional e à identidade do Estado nacional.

O trabalho recente da UNESCO na produção de conhecimento oferece dois títulos de interesse para pessoas preocupadas com esses temas. Um deles se intitula *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Este pequeno livro é uma condensação dos aprendizados acumulados nos encontros mencionados acima. Como tal, constitui um guia muito útil para implementar a educação para a cidadania global nas salas de aula do mundo³⁷. Mais recentemente, embora a atenção para a educação para a cidadania global não tenha se deslocado ou diminuído, com a presença crescente de extremismo violento e solicitações específicas de muitas nações para que a UNESCO lide com o problema, foi publicado um guia para professoras e professores que merece uma séria atenção acadêmica, pedagógica e política³⁸.

³⁵ O número de organizações que estão trabalhando nesse âmbito é grande demais para serem citadas aqui. Não obstante, apenas algumas delas serão suficientes para servir de exemplo, incluindo o guia da UNESCO para formuladores de políticas públicas em educação para prevenir o extremismo violento, o trabalho da Fundação Tim Parry Johnathan Ball para a Paz no Reino Unido, que procura compreender as forças motrizes do extremismo violento e o papel da educação; a Fundação Tony Blair, que trabalha em 30 países com o objetivo de promover o diálogo, entender a religião, o conflito e o extremismo e de ajudar jovens a lidar com a diferença; ou o trabalho da ONG Think Equal, Empowering Change through Education.

³⁶ <http://mgiep.unesco.org/>

³⁷ UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2015. [Versão em português disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/244826por.pdf>].

³⁸ UNESCO *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: UNESCO, 2016.

Atualmente, como parte de seu trabalho em Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a UNESCO está preparando uma publicação que dará orientações sobre a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na educação.³⁹Essencialmente, a publicação exporá objetivos de aprendizado para cada um dos 17 ODS. Abordará ainda as questões de políticas de implementação, currículo, formação de docentes, prática em sala de aula e avaliação. A publicação se destinará a formuladores de políticas, desenvolvedores de currículos, formadores de docentes e educadoras e educadores (do nível da educação infantil até o fim do ensino médio). Espera-se que ela contribua para moldar o discurso em torno da educação para o desenvolvimento sustentável e, por implicação, para a educação para a cidadania global⁴⁰.

³⁹ Veja o recente documento da UNESCO: International Commission on the Futures of Education. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

⁴⁰ Carta pessoal para o autor.

2

Por que cidadania global?

Intervenção em busca de uma teoria

Uma premissa central de minha análise é de que a cidadania global é uma intervenção em busca de uma teoria. A Educação para a Cidadania Global é vista como uma intervenção que lida com

[...] uma nova espécie de desafios globais que exigem alguma forma de resposta coletiva para encontrar soluções eficazes. Eles incluem economias cada vez mais integradas e movidas pelo conhecimento; maior migração entre países e de áreas rurais para urbanas; desigualdades crescentes; maior consciência da importância do desenvolvimento sustentável, incluindo preocupações com a mudança climática e degradação ambiental; um grande e crescente número de jovens; aceleração da globalização; e desenvolvimentos rápidos na tecnologia. Cada um desses elementos tem consequências de longo alcance e, em conjunto, eles representam um período de transição de significação histórica. Os sistemas educacionais precisam responder a esses desafios globais emergentes que exigem uma resposta coletiva com uma visão estratégica que tenha caráter global, e não esteja limitada ao nível dos países individuais.⁴¹

As teorias da cidadania global têm feito parte de diversos campos do conhecimento há muito tempo, incluindo a educação comparada e internacional, a educação cívica, a sociologia política da educação, a ciência política e a filosofia política, para mencionar apenas alguns. Ainda assim, faz-se necessária uma teoria para subscrever o conceito de cidadania global e sua intervenção na educação: “[...] nenhuma definição clara de cidadania global – ou, como também é chamada, cidadania cosmopolita ou mundial – foi articulada concisamente.”⁴²

Subindo a parada ao lançar a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar e ao ligar a educação para todos com a qualidade da educação, o secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, falou da cidadania global como um novo modelo de intervenção na asseguuração da paz e do desenvolvimento sustentável no sistema global.

A cidadania global é uma forma de intervenção em busca de uma teoria e de um agenciamento para a implementação porque o mundo está se tornando cada vez mais interdependente e diversificado, e suas fronteiri-

⁴¹ UNESCO. Concept Note UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenge of the 21st Century. 2-4 December 2013, Bangkok, Thailand.

⁴² RHOADS; SZELÉNYI, 2011, p. 22.

ras, cada vez mais porosas⁴³. Há “uma desterritorialização de práticas e identidades de cidadania, bem como de discursos sobre lealdade”⁴⁴.

Qualquer definição e teoria da cidadania global como modelo de intervenção para promover a paz global e o desenvolvimento sustentável deveria abordar aquilo que se tornou a marca registrada da globalização: a diversidade cultural. Isso explica a ênfase que muitos pesquisadores e pesquisadoras dão ao exame do multiculturalismo e interculturalismo como intervenções específicas e até mesmo paradigmas educacionais para contribuir para a coesão social, a correção de desigualdades e formas de facilitar novos modelos pedagógicos que sejam culturalmente sensíveis e respeitosos para com a diversidade das identidades com que nos deparamos em nossas escolas e na sociedade.

Consequentemente, a cidadania global deveria se basear em uma definição de *cidadania multicultural democrática global*. É imperativo que a cidadania global agregue valor à cidadania nacional! Entretanto, a expansão de uma reivindicação universalista de solidariedade mundial se assenta sobre o conceito de cidadania cosmopolita situado em um modelo de democracias cosmopolitas.

Dois elementos-chave da cidadania deveriam ser definidos de início: em primeiro lugar, elementos cívicos mínimos, porque a participação plena na cidadania, como sustentou T. H. Marshall, assenta-se, em última análise, em bases materiais. Um segundo conceito importante é a virtude cívica. Amy Gutman sustentou de maneira persuasiva que “a educação para a cidadania deveria enfatizar a justificação dos direitos, e não das responsabilidades e, ao mesmo tempo, que as escolas deveriam fomentar virtudes gerais (coragem, cumprimento da lei, lealdade), virtudes sociais (autonomia, abertura mental), virtudes econômicas (ética do trabalho, capacidade de adiar a autogratisação) e virtudes políticas (capacidade de analisar, capacidade de criticar)”. Embora esses valores sejam definidos e defendidos no contexto de filosofias ocidentais, a pergunta que se poderia levantar é se esses valores são compartilhados por outras civilizações, como a africana, árabe ou asiática⁴⁵.

⁴³ BENHABIB, 2005.

⁴⁴ SASSEN, 2002, p. 6.

⁴⁵ TORRES, Carlos Alberto. *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1998a, p. 110-111.

Não obstante questões importantes relativas a valores subjacentes ao regime de direitos humanos que constitui o fundamento da educação para a cidadania global, em meu modo de ver a cidadania global está marcada por uma compreensão de elos e conexões globais e por um compromisso com o bem coletivo. Robert Rhoads e Carlos Alberto Torres propuseram a ideia de “cidadania multicultural democrática”, em que a educação ajuda estudantes a desenvolver disposições e aptidões para trabalhar em meio a diferenças sociais e culturais em busca de solidariedade. Eles sustentaram que essas habilidades são essenciais para a cidadania em um ambiente global multicultural⁴⁶.

Em seu livro convincente, Rhoads e Szelényi elevaram essa tese a outro nível de compreensão, afirmando que deveríamos propor uma concepção de cidadania em que o ponto de referência geográfico para a percepção de direitos e responsabilidades seja ampliado e, em certo sentido, tornado mais complexo por uma visão e compreensão espacial mais expansiva do mundo⁴⁷. O envolvimento de indivíduos como cidadãos reflete compreensões de direitos e responsabilidades em três dimensões básicas da vida social: a política (incluindo aspectos cívicos), a econômica (incluindo aspectos ocupacionais) e a social (incluindo aspectos culturais). Nesse sentido, Soysal propôs uma definição “pós-nacional” de cidadania em que os direitos e as responsabilidades da pessoa estão enraizados não no Estado nacional, mas são vinculadas à sua personalidade: “O que antes era definido como direitos nacionais se torna direitos legitimados com base na personalidade.”⁴⁸

A cidadania global não é vista como alternativa à cidadania nacional. Ela poderá, pelo contrário, ser um suplemento para reforçar a robustez das democracias representativas e participativas no mundo todo, buscando, em última análise, garantir o pacto democrático social sobre os direitos das pessoas, não só sobre os direitos de propriedade⁴⁹. Em outras palavras, a cidadania global agrega valor à cidadania nacional.

A construção da cidadania nacional poderia ser considerada uma tarefa inconclusa; por conseguinte, o valor agregado da cidadania global poderá ser mais uma camada de apoio para um processo de transformação

⁴⁶ RHOADS; TORRES, 2006.

⁴⁷ RHOADS; SZELÉNYI, 2011.

⁴⁸ SOYSAL, 1994, p. 7.

⁴⁹ BOWLES; GINTIS, 1986; TORRES, 1998.

da construção da cidadania e da educação para a cidadania em modelos baseados em princípios de liberdade e igualdade para todas e todos.

Tenho exposto, em minha própria obra, a ideia de “cidadania multicultural democrática”, em que a educação ajuda estudantes a desenvolver disposições e aptidões para trabalhar em meio a diferenças sociais e culturais em busca de solidariedade. Essas habilidades são essenciais para a cidadania em um ambiente global multicultural. Rhoads e Szelényi desenvolveram essa ideia enfocando as responsabilidades das universidades.

Há múltiplas proposições feitas neste livro sobre o valor agregado da Educação para a Cidadania Global para a construção da cidadania em nível regional, nacional e local e como a ECG interrompe a desigualdade. Para esclarecer meu intento, é importante apresentar sumariamente os fundamentos metateóricos, teóricos e empíricos de minha análise, que serão aprofundados e concretizados neste livro.

Primeira proposição: Embora não seja uma pré-condição para implementar a educação para a cidadania global, está claro que precisamos remover ambiguidades no uso do conceito de ECG, o que implica um trabalho teórico fundamental na construção de cidadania no nível local e global. Esse trabalho teórico não tem a ver apenas com conceitos ou teorias, mas com políticas e implicações práticas para a reforma educacional. Por exemplo, um conceito que tem sido comumente associado com a ECG é Educação Global. Sendo, na perspectiva do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, uma fonte importante para a ECG, a Educação Global visa capacitar as e os aprendentes a compreender questões mundiais, ao mesmo tempo que as e os empodera com conhecimentos, aptidões, valores e atitudes desejáveis para cidadãs e cidadãos do mundo enfrentarem problemas globais. Ela leva para dentro dos currículos conhecimentos e competências culturais, artísticos e éticos com demasiada frequência subordinados à adaptação de aprendentes às exigências dos mercados de trabalho nacionais ou internacionais. Levando essas competências baseadas no humano, ela se torna um processo de crescimento individual e coletivo que possibilita transformação e autotransformação, em que a aquisição de competências operacionais e emocionais para analisar e pensar criticamente sobre a realidade torna possível que aprendentes se tornem agentes sociais ativos⁵⁰.

⁵⁰ Veja http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/default_en.asp

Segunda proposição: A partir de uma perspectiva da teoria crítica, a ECG deveria ser formulada dentro de um marco de educação para a justiça social. Sem elementos essenciais básicos, não podemos alcançar plenamente a construção da cidadania e particularmente a educação para a cidadania global, e, por implicação, o impacto do multiculturalismo e interculturalismo na vida de comunidades, indivíduos, famílias e nações será muito limitado, meramente retórico ou acadêmico na pior acepção da palavra, mas não prático, político e transformacional. Os elementos essenciais básicos incluem a cidadania econômica – isto é, direito a emprego, educação, assistência à saúde, moradia a preço acessível e recapacitação ao longo da vida.

Terceira proposição: A ECG tem de lidar com a diferença e diversidade e nunca deve impor um ideal “neutro” ou “universal” de cidadania. A identidade cultural, o conhecimento autóctone, as perspectivas pós-coloniais críticas estão inseridas em nossa conceitualização da ECG. Há princípios fundamentais que articulam a conversação entre a educação para a cidadania global e o multiculturalismo/interculturalismo. Eles incluem respeito pelos direitos humanos, educação para a justiça social, cidadania planetária para a sustentabilidade, migração e diversidade e incremento da proliferação de esferas públicas e reforma educacional que promova a educação para a cidadania global⁵¹.

Quarta proposição: Há múltiplos agentes que participam do processo de fomento da educação para a cidadania global; como agentes, são também arenas para confrontação e negociação, e incluem o sistema internacional, ONGs, movimentos sociais, governos nacionais, autoridades locais ou regionais, sistemas escolares, sistemas educacionais não formais – incluindo os meios de comunicação de massa⁵².

Quinta proposição: É imperativo desenvolver métodos de ensino, de formação de docentes e de currículo que facilitem a educação para a cidadania global, incluindo novos modelos de ensino de educação para

⁵¹ TAROZZI; TORRES, 2016.

⁵² O Centro Norte-Sul do Conselho da Europa desenvolveu o que é chamado de Abordagem Micro-Macro, envolvendo *Do local ao global*, isto é, a partir da poluição até a pobreza em nossa área somos levados à dimensão global desses problemas e de volta ao nível local (*glocalização*); *Do pessoal ao coletivo*, isto é, a partir de histórias e experiências pessoais apresentadas pelas pessoas participantes de um programa de educação global multicultural somos levados a nos confrontar com o problema da migração coletivamente; *Do emocional ao racional*, isto é, a partir das emoções despertadas em nível individual depois das histórias de migração acima, somos levados a explorar os aspectos gerais do problema da migração.

a justiça social e educação para a paz, ligando esses conceitos com os crescentes desdobramentos teóricos e políticos, bem como curriculares, nos âmbitos do multiculturalismo e do interculturalismo⁵³.

Sexta proposição: Como educadoras e educadores profissionais, é imperativo que usemos os fóruns internacionais para promover o reconhecimento institucional da Educação para a Cidadania Global nos sistemas escolares e nos ambientes de educação de adultos e de aprendizagem ao longo da vida. Particularmente importante é a formação de docentes, que representa uma ação estratégica para integrar a ECG na educação formal.

Sétima proposição: A Educação para a Cidadania Global é uma forma de aprendizagem. Como sustentam Werner Wintersteiner *et al.* (2015), em um livro concebido a partir da perspectiva austríaca, a educação para a cidadania global “responde à globalização expandindo o conceito de educação cívica para a sociedade global; adota os valores éticos da educação para a paz e para os direitos humanos; recorre à perspectiva da ‘sociedade global’ proporcionada pela educação global, que não só investiga temas globais, mas, mais especificamente, funde o global e o local para formar o *glocal*; combina principalmente esses três campos pedagógicos por intermédio do conceito de *cidadania global* em termos de participação política como tal, mas particularmente em escala global”⁵⁴.

Só posso concordar com Werner Wintersteiner, distinto expoente austríaco da educação para a paz, que a ECG, como forma de aprendizagem,

não é inteiramente nova, mas se baseia nas pedagogias mencionadas acima; ela as combina ou combina alguns de seus componentes essenciais e, com isso, lhes dá um foco novo e singular. A *Educação para a Cidadania Global*, em todo caso, constitui um marco mental original, necessário e voltado para o futuro, que parece indispensável para a educação em tempos de globalização e sociedade global.⁵⁵

Deixando de lado debates terminológicos ou semânticos, a educação para a cidadania global é uma intervenção em busca de uma teoria. Ela tem, contudo, um longo caminho a percorrer até ser adotada em nível mundial, e talvez nunca venha a ser adotada por alguns países.

⁵³ O Centro Norte-Sul do Conselho da Europa preparou materiais pedagógicos importantes. Ele trabalha com princípios-chave, incluindo diálogo democrático, aprendizagem baseada na cooperação e aprendizagem baseada em problemas. Sua abordagem se baseia na definição e compreensão do grupo de aprendentes, na escolha do ambiente de aprendizagem apropriado, no desenvolvimento do pensamento crítico e no estímulo à curiosidade e criatividade.

⁵⁴ WINTERSTEINER *et al.*, 2015, p. 4.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 3.

Ela poderia ser concebida como um marco mental, como marco para a ação, como expressão de pedagogias para uma educação para a paz, como educação global ou educação cívica para o século XXI, e como muitos outros conceitos ou definições. Entretanto, a urgência de incorporar no sistema mundial um modelo de cidadania global que agregue valor à cidadania nacional não pode ser negada.

3

Educação para a cidadania global: competitividade *versus* solidariedade?

Limiar: educação e cidadania

Nos tempos modernos, a educação tem sido situada dentro do Estado nacional. Ela foi moldada pelas demandas intraestatais de preparar a força de trabalho para participar da economia e de preparar as cidadãs e os cidadãos para participar da comunidade política. Essa congruência aproximada do Estado nacional e da educação formalizada se torna problemática à medida que a globalização obscurece a soberania nacional e coloca limites à autonomia estatal. Precisamos passar de pressupostos sobre fronteiras nacionais e objetivos internos para agendas nacionais.

As discussões sobre cidadania precisam abordar perguntas diretas: a globalização tornará mais universais os direitos humanos e a participação democrática ou redefinirá a empresa humana como transações de mercado invulneráveis às formas cívicas tradicionais de governança? Se a educação como invenção publicamente compartilhada que contribuiu para a vida cívica e os direitos humanos poderá prosperar é uma questão que depende do futuro da globalização – um futuro que poderá oferecer a internacionalização dos ideais de uma educação democrática ou poderá reduzir a educação, assim como a participação cívica, a instrumentos restritos de forças do mercado remotas e aparentemente ingovernáveis.

Em diversas obras⁵⁶, sugeri que processos de globalização múltiplos e entrecruzados impõem limites à autonomia estatal e à soberania nacional. Esses limites se expressam em tensões entre dinâmicas globais e locais em virtualmente toda decisão e área de políticas nas esferas social, cultural e econômica.

Portanto, a globalização múltipla não só obscurece as fronteiras nacionais, mas também desloca solidariedades dentro e fora do Estado nacional. A globalização não pode ser definida exclusivamente pela organização pós-fordista da produção, mas surge como uma característica central de uma economia mundial em nível global. Questões de direitos humanos, Estados regionais e democracia cosmopolita desempenharão um papel central que afetará os elementos cívicos mínimos em nível de Estado, o desempenho do capital e do trabalho em diferentes âmbitos e, particularmente, a dinâmica de cidadania, democracia e multiculturalis-

⁵⁶ TAROZZI; TORRES, 2017; TORRES, 2009a, 2009b, 2013.

mo no Estado moderno⁵⁷. Para entender as questões em jogo na educação, temos de considerar essas tensões dentro da globalização e suas implicações para reconfigurar os limites ou o potencial para a sociedade civil.

Tenho defendido uma tese de que é imperativo considerar as conexões da globalização com preocupações referentes a mercados globais e livre comércio, e a como a competição de mercado no contexto do neoliberalismo afeta as noções de cidadania e democracia nos níveis nacional, regional e global. No mesmo sentido, mas de um ponto de vista político-ideológico muito diferente de direitos humanos universais, nós deveríamos compreender os limites da cidadania.

Dois princípios se tornam antagônicos, a saber, a soberania nacional e os direitos humanos universais. Para Nuhoglu Soysal, “esses dois preceitos globais constroem e, ao mesmo tempo, incrementam o raio de ação do Estado nacional”⁵⁸. Isso cria uma incongruência entre as bases normativa e organizacional dos direitos, bem como entre preceitos constitucionais e leis.

Ela sustentou que

O Estado não é mais uma organização autônoma e independente fechada em uma população definida nacionalmente. Em vez disso, temos um sistema de Estados constitucionalmente interconectados com múltiplos membros. [Por conseguinte,] [...] a lógica da pessoalidade suplanta a lógica da cidadania nacional, [e] os direitos e obrigações nacionais, que historicamente estavam localizados no Estado nacional, passaram cada vez mais para um plano universalista, transcendendo as fronteiras de Estados nacionais particulares.⁵⁹

A análise de Nuhoglu Soysal tem múltiplas implicações: primeiro no nível da cidadania, em que noções de identidade e direitos são desatreladas; e em segundo lugar no nível da política de identidade e multiculturalismo, em que o surgimento da condição de membro na comunidade política “é múltiplo no sentido de abranger identidades locais, regionais e globais, e [...] abarcar complexos entrecruzados de direitos, deveres e lealdades”⁶⁰; e em terceiro lugar, no nível do que poderia ser denominado de *democracias cosmopolitas*, que, segundo ela, surgem a partir da importância do sistema internacional para a realização da democracia no mundo inteiro. As democracias cosmopolitas constituem

⁵⁷ TORRES, 1998b.

⁵⁸ NUHOGLU SOYSAL, 1994, p. 7-8.

⁵⁹ Ibid. p. 164-165.

⁶⁰ Ibid., p. 166.

um sistema relativamente divorciado, em suas origens e dinâmicas constitutivas, dos códigos dos Estados nacionais.

Em tempos neoliberais, as questões principais são como a globalização está afetando a solidariedade organizada e como a cidadania está sendo restringida por forças de mercado e dinâmicas de globalização. Isso se deve a que a ligação instável entre democracia e capitalismo tem sido obscurecida em níveis raramente vistos até agora. O que se segue é uma análise do conceito de educação para a cidadania global preso na rede de propostas para instilar solidariedade em nível global para apoiar nossa humanidade comum e propostas de que a educação para a cidadania global impulse mais competitividade das forças de trabalho nos mercados globais. Está claro que se pode questionar se os dois conceitos – solidariedade e competitividade – são conceitos comparáveis na educação para a cidadania global.

Educação para a Cidadania Global: competitividade *versus* solidariedade

Uma tese central deste capítulo é de que a tensão entre solidariedade e competitividade é insolúvel no sistema mundial. Elas poderiam ser vistas, na forma mais genérica dessa tensão, como dois extremos de um contínuo. Há conceitos comparáveis na educação para a cidadania global só porque, em sua definição mais extrema, eles são conceitos antagônicos. Juntos, eles nos defrontam com vários dilemas.

Em primeiro lugar, supor que a natureza humana venha a ser plenamente domada pelo cultivo da cultura é uma suposição maravilhosa que herdamos do iluminismo. Trata-se de um objetivo e um sonho que justifica nossos esforços educacionais. Contudo, ela não se reflete na realidade porque há muitos conflitos relacionados às identidades locais e globais; alguns são de natureza nacionalista, outros de ordem étnica ou religiosa, ou uma mistura de todos os três, minando todas as formas de cidadania. Além disso, em toda parte há fraturas profundas entre objetivos de unidade política e objetivos de unidade cultural. A solidariedade, e não a competição, pode ajudar o cultivo cultural.

Em segundo lugar, supor que opressores e oprimidos possam coexistir (competir e ter certos graus de solidariedade) harmoniosamente no sistema mundial é uma esperança maravilhosa, mas, infelizmente, não se reflete em dados efetivos ou em tradições teóricas crítica. Consideremos, por exemplo, a análise proposta por tradições pós-coloniais, aquelas pro-

postas por tradições críticas em estudos de gênero ou estudos de raça/etnia ou análises de classe, ou consideremos a crescente bibliografia que assinala que há desigualdades em excesso dentro das nações e entre elas para que essa coexistência seja realizada.

Em terceiro lugar, a competição é a essência dos esportes. O ímpeto pela educação para a cidadania global seria comparável à Copa do Mundo ou aos Jogos Olímpicos? Um pressuposto dos Jogos Olímpicos ou de uma competição mundial de futebol é que as pessoas e os países se portarão de acordo com um código de *fair play*, não enganando em seu desejo de vencer. “Que vença o melhor” é o lema dessas competições. Esse aforismo, passível de tradução para a educação para a cidadania global, pode realmente nos ajudar a fomentar a educação para a cidadania global de modo que possamos criar um mundo melhor em que nós todas e todos possamos vencer, em que todas e todos nós reconheçamos nossa própria humanidade?

Há muitos exemplos que derrubam a falácia de igualdade de condições nos esportes e contradizem a imagem falsa da prevalência da honestidade no atletismo. Por exemplo, o ciclismo é particularmente problemático porque, desde 1988, mais de um terço dos melhores colocados foram flagrados por *doping*, sendo o caso mais notório o de Lance Armstrong, que ganhou sete vezes a Volta da França⁶¹.

Possivelmente, se quisermos implementar a educação para a cidadania global em um sistema mundial baseado na busca de ganho ou lucro, como no mundo dos esportes, poderemos nos deparar com problemas semelhantes. No filme *Wall Street* [em português: *Wall Street – Poder e Cobiça*], de 1987, Michael Douglas, no papel de um magnata de Wall Street chamado Gordon Gekko, nos fornece a resposta de como a competitividade econômica pode não combinar harmoniosamente com a solidariedade humana, em especial quando a competição se baseia unicamente na cobiça.

Gordon Gekko, falando a acionistas de uma empresa da qual comprou ações, afirma:

Não sou um destruidor de empresas. Sou um libertador delas! O xis da questão, senhoras e senhores, é que a cobiça, na falta de um termo melhor, é boa. A cobiça é boa, ela funciona. A cobiça clareia, revela e apreende a essência do espírito evolutivo. A cobiça, em todas as suas formas;

⁶¹ http://www.nytimes.com/interactive/2012/08/24/sports/top-finishers-of-the-tour-de-france-tainted-by-doping.html?_r=0

cobiça pela vida, por dinheiro, por amor, por conhecimento marcou o movimento ascendente da humanidade.⁶²

Em quarto lugar, supor que a solidariedade e a competitividade possam conviver harmoniosamente implica que não há incomensurabilidade dos discursos políticos, científicos ou ideológicos. A solidariedade tem a ver com cooperação e colaboração. Isso pode ser feito em nível de políticas distributivas e humanitárias. A competição no extremo econômico tem a ver com disputa e sobrevivência dos mais aptos, acabando por gerar conflito. A competição no âmbito econômico se refere à produção, acumulação e busca de lucro na criação de riqueza. Níveis crescentes de solidariedade poderão promover a legitimidade de sistemas, mas em uma sociedade capitalista neoliberal impiedosa, embora existam monopólios que se opõem à competição, a competição de mercado é vista como uma das chaves para a produtividade, obtenção de lucro e sucesso.

Com efeito, podemos sustentar que os dois termos que funcionam mais estreitamente e deveriam ser a chave na construção de identidades globais na educação para a cidadania global são a coordenação que leva à cooperação. Entretanto, o problema é como coordenar interesses divergentes. Obviamente, todos os participantes de processos de coordenação tentam ter uma regra ou convenção favorável à disposição. Mas

[...] o caso normal de cooperação é aquele em que as preferências diferem quanto a qual deveria ser a regra, e, além disso, o custo e os esforços necessários para cumprir essa regra não são os mesmos para todos os atores envolvidos, pois alguns poderão ter de fazer ajustes mais dolorosos do que outros.⁶³

Solidariedade, competição e educação para a cidadania global

Há mais complicações nesse contínuo entre solidariedade e competição. Em primeiro lugar, há a desigualdade mundial. De 2000 a 2007, a renda das 90% de pessoas que estão na base da pirâmide subiu apenas 4%, depois de reajustada pela inflação. Para as 0,1% do topo, a renda subiu cerca de 94%⁶⁴. Por exemplo, a OCDE relata a desigualdade crescente no Reino Unido, onde os 10% do topo têm renda que é 12 vezes maior do que os 10% da base, ao passo que em 1985 a diferença era de oito vezes.

⁶² Do roteiro do filme *Wall Street*.

⁶³ OFFE, 2006, p. 59.

⁶⁴ SAENZ; PIKETTY, <http://gmond.parisschoolofeconomics.eu/topincomes>.

Em segundo lugar, a competição por empregos mina formas de solidariedade⁶⁵. A crise de 2008 tornou mais evidente ainda a importância da desigualdade crescente que tem afetado profundamente as democracias de mercado⁶⁶. Uma baixa ou vítima das crises na economia global tem sido a perda de empregos, o que, por sua vez, aumentou a desigualdade e pobreza. Jim Clifton, presidente da Gallup Corporation, sustenta que dos 7 bilhões de habitantes do mundo 5 bilhões têm mais de 15 anos de idade. Três bilhões disseram que trabalhavam ou queriam trabalhar atualmente, mas só 1,2 bilhões têm empregos formais de tempo integral. Por conseguinte, há uma carência de 1,8 bilhões de empregos no mundo inteiro. Isso não inclui as pessoas que atualmente estão subempregadas atualmente, trabalhando em empregos abaixo de seu nível de qualificação⁶⁷.

Em terceiro lugar, no século passado, a principal fonte de solidariedade institucional e organizada no mundo foi a presença de várias formas do Estado de bem-estar social, que garante aos indivíduos níveis mínimos de seguridade, educação, renda, assistência médica, moradia acessível e transporte como direito político, e não como caridade. Como

⁶⁵ A maioria dos analistas documenta que o abismo entre as pessoas americanas ricas (1% da população) tem crescido de maneira marcante nas três últimas décadas. Há uma série de “teach-ins” sobre essa questão: <http://www.youtube.com/watch?v=FIK-gApqgGgU> (acesso em 5 maio 2022). A imprensa também tem indicado várias razões dessa disparidade crescente: veja GIBSON, Dave; PEROT, Carolyn. *It’s the Inequality, Stupid: Eleven Charts That Explain What’s Wrong with America*. Disponível em: <http://www.motherjones.com/politics/2011/02/income-inequality-in-america-chart-graph>. Acesso em: mar.-abr., 2011.

⁶⁶ Já em 5 de fevereiro de 1984, Lester C. Thurow afirmou: “Se nossa sabedoria convencional está certa e a classe média realmente é a cola social que mantém unida a sociedade, então os Estados Unidos estão em processo de descolamento.” *Business Forum; The Disappearance of the Middle Class*. Disponível em: <http://www.nytimes.com/1984/02/05/business/business-forum-the-disappearance-of-the-middle-class.html>. Esse argumento sobre a desigualdade como resultado da inovação tecnológica foi vinculado, uma década mais tarde, com um argumento sobre uma possível guerra comercial no sistema capitalista. Em um de seus mais famosos livros, *Head to Head*, ele previu, após o fracasso do regime soviético, uma guerra econômica entre o Japão, a União Europeia (com a Alemanha como locomotiva econômica) e os Estados Unidos. Embora essa previsão não tenha se cumprido, os argumentos sobre competição comercial foram retomados recentemente com as reações a pactos comerciais e o fato de que há mais perdedores do que ganhadores no contexto da globalização. Não por acaso, o comentário casual de Thurow em 2004 sobre a substituição da mão de obra pela tecnologia está acoplado ao comportamento internacional competitivo de deslocar trabalhadores. THUROW, Lester. *Head to Head: The Coming Economic Battle Among Japan, Europe, and America*. New York: Warner Books, 2013.

⁶⁷ CLIFTON, Jim. *The Coming Jobs War*. New York: Gallup Press, 2011.

declara Offe, “O Estado de bem-estar social é uma acumulação de direitos que o trabalhador não tem de fazer por merecer, mas que vêm como uma dotação original da ‘cidadania social’.”⁶⁸

O início do neoliberalismo, no começo dos anos 1980, e o funcionamento da globalização neoliberal acarretaram um declínio do Estado e de formas organizadas de solidariedade. Com o neoliberalismo, encontramos um impulso rumo à privatização, mercantilização, performatividade e ao indivíduo empreendedor exemplificado pelo conceito de “individualismo possessivo”, do cientista político canadense Macpherson, em que os indivíduos são concebidos como únicos proprietários de suas próprias aptidões e nada devem à sociedade. Na filosofia política do individualismo possessivo, há múltiplas razões para a competição e virtualmente nenhuma razão para a solidariedade ou colaboração com pessoas, comunidades ou países menos afortunados.

Em quarto lugar, a guerra é uma opção de política pública para o Estado, mais ainda na geopolítica de Estados nacionais poderosos no sistema global. A guerra poderia ser proposta para perseguir objetivos de competição mais frequentemente do que de solidariedade. O orçamento global de defesa (em dólares americanos de 2012) mostra que apenas uma superpotência militar dominante, os EUA, gastam US\$ 682 bilhões, uma quantia maior do que a quantia combinada de US\$ 652 bilhões dos nove Estados nacionais subsequentes com os maiores orçamentos de defesa⁶⁹. Só se poderia imaginar o que aconteceria se uma fração desses orçamentos de defesa pudesse ser dedicada a serviços públicos que sustentam políticas de solidariedade.

Há muitas pessoas descontentes com a globalização neoliberal, assim como há receios sérios em relação à geopolítica das mais fortes nações na Terra que guia a solidariedade e filantropia. Ocasionalmente, em nome dos direitos humanos, assistimos ao imperialismo dos direitos humanos ser projetado por países ocidentais para justificar a intervenção a fim de impedir atrocidades de genocídio e outros males, mas também para justificar intervenção para o benefício de sua própria competitividade e seu próprio interesse.

⁶⁸ OFFE, 2006, p. 44.

⁶⁹ Esses Estados incluem a Rússia, o Japão, o Reino Unido, a Arábia Saudita, a França, a Alemanha, a China, a Índia e a Itália. <http://www.mapsofworld.com/world-top-ten/world-top-ten-countries-with-largest-defence-budget-map.html>

Falei da competição em confrontação com a solidariedade como duas extremidades de um contínuo, e fui bastante cético no sentido de que a competição do tipo empresarial pudesse ser muito útil no dicionário da promoção da educação para a cidadania global. Entretanto, há poucas experiências em que a competição e a solidariedade podem se entrecruzar.

As universidades competem pelos melhores estudantes de graduação e pós-graduação, pelos serviços dos melhores docentes, e, particularmente, as universidades globais competem para assegurar o recrutamento dos “melhores cérebros” do globo inteiro. Elas competem por recursos de pesquisa, doações crescentes ou melhores posições nos *rankings*, e há uma competição civilizada para promover novos conhecimentos e tecnologias.

Essa competição cultural é sadia e faz parte de uma utopia educacional para a educação do século XXI, particularmente quando está presente em nossas escolas, universidades e sistemas de aprendizagem ao longo da vida que procuram construir a cidadania global por meio de um paradigma novo de educação bem definido por Suárez-Orozco e Sattin-Bajaj quando buscam uma educação “que privilegie a curiosidade disciplinada, a beleza da descoberta, um envolvimento lúdico com o mundo, e uma ética de cuidado e solidariedade será menos um artigo de luxo e uma raridade do que uma exigência essencial para que a próxima geração de crianças se desenvolva. Precisamos continuar a cultivar, replicar, modificar e melhorar modelos de educação que estejam baseados nessas arquiteturas vigorosas e indispensáveis.”⁷⁰

A busca de educação para a cidadania global deveria ser entendida no contexto de múltiplos processos de globalização, que estão mudando drasticamente nossos mundos e consciências coletivos e individuais. Embora a globalização proporcione o pano de fundo para qualquer conversa sobre educação para a cidadania global, estamos entrando em novas fronteiras e necessitamos de narrativas novas na educação que enfrentem a epistemologia positivista tradicional na educação.

Deveríamos ver a cidadania marcada por uma compreensão da interconexão global e um compromisso com o bem coletivo. Deveríamos propor uma concepção de cidadania em que o ponto de referência geográfico para nossa percepção de direitos e responsabilidades seja ampliado e, em certo sentido, tornado mais complexo por uma visão espacial e compreensão mais expansiva do mundo.

⁷⁰ SUÁREZ-OROZCO; SATTIN-BAJAJ, 2010, p. 198.

Neste livro, afirmo que há três tendências principais que sustentam a necessidade da educação para a cidadania global. Em primeiro lugar, deve-se registrar que o mundo está mudando, as culturas estão se entrecruzando e as fronteiras estão mais permeáveis do que nunca. A hibridez constitui a natureza quintessencial das sociedades contemporâneas. A segunda razão é que passamos de um conceito de cidadania em uma cidade para um conceito de cidadania em um Estado nacional e agora estamos na altura da cidadania global no que chamo de Era da Interdependência Global e do Cosmopolitismo. Historicamente, a educação tem desempenhado um papel importante nessas transformações, e daí a busca da educação para a cidadania global. A terceira razão principal para a educação para a cidadania global é que as diferentes formas de globalização estão se confrontando com democracias cosmopolitas como modelos emergentes da organização política da cidadania.

4

A educação para a cidadania global em confronto com as agendas hiperglobalista, cética e transformacionista⁷¹

Introdução

A globalização é a palavra-chave da atualidade e constitui o pano de fundo desta palestra. Há muitas definições de globalização, assim como há muitas faces da globalização. Por exemplo, a globalização foi definida como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal modo que acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa”⁷². Outra concepção vê a globalização como “um traço do capitalismo tardio, ou a condição de pós-modernidade, e, o que é mais importante, [...] o surgimento de um sistema mundial movido em grande parte por uma economia capitalista global”⁷³. Outras veem a globalização como a transformação do tempo e do espaço em que interações e trocas complexas anteriormente impossíveis se tornam atividades cotidianas⁷⁴. E ainda outras veem a globalização como uma agressão a noções tradicionais de sociedade e Estado nacional, pela qual a própria natureza da cidadania e da mudança social é drasticamente alterada⁷⁵.

A globalização assume diferentes formas, e realmente deveríamos falar de processos de globalização, no plural. Aqui gostaria de chamar a atenção para formas predominantes da globalização, que são melhor descritas no capítulo 6, mas para a finalidade deste capítulo vou oferecer uma análise sucinta de formas ou faces diferentes da globalização. Uma forma de globalização, muitas vezes vista como “*globalização a partir de cima*”, é formulada por uma ideologia do neoliberalismo e pede uma abertura das fronteiras, a criação de múltiplos mercados regionais, a proliferação de intercâmbios econômicos e financeiros rápidos e a presença de sistemas de governo que não os Estados nacionais.

⁷¹ A primeira versão deste capítulo foi apresentada como palestra no Congresso de Ciências Humanas e Sociais de 2014 da CSSESCEE [Canadian Society for the Study of Education], realizada na Brock University, St. Catharines, Ontario, Canadá, em 25 de maio de 2014.

⁷² HELD, 1991, p. 9.

⁷³ LUKE; LUKE, 2000, p. 287.

⁷⁴ ÜRRY, 1998.

⁷⁵ CASTELLS, 1996, 1997; TORRES; RHOADS, 2006, p. 4; TOURAINE, 1968.

Outra forma de globalização representa a antítese da primeira. Essa forma de globalização é muitas vezes descrita como “*globalização a partir de baixo*” ou antiglobalização. A globalização a partir de baixo se manifesta, em grande parte, em indivíduos, instituições e movimentos sociais que se opõem ativamente ao que é percebido como globalização empresarial. Para esses indivíduos e grupos, a palavra de ordem é “nenhuma globalização sem representação”.

Há uma terceira forma de globalização, que diz mais respeito a direitos do que a mercados – a *globalização dos direitos humanos*. Com a crescente ideologia de direitos humanos se firmando no sistema internacional e no direito internacional, muitas práticas tradicionais endêmicas no tecido de sociedades ou culturas particulares (desde práticas religiosas até esotéricas) estão agora sendo questionadas, contestadas, proibidas ou até mesmo proscritas. O avanço das democracias cosmopolitas e da cidadania plural é o tema desta versão de globalização.

Há uma quarta manifestação da globalização. Essa forma se estende para além dos mercados e, até certo ponto, é contra os direitos humanos. Trata-se da *globalização da guerra internacional contra o terrorismo*. Essa forma de globalização foi provocada, em grande parte, pelos eventos de 11 de setembro de 2001 – que foram interpretados como globalização da ameaça terrorista – e pela reação dos Estados Unidos ao acontecimento. Essa forma de globalização é representada pela reação antiterrorista, que tem sido de natureza militarista, resultando em duas guerras de uma coalizão liderada pelos EUA contra regimes muçulmanos no Afeganistão e no Iraque, sob os auspícios da “Guerra Global contra o Terror”. A islamofobia também é um tema dessa globalização. O terrorismo e a ameaça terrorista foram tornados sinônimos do islã e dos muçulmanos e passaram a ser uma norma global. Contudo, o tema geral desse processo não foi só seu caráter militar, mas também a ênfase na segurança e no controle de fronteiras, pessoas, capital e mercadorias – isto é, o inverso de mercados abertos e trocas rápidas de mercadorias. Segurança como precondição da liberdade é o tema desta quarta forma de globalização.

Como analisamos os marcos teóricos complexos associados com os processos de globalização? Proporei uma análise a partir da sociologia política da educação baseada na dialética do global e do local, e das implicações para diferentes atores.

A dialética do global e do local: um marco sociológico

Os estudos sociológicos da teoria dos papéis consideraram, por muito tempo, a tensão entre cosmopolitas e locais como crucial para a diferenciação de papéis e a formação de identidades. Alvin W. Gouldner, ao estudar o comportamento organizacional, expõe como grupos de referência e compromissos com valores entram em conflito com aqueles prescritos por organizações.

Em dois artigos sobre sociologia organizacional publicados na década de 1950⁷⁶, Gouldner constata diferenças importantes entre cosmopolitas e locais em termos de graus de influência, participação e propensão a aceitar ou rejeitar regras organizacionais e relações informais.

Seguindo o trabalho de Robert K. Merton e realizando pesquisa empírica em uma pequena faculdade de artes liberais, sua tese é de que membros de organizações formais poderão ter duas identidades sociais latentes. Enfocando a condição de membro de grupo, ele criou uma tipologia de dois grupos, chamando-os de cosmopolitas e locais.

Falando de duas identidades organizacionais latentes, ele propõe que há cosmopolitas, “as pessoas com baixa lealdade para com a organização que as emprega, com compromisso elevado com aptidões de papéis especializados e com probabilidade de usar uma orientação por um grupo de referência externo”, e locais, “as pessoas com lealdade elevada para com a organização que as emprega, com pouco compromisso com aptidões de papéis especializados e com probabilidade de usar uma orientação por um grupo de referência interno”⁷⁷.

Embora a lógica da análise organizacional possa não ser inteiramente pertinente para discutir questões de cidadania global, os paralelos em termos de lealdade, compromisso, orientação grupal e valores poderão se aplicar à discussão das conexões entre indivíduos e seu Estado nacional.

Gouldner concluiu: “Pareceria razoável esperar que as pessoas que manifestam duas dessas combinações diferentes de variáveis tivessem autoconcepções e identidades diferentes, além de serem percebidas e

⁷⁶ GOULDNER, Alvin W. *Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles*. *Administrative Science Quarterly*, v. 2, n. 3, p. 281-306, dez. 1957; GOULDNER, Alvin W. *Administrative Science Quarterly*, v. 2, n. 4, p. 444-480, mar. 1958.

⁷⁷ GOULDNER, 1957, p. 290.

identificadas de modo diferencial por outras em seu grupo”⁷⁸. Contra uma distinção binária rígida, Gouldner sustenta que “poderia haver espécies diferentes de cosmopolitas e espécies diferentes de locais”⁷⁹.

Ele identifica quatro tipos de locais e dois grupos de cosmopolitas, abrandando um tanto a tendência a representações binárias. Entre as *locais*, Gouldner identificou “os dedicados”, os “burocratas verdadeiros”, os “guardas internos” e “os anciãos”; entre os *cosmopolitas*, ele identificou “os de fora” e os “construtores de império”.

Apenas para ilustrar, os “dedicados” são “crentes verdadeiros”, “que se identificam com a ideologia distintiva da organização e a reafirmam”⁸⁰. Os burocratas verdadeiros são leais não tanto aos valores distintivos da organização, mas ao lugar em si, e estão preocupados com a segurança da organização e procuram conseguir isso através de regulações autoritárias e formais para controlar o comportamento de outras pessoas⁸¹. Os guardas internos tendem a ser administradores cujos históricos pessoais estão intimamente entrelaçados com a organização. Os anciãos tendem a ser as pessoas mais velhas no grupo e a ter estado com a organização há muito tempo.

Os cosmopolitas são distinguidos entre os de fora e os construtores de império. Os de fora “têm pouca lealdade para com a organização e não pretendem ficar com ela permanentemente”, e tendem a se orientar por um grupo de referência externo. Os construtores de império têm um senso de independência econômica e tendem a ter “uma forte atração por maior autonomia departamental”⁸².

Embora, em última análise, esse estudo e os tipos ideais dele resultantes sejam uma análise weberiana de burocracias, o trabalho de Gouldner lança luz sobre um elemento importante que poderia ser traduzido para o imaginário local da política: apesar de clivagens e conflitos diferenciais dentro delas e entre elas, as pessoas cosmopolitas tendem a ter menos lealdade para com instituições locais do que as pessoas locais.

A conclusão mais genérica de Gouldner é de que “Pode ser que o estado das relações entre cosmopolitas e locais na organização moderna ofereça dicas para a análise do conflito dentro de burocracias educacio-

⁷⁸ Ibid., p. 293.

⁷⁹ GOULDNER, 1958, p. 444.

⁸⁰ Ibid. p. 446.

⁸¹ Ibid. p. 447-448.

⁸² Ibid., p. 450.

nais, governamentais, de hospitais e outras”⁸³. Exploremos a dicotomia entre locais e cosmopolitas no contexto dos processos de globalização no sistema mundial.

Globalizações e educação para a cidadania global: hiperglobalizadores, céticos e transformacionistas

Lendo-se as bibliografias acadêmicas, políticas e jornalísticas sobre globalização, e supondo-se que haja uma certa continuidade entre locais e cosmopolitas, há pelo menos três posições diferentes quanto aos limites e às possibilidades das globalizações e seu impacto em nossa vida. Há os *hiperglobalizadores* que acreditam que a globalização entendida como um único processo que abarca todas as regiões do mundo e todos os aspectos da vida humana e planetária é a solução para a pobreza, desigualdade e todos os outros males sociais. Por isso, Thomas Friedman sugeriu que quanto mais rapidamente passarmos a fazer deste mundo um mundo mais plano, tanto melhor⁸⁴. Essa certamente é a concepção dominante nos meios de comunicação de massa e está bem representada em uma série de organizações internacionais como o Banco Mundial, o Export-Import Bank, o FMI, a Organização Mundial do Comércio, alguns setores das Nações Unidas, muitos governos ocidentais e não ocidentais e está refletida em muitos relatórios da OCDE.

Na extremidade oposta estão os *céticos*, que poderiam, em sua mais extrema forma, tornar-se antiglobalizadores. Em algum ponto no meio desse pêndulo, sempre lutando para compreender os limites e as possibilidades das novas realidades, estão variedades diferentes do que eu chamaria de *transformacionistas*.

Há várias razões econômicas que fizeram os *hiperglobalizadores*, e particularmente os que têm conexões com empresas, governos neoliberais e alguns acadêmicos, a sustentar que a globalização é uma ferramenta poderosa para reduzir desigualdades dentro de nações e entre elas.

Examinando as interseções entre globalização e distribuição igualitária, Pranab Bardhan, Samuel Bowles e Michael Wallerstein, já falecido, sustentam que

O fluxo mais livre de informações, bens e capital das nações mais ricas para as mais pobres deveria elevar a produtividade e aumentar as demandas por mão de obra nos países abundantes em mão de obra e atrasados

⁸³ Ibid., p. 497.

⁸⁴ FRIEDMAN, 2005.

em tecnologia, induzindo tendências para a convergência de salários para mão de obra equivalente no mundo todo [...] A globalização também poderia induzir mercados de produtos mais competitivos, reduzindo margens de lucro – a discrepância entre preços e custos marginais – e, assim, elevando os salários reais. Por fim, a competição entre Estados nacionais e a capacidade dos cidadãos de comparar o desempenho institucional entre nações também poderiam proporcionar uma maior prestação de contas ao povo por parte de instituições estatais e paraestatais muitas vezes dominadas por elites.⁸⁵

O contraponto simétrico à posição de um economista se baseia em uma crítica de que a globalização aumenta, em vez de reduzir, o poder das elites no mundo todo (dentro das nações e entre elas) e também compromete – algumas pessoas diriam até que oblitera – a cultura e as formas de ver e viver para indivíduos, famílias e comunidades que são profundamente afetadas pelas mudanças no sistema mundial. De grande importância é a forma como essas mudanças estão afetando as democracias e os Estados nacionais, particularmente os modelos de Estado de bem-estar social. Sem entrar nos debates sobre se os múltiplos processos de globalização debilitaram o Estado nacional e sua capacidade e autonomia para efetivamente controlar seus próprios territórios e políticas ou não, está claro que os céticos apontam para as crises de 2008 como outro indicador não só da malignidade de processos globais, mas também do fracasso do neoliberalismo como modelo econômico. Sustentam que o debate econômico resultou das ações vorazes, gananciosas e irresponsáveis do capitalismo financeiro que levou o sistema capitalista mundial à beira de sua própria dissolução.

Um dos elementos-chave para os céticos na condenação da globalização é que ela desencadeou uma onda de desigualdade em nível mundial que não tem precedentes. Um relatório bem conhecido da OCDE sobre desigualdade mostra como os países em todo o mundo desenvolvido estão se tornando menos iguais, dando aos céticos matéria-prima para sua crítica⁸⁶. Para os céticos, a globalização tem sido deletéria não só por causa do aumento da desigualdade, mas também porque a mudança tecnológica tem geralmente favorecido trabalhadores qualificados.

De modo semelhante, como sugeriu Michael Wallerstein, há um declínio nos sindicatos, que notoriamente defendem a renda e os salários e são, por isso, uma barreira para a desigualdade, além de defender os

⁸⁵ BARDHAN; BOWLES; WALLERSTEIN, 2006, p. 3.

⁸⁶ <http://www.oecd.org/els/soc/dividedwestandwhyinequalitykeepsrising.htm>.

elementos fundamentais da democracia⁸⁷. Por causa do declínio dos sindicatos, há uma queda do salário mínimo (uma das principais razões da desigualdade) e um aumento da imigração (legal e ilegal), levando a uma fuga de cérebros dos países pobres para os mais ricos. Além disso, algumas pessoas apontam para a ascensão de famílias monoparentais, que são, por definição, uma das razões do empobrecimento das famílias (como impacto adverso da globalização). Por fim, os céticos apontarão com o dedo para a voracidade das elites que assumiram o controle com a presença do neoliberalismo em governos e organizações internacionais e criaram níveis de desigualdade maiores ainda.

As parcelas de rendimentos mais elevadas que foram documentadas ao longo dos 30 últimos anos mostram que elas aumentaram substancialmente nos países de língua inglesa e na Índia e China, mas não nos países da Europa continental ou no Japão⁸⁸. Matérias de jornais sobre a desigualdade crescente no Reino Unido, por exemplo, falam dos relatórios da OCDE que mostram que os 10% do topo têm rendas que são 12 vezes maiores do que as dos 10% da base da pirâmide, o que representa um aumento em relação às oito vezes maiores em 1985. Não há dúvida de que os céticos têm argumentos vigorosos contra o impacto da globalização em nossa vida e ainda consideram o Estado nacional um elemento decisivo na articulação de reações à globalização, mas podem não ter grandes expectativas quanto ao sucesso do desempenho de um Estado democrático.

Os *transformacionistas* sustentariam que “hoje em dia a soberania, o poder estatal e a territorialidade [...] se encontram em uma relação mais complexa atualmente do que na época durante a qual o Estado nacional moderno estava sendo forjado”⁸⁹. Há muitas variedades de transformacionistas seguindo caminhos, agendas políticas e interesses agregados diferentes. No quadrante da esquerda, há os *social-democratas* que querem preservar o Estado bem-estar social e sua intervenção na economia, apesar das crises fiscais do Estado que eles se dão conta de que precisam ser resolvidas. Há variedades social-democratas tradicionais, em sua maioria na Europa, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, e variedades social-democratas populistas na América Latina e nos Estados Unidos. Aqui, o elemento-chave é como o Estado nacional pode controlar

⁸⁷ AUSTEN-SMITH *et al.*, 2008.

⁸⁸ ATKINSON; PIKETTY; SÁENZ, 2011, p. 3.

⁸⁹ LAUDER *et al.*, 2006, p. 45.

o comportamento dos mercados e como ir além do modelo de conflito de classes, supondo que o Estado pudesse tributar os ganhos de capital e transferir a receita para os trabalhadores. Isso foi estudado por Adam Przeworski⁹⁰ em várias de suas obras e defendido pelo professor Robert Reich, da Universidade de Berkeley, que foi secretário do Trabalho no governo Clinton⁹¹.

No quadrante da direita há os *liberais de mercado* que sustentam que o Estado deveria funcionar em torno de princípios básicos de privatização e desregulamentação. Entretanto, eles não chegam ao ponto dos hiperglobalizadores no sentido de demolir o Estado de bem-estar social, minar o Estado nacional ou restringir intervenções estatais em áreas sensíveis de políticas estatais – em sua maioria ligadas com a acumulação de capital e a legitimação política. Muitos desses liberais de mercado são verdadeiramente provinciais, e ocasionalmente seus interesses estarão em conflito com empresas multinacionais. Contra ambas as posições surge um grupo que, na falta de um termo bom, chamarei de segmento *libertário autoritário* que poderia ser facilmente caracterizado como protecionista ou etnonacionalista. Essas pessoas têm proliferado na Europa nas duas últimas décadas e, com a campanha eleitoral nos Estados Unidos, parecem estar altamente representadas na fração de indivíduos que seguem a narrativa incendiária do Sr. Trump, mas há representantes dessa variedade em muitos continentes. Seu objetivo último é lacrar as fronteiras nacionais, impedir imigrantes de entrar em seu território, controlar o influxo de capital e proscriver a terceirização de empregos no exterior, e até mesmo anular pactos comerciais. De uma maneira muito autoritária, querem exercer o poder total do Estado para controlar diversas questões dentro das fronteiras nacionais, desde o crime até a cultura e a acumulação de capital. Elas são contra o livre-comércio e as formas radicais de globalização propostas pelos hiperglobalizadores. A experiência recente do Brexit indica que esse grupo está ganhando força no Reino Unido e poderá acabar afetando a União Europeia.

Finalmente, há uma nova variedade que chamarei de *novos democratas*, que enfrentam o capitalismo em termos de formas em que o sistema capitalista poderia ser contestado em torno de elementos-chave de classe, raça/etnia, gênero, preferência sexual ou discriminação da deficiência. Dependendo desses novos democratas esposarem um feminismo crítico

⁹⁰ <http://as.nyu.edu/docs/IO/2800/munck.pdf>

⁹¹ REICH, 1988, 1992.

forte ou fraco, a teoria crítica de raça ou quaisquer outras orientações teóricas e políticas críticas, incluindo o neomarxismo e o socialismo para o século XX à la Heinz Dieterich Steffan⁹², geralmente, estão imersos na política interna, regional, provincial e nacional e enfrentam alguma versão dos processos de globalização em vários níveis em suas próprias localidades.

Eles são muito proeminentes e estão ligados a tradições multiculturalistas nos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Europa Ocidental, mas estão presentes dentro de diversas orientações em muitas outras regiões do mundo, da América Latina à África Subsaariana e à região da Ásia-Pacífico. Poderão se sobrepor a algumas tradições social-democratas, populistas ou socialistas (ou pós-socialistas), mas de modo geral não prestam atenção suficiente aos desdobramentos internacionais referentes a um cosmopolitismo democrático emergente.

A maioria das variedades de novos democratas se situam decisivamente dentro de uma das extremidades do espectro ou pêndulo entre *cosmopolitismo* e *localismo* (ou *provincialismo*). Estão profundamente comprometidos e são francamente *provinciais* na defesa de suas comunidades aprendentes e políticas, e sua confrontação e envolvimento com os muitos processos da globalização estão, em geral, baseados de forma territorial, nacional ou regional. Com uma exceção de peso, a solidariedade importa para os novos democratas. E a solidariedade internacional importa muito! Embora sejam majoritariamente provinciais e não cosmopolitas, os novos democratas intervêm ativamente na arena internacional ao tentar prevenir guerras, ajudar pessoas que tenham passado por aflitivas catástrofes naturais ou produzidas pelo ser humano, ou lutando para encontrar formas de ajudar o planeta promovendo o desenvolvimento sustentável.

Um dos princípios vinculados à educação para a cidadania global é sua natureza cosmopolita, que se relaciona com um modelo de democracia formal. A *democracia cosmopolita* implica “um modelo de organização política em que os cidadãos, onde quer que estejam localizados no mundo, têm voz, contribuição e representação política em assuntos internacionais, paralelamente a seus próprios governos e independentemente deles”⁹³.

⁹² <http://www.rebellion.org/docs/121968.pdf>.

⁹³ ARCHIBUGI; HELD, 1995, p. 13.

A partir de uma perspectiva de democracia cosmopolita, Richard Falk esboçou cinco categorias de cidadãos globais: (1) os “reformadores globais” e apoiadores de um governo supranacional; (2) a classe de elite de *globe-trotters* envolvidos em atividades de negócios em nível global; (3) indivíduos comprometidos com a sustentabilidade econômica e ecológica global; (4) apoiadores de estruturas de governança regional como, por exemplo, a da União Europeia; e (5) ativistas transnacionais engajados em organizações de base que lutam por direitos humanos e democracia⁹⁴. Não obstante, podem-se classificar muitos dos representantes do cosmopolitismo democrático como uma variedade de novos democratas em nível global.

A dialética entre cosmopolitas e provinciais não pode ser simplesmente colocada em uma taxonomia dicotomista de classificações binárias rigorosas. Eu sustentaria que entre as pessoas que apoiam a democracia cosmopolita e, por implicação, a cidadania global encontramos todas as variedades representadas acima, desde os hiperglobalizadores até formas brandas de céticos que ainda buscam uma saída de seus próprios dilemas, até as muitas variedades de novos democratas, particularmente os que adotam modelos de cidadania global. Essa opção da cidadania global não é vista como uma alternativa à cidadania nacional, mas como suplemento para reforçar a robustez das democracias representativas no mundo inteiro, visando, em última análise, garantir o pacto social-democrático sobre os direitos das pessoas, não os direitos de propriedade⁹⁵.

O âmago dessa argumentação ao longo de todo este livro é que a cidadania global agrega valor à cidadania nacional. Além disso, já que a causa da cidadania nacional poderia ser considerada uma tarefa inconclusa, o valor agregado da cidadania global poderá acrescentar outra camada de apoio para um processo de transformação da construção da cidadania e educação para a cidadania em modelos baseados em princípios de liberdade e igualdade para todas e todos.

O mundo é complexo. Seria bom encontrar categorizações que se alinhem em caixas distintas (ou conceitos distintos) que encerrem cada uma e todas as agendas, agentes, partes interessadas ou atores, ideologias ou orientações políticas, para mencionar algumas questões críticas que afetam a ação social. Mas isso é impossível. Minha tentativa nesta seção consiste em lançar alguma luz analítica sobre imensas zonas de sombras

⁹⁴ FALK, 1993, 2002.

⁹⁵ BOWLES; GINTIS, 1986; TORRES, 1998b

com que nos deparamos ao nosso redor. Contudo, meu objetivo não é apenas analítico, mas também prático, procurando provocar uma conversa que vá além das classificações burocráticas rotineiras e tediosas, respostas pré-prontas, imediatamente disponíveis, e as justificativas fáceis e simplistas de formulação ou definição de políticas.

O mínimo que se pode dizer na confrontação com todas essas posições e atores é que a dialética do global e do local fornece o marco para entender os desafios regionais para a educação e cidadania global e formas de enfrentar os desafios da educação global.

Os próximos capítulos oferecerão uma análise das responsabilidades da universidade na busca da educação para a cidadania global.

5 Educação para a cidadania global e o papel das universidades

Sete teses iconoclastas sobre universidades públicas e o senso comum neoliberal⁹⁶

Introdução: A importância do neoliberalismo: novo senso comum na educação

O neoliberalismo fracassou inteiramente como modelo viável de desenvolvimento econômico, mas a política da cultura associada com o neoliberalismo ainda está em vigor, tornando-se o novo senso comum que molda o papel do governo e da educação. Esse “senso comum” se tornou uma ideologia que desempenha um papel de peso na construção da hegemonia como liderança moral e intelectual nas sociedades contemporâneas. A globalização neoliberal, assentada na dominância do mercado sobre o Estado e em modelos desreguladores de governança, tem afetado profundamente a universidade no contexto do “capitalismo acadêmico”. As reformas daí resultantes, justificadas como promoção da competitividade internacional, têm afetado as universidades públicas em quatro áreas primordiais: eficiência e prestação de contas, reconhecimento e universalização, competitividade internacional e privatização. Há também uma resistência crescente à globalização como reformas impostas de cima para baixo que se reflete nos debates públicos sobre reforma escolar, currículo e ensino, formação de docentes e governança escolar. Muitas pessoas perguntam se as reformas neoliberais tentam

⁹⁶ Versão levemente modificada do artigo publicado em *International Studies in Sociology of Education*, v. 21, n. 3, p. 177-197, 2011, reproduzido mediante permissão. Apresentei e discuti essas ideias em vários contextos e me beneficei de trocas de ideias com amigas, amigos e colegas a quem sou grato. Fiz uma palestra na Conferência sobre Internacionalização da Educação Superior: Um Exercício de Previsão para 2020 e Além, organizada pela presidência espanhola da União Europeia na Universidade Complutense de Madri, de 19 a 20 de abril de 2010; uma palestra no Seminário Internacional de Políticas Educativas, na Universidade de Barcelona, de 17 a 19 de maio de 2010; uma palestra no Congresso Mundial de Educação Comparada em Istambul, na Turquia, de 13 a 19 de junho de 2010; uma apresentação no Capítulo do Oeste da Sociedade de Educação Comparada e Internacional na Universidade do Estado da Califórnia em Long Beach em 14 de outubro de 2010; uma palestra na Conferência Internacional de Sociologia da Educação em Londres, de 5 a 7 de novembro de 2010; e uma palestra no III Seminário Internacional de Educação, Teorias, Políticas e Pesquisas Educacionais Contemporâneas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na UNINOVE, em São Paulo, em 23 de novembro de 2010.

limitar a eficácia das universidades como locais de contestação da ordem nacional e global e, assim, minam os objetivos mais amplos da educação. As reformas neoliberais têm limitado o acesso e as oportunidades por linhas de classe e raça, limitando, inclusive, o acesso ao ensino superior pela imposição de taxas ou mensalidades mais elevadas e pela redução de apoio governamental para instituições e indivíduos.

A universidade e o neoliberalismo: o que está em jogo

Minha análise, que certamente será considerada no mínimo polêmica para algumas pessoas e inaceitável para outras, tenta honrar a longa tradição da universidade como lugar de busca da verdade.

Em meus piores momentos como professor universitário lembro-me do exemplo do filósofo existencialista e dramaturgo Miguel de Unamuno, reitor da Universidade de Salamanca, a mais antiga da Espanha. Em 12 de outubro de 1936, no auditório da Universidade de Salamanca, Unamuno enfrentou as hordas que venceram a Guerra Civil Espanhola, ao saudar o general fascista Milan-Astray, que tinha sido mutilado na guerra, com as seguintes palavras, que ainda deveriam ressoar fortemente em todos os ambientes universitários: “Às vezes, calar-se é mentir. Vocês vencerão porque têm força bruta suficiente. Mas não convencerão, pois para convencer vocês precisam persuadir. E para persuadir vocês precisariam do que não têm: razão e direito.” Milan-Astray gritou em resposta: “Morte à inteligência! E viva a morte!”, e expulsou Unamuno, já idoso, da universidade na mira do revólver⁹⁷. O magnífico reitor da Universidade de Salamanca, Miguel de Unamuno, confinado em prisão domiciliar, sofreu um ataque cardíaco e morreu pouco tempo depois.

O exemplo de Unamuno não é exatamente comum em nossas universidades e instituições de educação superior atuais. Além de pesquisadores e pesquisadoras, as universidades públicas são habitadas por tecnocratas, candidatos a políticos, burocratas institucionais, docentes que são administradores em tempo integral que foram (ou deixaram de ser) pesquisadores a uma certa altura e se tornaram gerentes universitários, e uma multidão de outros profissionais que lecionam em tempo parcial ou trabalham como professores clínicos. Além dessas funções, dever-se-iam mencionar também outros atores-chave na universidade, como estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadoras e pesquisadores de tempo

⁹⁷ <http://www.rjgeib.com/heroes/unamuno/unamuno.html>

parcial ou integral que não são integrantes do corpo docente e pessoal administrativo. Todos esses atores institucionais poderão estar perseguindo objetivos, agendas e práticas diferentes e às vezes contraditórias em comparação com as funções universitárias tradicionais.

É preciso fazer uma advertência aqui porque falar de funções tradicionais na educação superior pode levar a equívocos. Não há dúvida de que o ensino superior, e as universidades em particular, têm uma pluralidade de papéis e funções tradicionais na sociedade, mas esses papéis e funções são constantemente remoldados pela transformação dos contextos global, nacional e social em que a universidade atua. Por conseguinte, o debate atual sobre o impacto da globalização neoliberal sobre a educação não pode ser ignorado, particularmente porque minha preocupação neste artigo é a transformação e os desafios da universidade pública no contexto do capitalismo global.

Está claro que minha análise é influenciada por meu trabalho como professor de uma grande universidade do sistema público nos EUA, mas estou convencido de que as teses que proponho abaixo podem ser aplicadas à maioria dos sistemas universitários públicos das sociedades capitalistas centrais.

A seção seguinte enfocará os papéis e funções tradicionais atribuídos às universidades. Esses papéis e funções tradicionais também são profundamente afetados pela história e pelos legados de movimentos sociais específicos que impactaram a universidade como instituição; pela posição da universidade como instituição autônoma que, não obstante, está ligada à posição de seu país-sede dentro do sistema mundial; e pelos modelos de governança e pelo papel desempenhado pelo Estado nacional⁹⁸. Em outra publicação, afirmo que

[...] particularmente durante o século XX, os sistemas e práticas educacionais foram mantidos, preparados, organizados e certificados pelo Estado. Com efeito, a educação pública é uma função estatal não só em termos de ordem jurídica ou apoio financeiro. Os requisitos específicos para a certificação, os requisitos e qualificações básicas de docentes, a definição de livros-texto e cursos ou disciplinas obrigatórias do currículo básico são controlados por órgãos oficiais e definidos por políticas estatais específicas.⁹⁹

⁹⁸ DALE, 2003; DALE; ROBERTSON, 2007.

⁹⁹ TORRES, 1998b, p. 14; *Review of Educational Research*.

Papéis e funções tradicionais da universidade

A missão específica da universidade é produzir conhecimentos novos nas esferas cultural, econômica e social, mas também preservar o conhecimento historicamente acumulado por civilizações, sociedades, comunidades e indivíduos. As instituições de educação superior diferem do ensino fundamental e médio, bem como da educação de adultos e da formação ao longo da vida, de diversas formas; entre elas, não só pelas diferentes faixas etárias que atendem, mas também em sua capacidade de produzir conhecimentos originais e de preservar o conhecimento de uma civilização.

Há outras contribuições centrais de instituições de educação superior, como a formação da força de trabalho para participar dos mercados de trabalho globalizados e competitivos e, no modelo napoleônico tradicional de universidade, a formação de servidores públicos. A pesquisa pura, aplicada e tecnológica – grande parte da qual é feita nas universidades – constitui um dos pilares que sustentam o dinamismo do que é conhecido como “a economia do conhecimento”¹⁰⁰.

A comunicação é outro elemento-chave das universidades. As universidades também têm responsabilidades de peso no tocante às tecnologias da informação, particularmente por estarmos vivendo em uma “sociedade virtual” e os modelos de educação à distância estarem criando novas modalidades de formação ao longo da vida.

A inovação é o elemento central da universidade – isto é, a possibilidade de criar novos conhecimentos mediante esforços interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares. As universidades também são armazéns do conhecimento, preservando e disponibilizando conhecimentos produzidos historicamente – daí o papel de museus, bibliotecas e repositórios em que as universidades preservam e disponibilizam conhecimentos e artefatos da cultura para um público mais amplo¹⁰¹.

Não se pode ignorar o papel das universidades na extensão ou formação contínua. Cursos de extensão foram criados como oportunidades educacionais oferecidas por faculdades e universidades a pessoas não matriculadas como estudantes regulares. Particularmente nos EUA, esses cursos tiveram um papel proeminente na criação das faculdades e universidades baseadas em concessão de terras. Com efeito, é esse papel

¹⁰⁰ UNESCO, 2005.

¹⁰¹ ENDERS *et al.*, 2005; RHOADS; TORRES, 2006; UNESCO 2005.

que facilita, em todo o mundo, a integração das universidades nas comunidades na busca de objetivos semelhantes. Talvez seja instrutivo lembrar que, em 1961, o primeiro diretor da recém-criada Faculdade de Extensão da Universidade do Recife (Serviço de Extensão Cultural [SEC]), atual Universidade Federal de Pernambuco, foi Paulo Freire¹⁰².

Portanto, historicamente, as universidades têm tido uma responsabilidade na difusão de conhecimentos por toda a sociedade mais ampla. Algumas pessoas sustentariam que as universidades, como parte da “esfera pública” à la Jürgen Habermas, deveriam contribuir para a “ciência aberta” e para os códigos de comunicação abertos¹⁰³.

Concluindo esta seção, eu deveria enfatizar que os teóricos críticos não podem se satisfazer com esse conjunto descritivo de papéis e funções tradicionais convencionalmente atribuídos à educação superior e particularmente às universidades. Pressupomos de saída que é impossível dissociar plenamente o elemento normativo do analítico na construção do pensamento científico; daí a importância da noção de uma boa sociedade para guiar as explorações intelectuais, teóricas, metateóricas e empíricas do “real”. De modo semelhante, pressupomos que é impossível negar o caráter eminentemente político da educação, ou do que Paulo Freire chamou de “politicidade da educação”¹⁰⁴. Por fim, é impossível evitar a historicidade do pensamento e das prescrições de políticas que emanam de um modo específico de teorização. Afinal, nem todas as construções sociais são igualmente vigorosas em sua configuração lógica, rigor metodológico ou provas empíricas sólidas; daí a necessidade de trabalho analítico e científico sério.

Tenho defendido a necessidade de reimaginar a teoria crítica como um dos mais vigorosos modelos de teorização que competem por reconhecimento no campo social da sociologia política da educação¹⁰⁵. Essa reimaginação da teoria crítica também deveria contribuir para a reimaginação dos papéis e funções das universidades no capitalismo global. Entretanto, só para abrir o apetite da leitora e do leitor para o que a premissa política da teoria crítica pode implicar para a universidade e o professorado, sustentarei que, em oposição à comodificação do conhecimento e à mercantilização da universidade, há um papel fundamental

¹⁰² http://www.ufpe.br/proext/index.php?option=com_content&view=article&id=116:revista-estudos-universitarios&catid=17&Itemid=122

¹⁰³ HABERMAS, 1973, 1991.

¹⁰⁴ TORRES, 2014.

¹⁰⁵ REXHEPI; TORRES, 2011.

para docentes universitários se tornarem intelectuais públicos e, por implicação, as universidades públicas precisam facilitar a criação de conhecimento público e educação para a justiça social como definição de sua razão de ser. Talvez seja na reafirmação da noção de parrésia que completemos o círculo nesse conceito do papel político da universidade na busca da verdade. Como se tem sustentado classicamente na disciplina da retórica, a parrésia é uma figura de linguagem descrita como falar francamente ou pedir desculpas por falar dessa maneira.

Esse termo é tomado de empréstimo do grego e significa, literalmente, “falar tudo” e, por extensão, “falar livremente”. Ele implica não só liberdade de expressão, mas também a obrigação de falar a verdade em prol do bem comum, mesmo correndo risco pessoal. É uma prática clássica que aborda as relações entre o sujeito e a verdade que Foucault estudou atentamente em sua obra tardia¹⁰⁶.

Senso comum e regimes de verdade: um breve excurso

Há três questões que precisam ser abordadas aqui. Em primeiro lugar, o que é “senso comum”? Em segundo, havia um senso comum dominante no mundo ocidental que tenha sido modificado pelo advento do neoliberalismo? Em terceiro, como esse novo senso comum pode ser definido em termos teóricos?

De modo geral, as pessoas invocam o senso comum como bom senso, juízo prático seguro, que independe de conhecimento ou formação especializadas. Às vezes, chamamos o senso comum de “inteligência inata normal”.

Essas definições, por sua vez, nos dão dois conceitos importantes. Um é de que o senso comum se torna “naturalizado” na vida das pessoas como algo normal que fazemos ou deveríamos fazer só para sobreviver e/ou prosperar. O senso comum é uma verdade generalizada sobre algo; é a maneira normal de fazer as coisas, a maneira normal de nos tornarmos seres humanos.

Em segundo lugar, a ideia de senso comum se baseia em compreensões ou valores culturalmente compartilhados. Isso quer dizer que o que é senso comum para algumas pessoas não o é para outras. Por consequin-

¹⁰⁶ FOUCAULT, 2010.

te, deveríamos considerar a noção de senso comum como variável entre as culturas.

É claro que o senso comum como dispositivo retórico é diferente do bom senso como ferramenta conceitual ou prática para a transformação, mas há uma sobreposição significativa entre as duas acepções. Em outras palavras, se se começa a sustentar que um dado senso comum foi substituído por outro senso comum, precisamos definir o que era o senso comum anterior e como o novo senso comum neoliberal passou a existir e substituiu o anterior.

Antes de avançarmos com as teses, vamos esclarecer um dilema em potencial: como diferenciamos o senso comum do conceito de “regime de verdade” de Foucault. Em minha opinião, os dois conceitos são diferentes. Para Foucault, um regime de verdade é uma estratégia historicamente específica que produz discursos que funcionam como (ou pretendem ser) verazes em épocas e lugares específicos. Sem tentar um debate terminológico ou uma análise heurística, vou sugerir algumas diferenças entre esses conceitos.

- 1) O efeito de regimes de verdade é semelhante ao poder de convencimento de uma agenda hegemônica. Já o senso comum é elaborado como um discurso ou conjunto de práticas discursivas, mas tem uma agenda de implementação muito maior. Para além da ideologia ou da liderança hegemônica, que é alcançada mediante persuasão moral e intelectual, o senso comum implica a transformação da realidade com orientações, intencionalidades e valores específicos. Ele está, em última análise, relacionado com a racionalidade instrumental e pode ser implementado puramente pelo uso de força.
- 2) O senso comum tem um grau de variabilidade, que é contextual, mas tem uma liderança hegemônica inserida nos princípios de um dado senso comum que determina a direção, a intencionalidade e as práticas políticas. Ao passo que Foucault examinou os regimes de verdade em práticas discursivas, o senso comum está surgindo, em minha opinião, mais como uma mistura de discurso e método “evidente por si mesmo” para a transformação social. No âmbito da educação, a tendência a adaptar mecanismos do mundo dos negócios e modelos de prestação de contas da engenharia, ou a criar um conjunto de “melhores práticas”, está orientado para muito mais do que definir um conjunto de truísmos que não podem ser contestados

em determinados tempos e lugares. Como sugere Walter Mignolo, “o neoliberalismo não é apenas uma questão econômica e financeira, mas um novo projeto civilizador”¹⁰⁷.

- 3) O senso comum é progressivamente cumulativo e se difunde na consciência social dos povos para além do que um simples conjunto de premissas ou discursos pode fazer. Ele acaba sendo incorporado na linguagem, afeta o senso de identidade das pessoas, modifica suas percepções, altera o diálogo constante entre percepção e ação e termina por constituir um curso de ação, quase um conjunto incontestado de princípios que precisa ser duplicado ou replicado *tout court*.
- 4) Enquanto que Foucault estava preocupado com a ideia de verdade ou verdade discursiva, a ideia de senso comum está particularmente preocupada com os “árbitros” do engajamento discursivo, isto é, as instituições que têm propagado o senso comum neoliberal.
- 5) Por fim, de acordo com as múltiplas definições de poder de Foucault, o regime de verdade tem validade em vários níveis de poder. Isto é, o poder não é uma coisa, mas uma relação; ele não é apenas repressivo, mas produtivo; não é apenas propriedade do Estado, mas é exercido em todo o corpo social e opera no nível micro das relações sociais. Certamente, o argumento a respeito do senso comum pressupõe uma dialética entre agência ou atuação e estrutura, e uma dialética em que, embora haja múltiplos poderes em jogo, eles estão, em sua maior parte, subordinados a mecanismos específicos de controle, opressão, repressão e manipulação da consciência. O poder, portanto, é definido em níveis diferentes do conceito de regimes de verdade de Foucault e desempenha papéis diferentes na constituição do senso comum¹⁰⁸. Talvez o senso comum esteja mais próximo da noção de poder no cotidiano e de como ele é subscrito pelas estruturas dominantes que articulam tudo, desde os rituais de induzimento na sociedade maior (p. ex., aprendizado, formação de identidade e educação em termos mais gerais) até os rituais de iniciação (como, p. ex., os fundamentos para construir futuros educacionais e profissionais).

¹⁰⁷ MIGNOLO, 2000, p. 279.

¹⁰⁸ MORROW; TORRES, 1995.

Sete teses iconoclastas

Levando em conta essas considerações teóricas, vou oferecer agora um conjunto de teses iconoclastas. Elas são iconoclastas porque eu gostaria de enfrentar dogmas ou convenções estabelecidas e, mais fundamentalmente, quero contestar a presença crescente da racionalidade instrumental e do senso comum do neoliberalismo no modo como vivemos, praticamos, trabalhamos, ensinamos, aconselhamos nossas alunas e nossos alunos, fazemos pesquisa, trabalhamos em comissões e até mesmo professamos nossos mais caros valores em nosso trabalho profissional como acadêmicos. Chegou o tempo de falar a verdade no espírito da parrésia como parte integrante da política de luta na academia.

A primeira tese que gostaria de defender é que ao longo das três últimas décadas, aproximadamente, temos assistido à presença crescente do neoliberalismo como a ideologia dominante nas políticas públicas e na governança¹⁰⁹. O neoliberalismo criou “um novo senso comum” que se difundiu por todas as instituições públicas e privadas e, por conseguinte, nas instituições de ensino superior, a despeito de sua própria autonomia. O principal argumento de minha análise é que o surgimento do neoliberalismo no final dos anos 1970 e início dos 1980 alterou drasticamente a noção de senso comum na educação.

Creio que o senso comum anteriormente predominante nos EUA (e, em grande parte, em outras partes do mundo ocidental) estava vinculado à experiência do *New Deal* e ao progressismo liberal educacional. Está além das premissas desta análise entrar em detalhes do que significa o senso comum do progressismo liberal, ou de como ele passou a existir, mas vou esboçar alguns elementos salientes.

Em primeiro lugar, diferentemente dos modelos tradicionais de educação, o progressismo, particularmente por meio da influência de John Dewey, torna-se centrado nos estudantes e experiencial, e não abstratamente cognitivo¹¹⁰. Em segundo lugar, preocupa-se com o bem-estar da sociedade e crê na necessidade de domar as forças potencialmente mais destrutivas das sociedades capitalistas visando melhorar a igualdade e equidade em geral. Em terceiro, tomando um empréstimo da lógica do iluminismo, a meta da educação é incrementar a humanização, razão e solução de conflitos. Em quarto, a educação é um elo central e or-

¹⁰⁹ DALE, 2003; DALE; ROBERTSON, 2007.

¹¹⁰ DEWEY, 1916.

gânico das políticas públicas na construção da democracia e cidadania. Em quinto, as políticas educacionais deveriam aumentar a mobilidade social ascendente e a coesão social. Por fim, as despesas educacionais, tanto em nível individual quanto social, deveriam ser consideradas não meramente como um gasto, e sim como um investimento. Essa premissa, que começou a ganhar precedência nos anos 1950 e no início dos 1960, que foram uma época de expansão educacional, abriu as portas para uma concepção econômica de objetivos educacionais.

É preciso fazer uma advertência aqui. O senso comum liberal-progressista, embora esteja relacionado com os objetivos revolucionários do iluminismo, não está isento de servir como ferramenta para a dominação hegemônica, assim como o próprio iluminismo é profundamente eurocêntrico, antropocêntrico e androcêntrico. Seria facilmente possível sustentar que grande parte das narrativas do iluminismo, particularmente no século XIX, serviram de instrumento na defesa do colonialismo como força progressista, como forma de levar a “civilização” a sociedades bárbaras. O próprio Marx considerou a presença da Inglaterra na Índia uma força revolucionária civilizadora para derrubar o “despotismo oriental”¹¹¹.

Tendo feito essas considerações teóricas, minha hipótese mais geral, então, é que a noção de senso comum se torna uma ideologia que desempenha um papel de peso no processo de construção da hegemonia como liderança moral e intelectual em uma dada sociedade¹¹².

O liberalismo foi substituído pelo neoliberalismo, afetando profundamente a educação e as políticas sociais. Como afirma Michael W. Apple,

O próprio liberalismo está sob um ataque conjunto por parte da direita, da coalizão de neoconservadores, “modernizadores econômicos” e novos grupos de direita que têm procurado construir um novo consenso em torno de seus princípios. Seguindo uma estratégia cuja melhor designação é “populismo autoritário”, essa coalizão combinou uma “ética de livre mercado” com política populista. O resultado foi um desmantelamento parcial de políticas social-democratas que, em grande parte, beneficiavam trabalhadoras e trabalhadores, pessoas de cor e mulheres (estes grupos,

¹¹¹ “É verdade que a Inglaterra, ao provocar uma revolução social no Hindustão, era guiada pelos interesses mais abjetos e agia de uma maneira estúpida para atingir seus objetivos. Mas a questão não é essa. Trata-se de saber se a humanidade pode cumprir seu destino sem uma revolução fundamental na situação social da Ásia. Senão, quaisquer que fossem os crimes da Inglaterra, ela foi um instrumento da História ao provocar esta revolução” ([https://pt.wikisource.org/wiki/A_dominaçãobritânica_na_Índia](https://pt.wikisource.org/wiki/A_domina%C3%A7%C3%A3o_brit%C3%A2nica_na_%C3%8Dndia)).

¹¹² GRAMSCI, 1971; SCHIRRU, 2010.

obviamente, não se excluem mutuamente), a construção de um relacionamento mais estreito entre o governo e a economia capitalista e tentativas de restringir liberdades que tinham sido conquistadas no passado.¹¹³

Os governos neoliberais promovem mercados abertos, livre comércio, a redução do setor público, menor intervenção do Estado na economia e a desregulamentação dos mercados. Essas premissas para a reestruturação econômica do capitalismo avançado que têm sido criticadas, particularmente após a debacle de 2008, implicam a redução dos gastos públicos, a redução de programas considerados desperdícios, a venda de empresas estatais e mecanismos de desregulamentação para impedir a intervenção do Estado no mundo dos negócios. Junto com essas medidas, propõe-se que o Estado deveria participar menos na provisão de serviços sociais (incluindo educação, assistência médica, pensões e aposentadorias, transporte público e moradia acessível) e que esses serviços deveriam ser privatizados.

A noção de “privado” (e privatização) é glorificada como parte de um mercado livre. Ela implica a confiança total na eficiência da competição porque as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas e socialmente ineficazes. Em contraposição a isso, o setor privado é tido como eficiente, eficaz, produtivo e responsivo. Em contraposição ao modelo do Estado de bem-estar social em que o Estado exerce o mandato de sustentar o contrato social entre trabalho e capital, o Estado neoliberal é decididamente pró-empresas, apoiando as demandas do setor empresarial. Entretanto, como Daniel Schugurensky destaca com razão, esse afastamento do intervencionismo estatal é diferenciado, e não total¹¹⁴. Neste sentido, “não é possível, por razões simbólicas e práticas, abandonar todos os programas sociais do Estado. É necessário tornar difusas as áreas conflituosas e explosivas no âmbito das políticas públicas.”¹¹⁵

Na América Latina, durante essa época, os assuntos acadêmicos foram sendo cada vez mais regulamentados, enquanto o universo empresarial foi crescentemente desregulamentado. Como testifica a experiência da América Latina, foi sob governos neoliberais que as universidades públicas autônomas, consideradas bastiões do pensamento livre e política de esquerda, foram pressionadas por punições financeiras e por um novo

¹¹³ APPLE, 2004, p. xxiv.

¹¹⁴ SCHUGURENSKY, 1994.

¹¹⁵ TORRES; HEERTUM, 2009, 150-151.

regime de avaliações de maior regulamentação e prestação de contas nas universidades, bem como pela intensificação do trabalho acadêmico e da produtividade em alinhamento com o modelo global de privatização e ocidentalização. Por exemplo, a avaliação de artigos publicados em inglês em periódicos internacionais em inglês e não nas línguas vernáculas e em periódicos indexados nos principais índices de ciências foi privilegiada para a alocação de recursos e o avanço acadêmico.

A segunda tese que esboço aqui é que a globalização neoliberal, o mais poderoso modelo de globalização baseado na dominância do mercado sobre o Estado, particularmente através de modelos desregulatórios de governança, tem afetado profundamente a universidade no contexto do “capitalismo acadêmico”. A publicação de *Education and globalization: Critical analysis*¹¹⁶ inaugurou uma linha de investigação das possíveis implicações da globalização em sistemas e políticas educacionais. A questão da globalização foi galvanizada nas décadas de 1980 e 1990 devido ao crescente discurso internacional e aos debates nacionais contraditórios sobre a globalização na perspectiva econômica, política e social. A globalização da política, cultura e economia política de sociedades capitalistas centrais bem como de economias emergentes e menos desenvolvidas tem impactado a natureza e as operações de um dos mais importantes caminhos para a mobilidade e equidade social: os sistemas educacionais.

A questão da globalização ainda está sobre a mesa e os interesses em jogo são, de fato, grandes. As políticas públicas durante os três últimos governos federais nos EUA intensificaram o discurso do livre comércio e da expansão de novos mercados. Enquanto esse processo dificilmente culminou em uma compreensão amplamente disseminada dos fenômenos da globalização – afinal, como propuseram Burbules, Torres e os autores das contribuições da coletânea, há definições muito diferentes e contraditórias da globalização, sua natureza e sua história –, poucos projetos de pesquisa dentro dos EUA e em outros lugares examinaram criticamente as formas pelas quais os sistemas educacionais foram guiados ou impactados por políticas econômicas e sociais provocadas pela globalização¹¹⁷.

Em uma análise ampla de padrões internacionais associados com a globalização, parece que a educação pública tem sido conclamada a desenvolver uma nova força de trabalho para satisfazer as demandas econômicas em rápida mudança, apresentando dilemas de políticas sobre

¹¹⁶ BURBULES; TORRES, 2000.

¹¹⁷ LUKE; LUKE, 2000; STIGLITZ, 2002.

questões referentes à privatização e descentralização de escolas¹¹⁸. Esse movimento inclui a elevação de padrões educacionais e a colocação de maior ênfase em testes e na prestação de contas das escolas. Decisões baseadas em mudanças econômicas também adotaram novas visões para a reforma escolar em universidades. Essas reformas, associadas com a competitividade internacional, também são conhecidas como “reformas baseadas na competição”¹¹⁹.

Como ex-presidente da Sociedade de Educação Comparada e Internacional, lembro-me de debates de anos atrás sobre a importância de internacionalizar a educação nos EUA. Pesquisadores versados em educação comparada se queixavam da insuficiente compreensão entre suas colegas e seus colegas em nossas faculdades de Educação a respeito dos processos, sistemas, pedagogias e histórias educacionais de outros países. Em contraposição a isso, a economia política do sistema mundial ou o papel regulatório do Estado e do sistema internacional emergiam como novos objetos de análise para a pesquisa comparada. Do ponto de vista de muitos expoentes da pesquisa comparada, a maioria dos pesquisadores da educação nos EUA pareciam provincianamente preocupados com sua própria disciplina e com temas de pesquisa geralmente associados com problemas locais, estaduais ou nacionais específicos. Embora esse grau de especialização e preocupação fosse louvável como forma de encetar agendas de pesquisas rigorosas, também era notável como elas e eles mostravam uma óbvia desconsideração por desdobramentos internacionais ou pela educação internacional.

Estou convencido de que essa preocupação de representantes da pesquisa comparada, prevendo, até certo ponto, as mudanças que varreram o globo nas três últimas décadas, só é parcialmente válida hoje em dia. Muitas professoras e professores, estudantes, definidores de políticas públicas, legisladores, ativistas comunitários e pais – em suma, pessoas preocupadas com a promessa educacional democrática nos EUA – se dão conta atualmente de que está ficando mais difícil falar sobre a conexão entre educação e mercados de trabalho nacionais sem considerar a importância dos mercados globais e, naturalmente, as tendências crescentes à terceirização da produção de bens e serviços. Poucas pessoas questionariam que discussões sobre testes, prestação de contas ou currículo – assuntos perenes para debates sobre jurisdições local, estadual e federal

¹¹⁸ ARNOVE; TORRES, 2007.

¹¹⁹ CARNOY, 1999; TORRES, 2009a, 2009b.

nos EUA – não são mais questões nacionais, provinciais ou estaduais. Esses assuntos têm agora um alcance internacional; fazem parte de uma agenda de pesquisa internacional de organizações bilaterais e internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI e têm saturado os discursos educacionais na maioria dos países do globo¹²⁰.

Além disso, a própria educação comparada se torna uma ferramenta vigorosa na criação de uma “gramática escolar” global e indicadores internacionais comparáveis:

A educação comparada funciona como uma alavanca que pode destruir a resistência em qualquer nível, tanto na pesquisa científica quanto na política. Ela se torna uma arma no conflito político em torno da organização da educação. Implementa principalmente novas estratégias de informação para processos educacionais e fornece informações que enfraquecem as posições de oponentes.¹²¹

Consideremos outro exemplo. Quando a Organização Mundial do Comércio (OMC) discute a liberalização de serviços no mundo todo, seria prudente para a educação superior na Califórnia, assediada por cortes fiscais e sob sérias restrições financeiras, entender que se a OMC conseguir tornar o ensino superior parte do pacote de serviços – financeiros e outros – a serem liberalizados em nível mundial, essa nova política afetará não só o resto do mundo, mas também os EUA.

O debate sobre equidade e igualdade na educação superior e a preocupação tradicional com a elevação com a capacidade e presença de minorias no ensino superior, uma das grandes realizações das universidades multiculturais, tomará um novo rumo. Afinal, muitas pessoas sustentariam que, sob novas decisões em potencial da OMC, empréstimos, verbas e bolsas de governos estaduais e federais, especialmente aqueles destinados a segmentos populacionais “sub-representados” específicos, poderiam ser consideradas subsídios injustos, comparáveis aos subsídios para a agricultura nos EUA. Verbas substanciais do Estado para instituições de ensino superior também poderiam ser consideradas subsídios injustos para a educação superior e, por isso, sujeitos à contestação em um tribunal da OMC. Nesse cenário da OMC, as regras para a privatização do ensino fundamental, médio e superior podem ser flexibilizadas em nível nacional, estadual/provincial e municipal, permitindo, assim, que mais empresários abram suas próprias academias, escolas e univer-

¹²⁰ BURBULES; TORRES, 2000; TEODORO, 2003, 2008.

¹²¹ BOTTANI, 2001, p. 75.

sidades, oferecendo serviços que seriam menos regulados por conselhos, organizações profissionais ou agências reguladoras estatais.

Algumas pessoas afirmariam que a liberalização de serviços certamente ajudaria as sociedades capitalistas centrais que têm os mais fortes sistemas públicos e privados de educação superior. Segundo o argumento da vantagem comparativa, eles continuarão a exportar seus serviços, agora com vigor renovado, para economias emergentes, mas também para menos desenvolvidas. Está claro que nas duas últimas décadas as universidades de sociedades capitalistas centrais se posicionaram na linha de frente da venda de serviços em nível internacional, tanto através de *campi* no exterior quanto da educação a distância. Muitas delas não só capturaram o rico e florescente mercado para alunos do exterior nos EUA, ao menos até o 11 de setembro de 2001 e suas sequelas em termos de restrição de vistos para estudantes, mas também expandiram as vendas e os serviços em sociedades muito distantes de seus *campi*. Além disso, em vista das consideráveis taxas e mensalidades diferenciadas, alunas e alunos do exterior são avidamente procurados por universidades públicas dos EUA como fonte substancial de receita para lidar com suas dificuldades financeiras.

Não há, contudo, razão para pensar que sob uma decisão da OMC de liberalizar os serviços educacionais a situação não vá ser invertida, com muitas universidades de países emergentes estabelecendo seus próprios *campi* nos EUA, visando particularmente segmentos populacionais específicos de algum modo ligados a seu país de origem e, simultaneamente, desafiando a forma como o financiamento do ensino superior ocorre nos EUA. Será esse um cenário distante? Resta ver, mas algumas tendências em debates institucionais e mudanças na economia política da educação superior nos EUA e em outros lugares indicam que essas mudanças são possíveis e, se acontecerem, certamente serão duradouras. O mínimo que se pode dizer é que, se e quando ocorrerem, irão acarretar uma ruptura nas tradições estabelecidas do ensino superior¹²².

Não surpreende que até mesmo a Comissão Fulbright nos EUA esteja preocupada com a questão da globalização na educação superior. Há alguns anos, o Programa Fulbright de Pesquisadores para o Novo Século enfocou especificamente o estudo das mudanças no ensino superior produzidas pelos processos de globalização¹²³. A globalização neoliberal

¹²² BORON, 2008; RHOADS; TORRES, 2006.

¹²³ ALTBACH, 2007.

irá afetar profundamente a maneira como cada país forma sua força de trabalho? A globalização neoliberal irá aumentar a capacidade de países e sistemas educacionais de cumprirem as demandas crescentes dos direitos humanos? A globalização neoliberal irá afetar o modo como crianças e jovens são socializadas na compreensão e prática dos mais arraigados valores, crenças e conhecimentos de senso comum de cada sociedade – uma preocupação que certamente impactaria o pensamento de grandes sociólogos da educação do passado, como Emile Durkheim ou Karl Mannheim, se ainda estivessem vivos¹²⁴?

As implicações das mudanças produzidas pela globalização neoliberal para as universidades, particularmente o impacto do modelo de privatização, foi percebido por teóricos críticos. Como sustenta incisivamente Raymond Morrow,

O maior benfeitor da dessacralização da universidade como instituição cultural tem sido a penetração crescente de forças de mercado na educação superior e a reorganização da governança universitária em torno de “entrar no jogo” do capitalismo acadêmico [...] Nesse contexto, o mercado se torna o cavalo de troia para minar a autonomia acadêmica por meios ostensivamente não ideológicos e não coercitivos baseados no interesse dos “consumidores” de educação e pesquisa.¹²⁵

A terceira tese que gostaria de defender é que a dinâmica institucional do ensino superior tem sido afetada por mudanças em vários níveis. Talvez a mais importante delas no século passado, e uma mudança profundamente vinculada ao processo de globalização, é o modo como as universidades têm sido transformadas – em termos de acesso, mas também de diversificação – de instituições de elite em instituições democráticas e, mais recentemente e em especial em sociedades capitalistas centrais, em instituições transnacionais de produção de conhecimento, mudança, distribuição e consumo¹²⁶.

Recapitemos que a agenda neoliberal dominante para a globalização desde a educação infantil até o último ano do ensino médio inclui um impulso para a privatização e descentralização de formas públicas de educação, um movimento rumo a padrões educacionais, uma forte ênfase em testes e um foco em prestação de contas. Especificamente quanto à

¹²⁴ Enfatizo a globalização neoliberal porque minha análise mostra que há múltiplas globalizações que se entrecruzam e interagem no sistema mundial, mas o modelo dominante, de cima para baixo, tem sido a globalização neoliberal. TORRES, 2009a, 2009b.

¹²⁵ MORROW, 2006, p. xxvi-xxvii.

¹²⁶ TEODORO, 2008, 2010.

reforma da educação superior, as versões neoliberais da globalização sugerem reformas para universidades em quatro áreas primordiais: eficiência e prestação de contas, acreditação ou reconhecimento e universalização, competitividade internacional e privatização.

As reformas associadas à competitividade internacional poderiam ser descritas como “reformas baseadas na competição”, caracterizadas por esforços para criar padrões de desempenho mensuráveis (o novo movimento em prol de padrões e prestação de contas), a introdução de novos métodos de ensino e aprendizagem que pretendem criar um desempenho melhor a um custo menor (p. ex., universalização de livros-texto) e melhorias na seleção e formação de docentes. As reformas baseadas na competição no ensino superior tendem a adotar uma orientação profissional e refletir o ponto de vista de que as faculdades e universidades existem, em grande parte, para servir ao bem-estar econômico de uma sociedade. No tocante ao reconhecimento e à universalização, há grandes esforços em andamento no mundo todo para reformar programas acadêmicos através de processos de acreditação e várias estratégias que produzem uma homogeneidade crescente que ultrapassa fronteiras nacionais¹²⁷.

Na obra escrita em conjunto com Rhoads, sustentei que a privatização da educação superior em países endividados como o México, o Brasil e a Argentina é normalmente promovida pelo FMI e Banco Mundial como condição para empréstimos adicionais a esses países. Uma condição desses empréstimos implica a transferência de financiamento educacional do ensino superior para níveis inferiores da educação, com base na premissa de que subsidiar o ensino superior é subsidiar os ricos, já que a maioria das alunas e dos alunos matriculados na educação superior são da classe média e de famílias abastadas. É desnecessário dizer que há uma resistência ativa a essas reformas em alguns desses países por parte de docentes, sindicatos, pais, movimentos sociais e estudantes. Com efeito, a globalização tem tido um impacto significativo na educação porque instituições internacionais têm promovido reformas movidas a fatores financeiros, que acabam colidindo com a possibilidade de reformas movidas a equidade em muitos países¹²⁸.

Há, certamente, processos diferentes de implementação e adaptação dessas reformas educacionais movidas a fatores financeiros e baseadas em competição em diferentes países. As diferenças dependem da história de

¹²⁷ CARNOY, 1999, 2001; CARNOY; TORRES, 1992.

¹²⁸ RHOADS; TORRES, 2006.

cada sistema educacional, do tipo de governo que está no poder, do papel de sindicatos de docentes e de organizações profissionais, etc. Entretanto, à medida que essas reformas são implementadas e adotadas, também há uma resistência crescente à globalização. Resistência, controvérsias, contradições e até confrontações de ativistas com o que se percebe como reformas impostas de cima para baixo por meio de políticas e prioridades da globalização têm lugar em diversos âmbitos, incluindo o currículo e a instrução, formação de professoras e professores e governança escolar¹²⁹, e essa resistência crescente também se reflete nos debates públicos sobre reforma escolar¹³⁰. Contudo, um foco central desses debates são os valores culturais específicos que precisam ser preservados em cada Estado nacional em termos de construção da cidadania contra a globalização cultural prevalecente através dos meios de comunicação de massa e as tendências de reformas educacionais baseadas na competição. Por conseguinte, a questão da educação da cidadã e do cidadão global continua sendo uma questão central que não foi explorada com cuidado até agora e conta, quando muito, com poucos indícios históricos e empíricos.

A quarta tese que eu gostaria de enfatizar é que, visto que a privatização constitui a força motriz da globalização, o “capitalismo acadêmico” é um resultado natural do processo com que as universidades e instituições de educação superior fazem experimentos nas duas ou três últimas décadas. Analisando a situação dos EUA, Sheila Slaughter e Gary Rhoades¹³¹ sustentam que um padrão de “capitalismo acadêmico” crescente se evidencia no ensino superior dos EUA. Esse padrão vai além das atividades de transferência de tecnologia que Slaughter e Leslie¹³² enfocam em seu livro *Academic Capitalism* e se estende às funções educativas fundamentais de faculdades e universidades.

O padrão emergente, como afirmam Slaughter e Rhoades, está enraizado em pressões e oportunidades crescentes para que faculdades e universidades gerem receita por meio de várias parcerias com o setor privado. Sua sugestão segue a obra de Foucault¹³³, examinando a arqueologia do conhecimento e as conceitualizações do poder e “regimes de verdade”, na medida em que o capitalismo acadêmico se assenta sobre um regime de conhecimento, aprendizado e consumo acadêmico-capi-

¹²⁹ BURKE; JACKSON, 2007.

¹³⁰ APPLE, 2004.

¹³¹ SLAUGHTER; RHOADES, 2004.

¹³² SLAUGHTER; LESLIE, 1997.

¹³³ FOUCAULT, 1972, 1980.

talista. Assim, o capitalismo acadêmico é um regime de poder, e o livro identifica elementos específicos analisando políticas federais de patentes e direitos autorais, bem como políticas e programas federais que apoiam pesquisas acadêmicas¹³⁴.

A quinta tese sugere que ao introduzir o gerencialismo como forma nova de governança institucional do ensino superior e a função mercantil da universidade por meio da commodificação dos conhecimentos e sujeitos da educação superior, as universidades aprofundaram e aumentaram suas crises. Na visão do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, a universidade enfrenta três crises prementes: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional:

A crise de hegemonia é o resultado da crescente privação intelectual da universidade na medida em que é cada vez mais conclamada a produzir conhecimento comercial às expensas de outras formas de conhecimento. A crise de legitimidade é o resultado da crescente segmentação do sistema universitário e da crescente desvalorização de diplomas universitários. A crise institucional da universidade é o resultado do menor apoio por parte do Estado e do desmanche da missão de benefício público que as universidades, em especial as públicas, têm cumprido tradicionalmente. A concentração na crise institucional só serviu para exacerbar os problemas de hegemonia e legitimidade. Um ponto-chave do argumento de Santos é que a natureza do conhecimento universitário foi transformada de conhecimento científico naquilo que ele chama de “conhecimento pluriversitário”. O conhecimento pluriversitário é orientado para a aplicação e movido por fatores extramuros.¹³⁵

A sexta tese sustenta que, tendo em vista as crises fiscais do Estado e as crises institucionais das universidades, qualquer consideração das relações entre ensino superior e mercados globais de trabalho deveria, antes de mais nada, levar em conta as implicações para a própria universidade como mercado de trabalho significativo e bastante grande em si mesma. Com a deterioração crescente dos salários e a intensificação das condições de trabalho na universidade, mesmo em sociedades capitalistas centrais, há uma forte chance de que, no futuro muito próximo, assistiremos a um aumento na sindicalização de estudantes de pós-graduação e a novas formas de representação social, política e econômica de docentes universitários, talvez na forma de sindicatos profissionais – no Canadá esses sindicatos existem há algum tempo e desempenham um papel significativo nos debates sobre governança universitária.

¹³⁴ SLAUGHTER; RHOADES, 2004.

¹³⁵ RHOADS; TORRES, 2006, p. 28.

Um dos fenômenos novos em universidades dos EUA é o impulso para a sindicalização de estudantes de pós-graduação como movimento social pós-industrial. Robert Rhoads e Gary Rhoades¹³⁶ examinam o movimento crescente entre estudantes de pós-graduação que são empregados nos EUA e buscam negociações coletivas. Como destacam eles, a sindicalização desses estudantes se deparou com uma resistência dura por parte dos administradores universitários, que têm sustentado que estudantes de pós-graduação servem mais ou menos como aprendizes e o trabalho que realizam faz parte de sua experiência acadêmica: “Como assalariados de baixo nível em uma corporação empresarial, os organizadores dos estudantes de pós-graduação veem a negociação coletiva como a extensão lógica de uma organização firmemente arraigada em um modelo comercial de operação.”¹³⁷

As pressões para a sindicalização de docentes universitários estão crescendo, considerando as crises financeiras das universidades e o crescente gerencialismo que está afetando modelos de governança dual que prevalecem em muitas universidades de pesquisa. Esse modelo de “governança dual” se baseia em uma tradução de diálogo sistemático, aberto e, em grande parte, honesto entre o conselho acadêmico e a administração concernente a políticas-chave de ensino, pesquisa, administração e avaliação.

A autonomia relativa da educação superior, a importância da estabilidade como pedra angular para a política de ensino e investigação no ensino superior e a tradição de autogoverno das universidades poderão desacelerar esse movimento pela sindicalização ou se contrapor a ele. Entretanto, as pressões crescentes sobre a universidade pela ascensão da “nova gestão pública” neoliberal no setor público, a consolidação de uma classe gerencial na universidade e o uso disseminado de modelos empresariais e princípios de mercado, ao menos desde o início da década de 1980, têm minado a autonomia do professorado. Além disso, a pressão para encontrar resultados mensuráveis de “produtos” universitários e a pressão cada vez maior para criar mercadorias mediante vendas, serviços, invenções, patentes, etc. por parte das universidades têm afetado a universidade e a forma como é autogovernada e operada. Assim, não surpreende que muitas pessoas estejam argumentando que se as universidades estão se tornando, elas próprias, empresas capitalistas, deveriam estar sujeitas

¹³⁶ RHOADS; RHOADES, 2006.

¹³⁷ RHOADS; TORRES, 2006, p. 34-35.

a negociações entre força de trabalho e gerência. Nesse contexto, o papel dos sindicatos para defender o corpo docente, o funcionalismo administrativo e até mesmos estudantes/trabalhadores de pós-graduação se torna central¹³⁸.

A sétima tese discute as implicações gerais do processo de globalização neoliberal para a educação superior. Em nível geral, pode-se afirmar que o impacto da globalização em faculdades e universidades é tanto direto quanto indireto:

Um exemplo de efeito direto é a maneira como as economias nacionais estão reestruturando seus sistemas de apoio para o ensino superior em consequência da mudança de prioridades econômicas e políticas de ajuste estrutural determinadas a partir de cima. Exemplos de efeitos indiretos incluem a maneira como a guerra contra o terrorismo passou a limitar a liberdade acadêmica e o fluxo transnacional de docentes e estudantes e a maneira como a cultura acadêmica em algumas universidades latino-americanas está passando de uma orientação coletivista para ideias associadas com o individualismo. O que está claro é que as várias manifestações da globalização têm o potencial de produzir diferentes tipos de efeitos, embora deslindar a causa e o efeito possa ser bastante problemático.¹³⁹

Em outra publicação, sustentei que esses processos estão vinculados com tentativas de infundir a lógica do mercado na educação superior, “minando sua missão como fonte independente de conhecimento e investigação”¹⁴⁰. Esses esforços coadunam com as tentativas de limitar a eficácia das universidades como locais de contestação da ordem nacional e global¹⁴¹.

É difícil desenredar completamente a relação de causa e efeito entre as crises fiscais do Estado e os novos modelos de governança do neoliberalismo, com seu novo senso comum que cria uma narrativa política hegemônica no sistema mundial. Entretanto,

O empreendedorismo crescente na educação pós-secundária, especialmente nos países mais desenvolvidos, tem sido dirigido por esforços para expandir a receita (ou simplesmente repor perdas resultantes da diminuição do apoio estadual e federal) mediante uma variedade de empreendi-

¹³⁸ Expus a complexidade dos dilemas políticos dos sindicatos de docentes, com uma ênfase específica na educação fundamental e média, em meu livro *Education and Neoliberal Globalization* (TORRES, 2009b, p. 55-61). Embora a situação no ensino superior seja diferente, está claro que a tensão entre profissionalização e sindicalização permanecerá, desempenhando um papel fundamental na configuração desses fenômenos no futuro.

¹³⁹ RHOADS; TORRES, 2006, p. 10.

¹⁴⁰ TORRES; VAN HEERTUM, 2009, p. 155.

¹⁴¹ BORON, 2008.

mentos visando lucro, incluindo uma colaboração estreita com empresas na pesquisa, *campi*-satélites e programas de extensão no mundo todo. Isso tem sido vinculado a esforços recentes de levar regimes de prestação de contas semelhantes ao projeto Nenhuma Criança Deixada para Trás ao nível universitário, assegurando uma maior homogeneidade e padronização e o desempoderamento de docentes e de ideias contra-hegemônicas. Em suma, a globalização neoliberal tem tentado minar os objetivos mais amplos da educação, levando-a a servir como fonte primária de triagem e formação inicial para empresas. Tem igualmente tentado minar o poder ideológico e político da educação, especificamente desempoderando professoras e professores e seus sindicatos. Em muitos casos, as reformas neoliberais têm limitado o acesso e as oportunidades a partir de critérios de raça e classe, incluindo a limitação de acesso através da imposição de taxas e mensalidades mais altas e da redução de apoio governamental para instituições e indivíduos.¹⁴²

Conclusão: O senso comum neoliberal e a política de luta

O neoliberalismo fracassou inteiramente como modelo viável de desenvolvimento econômico. Evidenciada pela primeira vez com a crise argentina de 2001, essa debacle financeira e econômica culminou nas crises econômicas de 2008 que colocaram o sistema capitalista mundial de joelhos. Paradoxalmente, o Estado capitalista, tão vilificado por globalizadores neoliberais proeminentes, foi convocado a intervir, resgatando um sistema capitalista desregulamentado de sua própria morte.

Contudo, a ironia é que a política da cultura associada com o neoliberalismo ainda está em vigor e bastante forte porque conseguiu formular esse novo senso comum que se difundiu profundamente na consciência social de muitos setores da população, particularmente das classes médias profissionais. Muitos *think tanks* [laboratórios de ideias] e associações profissionais como o Banco Mundial e a OCDE continuam a preservar e expandir esse novo senso comum na educação, a despeito de suas contradições e dúbias pretensões de sucesso.

Há, certamente, processos diferentes de implementação e adaptação dessas reformas educacionais movidas por fatores financeiros e baseadas em competição em diferentes países, e sustentei que essas diferenças dependem da história de cada sistema educacional, do tipo de governo que está no poder, do papel de sindicatos de professores e organizações profissionais e da natureza e dinâmica das instituições de ensino supe-

¹⁴² TORRES; VAN HEERTUM, 2009, p. 156.

rior¹⁴³. Entretanto, à medida que essas reformas são implementadas e adotadas, e embora o senso comum neoliberal prevaleça em muitos âmbitos, há também uma resistência crescente à globalização. Um foco central desses debates são os valores culturais específicos que precisam ser preservados em cada Estado nacional em termos de construção da cidadania contra a globalização cultural prevalecente através dos meios de comunicação de massa e as tendências de reformas educacionais baseadas na competição¹⁴⁴.

Uma questão-chave especificamente ligada à educação superior é se a educação é um privilégio ou um direito. Isso tem se tornado uma questão contenciosa em países latino-americanos em que políticas de ajustes estruturais situaram a participação no ensino superior como um privilégio, ao passo que contratos sociais de longa data dentro desses países sugerem outra coisa. No espaço limitado deste capítulo, é impossível discutir como esse debate passou do regime liberal para o neoliberal; portanto, esse continua sendo um assunto para pesquisas futuras.

A despeito do poder do senso comum neoliberal e de sua política da cultura e de aspirações hegemônicas, há um choque de agendas opostas. Uma agenda sustenta que as universidades públicas deveriam se focar em servir o cliente, enfatizando o gerencialismo público. Há uma agenda alternativa que defende o papel das universidades públicas de educar as cidadãs e os cidadãos, e não de servir os consumidores – mesmo que agora possamos falar de um cidadão global no sistema mundial¹⁴⁵. Essa agenda alternativa resgata o papel tradicional das universidades de servir o bem comum e postula a necessidade de financiar as universidades com verbas públicas, buscando alternativas ao senso comum neoliberal. Há também, entremisturada com o debate anterior, uma agenda de políticas focada na privatização e na promoção de estruturas sociais baseadas na competição e outra focada na intervenção social e na promoção de um espírito de coletivismo¹⁴⁶.

Uma nova rodada da confrontação irá girar em torno da teoria de alcance médio a respeito de “universidades de classe mundial” e sua múltipla semântica, incluindo a questão de “melhores práticas”, *benchmarking*, ranqueamentos, indicadores internacionais e comparados de

¹⁴³ TORRES, 2009a, 2009b.

¹⁴⁴ TORRES, 1998b, 2002, 2009a.

¹⁴⁵ SOYZAL, 1994.

¹⁴⁶ RHOADS; TORRES, 2006.

qualidade no ensino superior e suas implicações para as políticas públicas. Por outro lado, há a luta contínua para preservar acesso à educação para grupos populacionais sub-representados em face de cortes draconianos no financiamento público para universidades. Essas confrontações irão inaugurar mais um capítulo nesse processo contraditório e controvertido de apropriação e implementação do senso comum neoliberal na vida das universidades, mas também em formas de resistir e contradizer suas orientações, estratégias e táticas, desenvolvendo alternativas ao senso comum neoliberal.

Cidadania global e universidades globais

A era da interdependência global e do cosmopolitismo¹⁴⁷

Introdução

A desigualdade econômica não é mais um clichê sobre a ciência econômica capitalista, e sim uma realidade palpável. A crise de 2008 tornou ainda mais evidente a importância da desigualdade crescente que tem afetado as democracias de mercado, e particularmente a classe média. Como disse alhures, uma baixa ou vítima dessas crises na economia global foram os empregos, cuja perda, por sua vez, aumentou a desigualdade e pobreza. Ao se deparar com uma sociedade sem empregos, a universidade tem muitos desafios, desde ter condições de oferecer um serviço sem se excluir do mercado por causa do preço ou ser parcialmente responsável por aquilo que algumas pessoas veem como a nova bolha da crise no capitalismo, a dívida gigantesca de estudantes, até mostrar que as atividades letivas nas quais as alunas e os alunos se envolvem terão um retorno positivo nos mercados e tornarão estudantes mais aptos para o mercado e produtivos, aumentando, por conseguinte, os níveis de prestação de contas das universidades.

Este capítulo enfoca o papel das universidades globais e globalizações em uma área de interdependência global e cosmopolitismo. Agendas concorrentes que resultam de ações e reações a globalizações múltiplas são consideradas em relação à educação para a cidadania global. Essas agendas são cruciais para entender os dilemas do local e do global em relação à educação. Agendas emergentes de peso são salientadas, incluindo as dos hiperglobalizadores, dos céticos e dos transformacionistas, como se descreveu no capítulo 4. Três temas são centrais para esta conversa, a saber: a) como as globalizações múltiplas estão impactando a vida global e os acadêmicos e as acadêmicas; b) como as redes têm se tornado locais privilegiados para a educação global; e c) as implicações da globalização e das redes para a cidadania global e as universidades globais.

Conceitos-chave

A educação para a cidadania global interage com a globalização e o neoliberalismo, conceitos-chave que designam movimentos globais que

¹⁴⁷ Uma versão anterior deste capítulo foi publicada no periódico *European Journal of Education*, v. 50, n. 3, p. 262-280, 2015; publicada mediante permissão.

passaram a definir nossa era de interdependência global. O *capitalismo global*, que reflete a interação de *globalização* e *neoliberalismo*, define atualmente o modelo de cima para baixo da dominância hegemônica global, que se assenta no poder de elites, empresas multinacionais, organismos bilaterais e multilaterais, e no poder global e regional de nações, que, por sua vez, exercem controle sobre pessoas, mercadorias, territórios, capital e recursos de todos os tipos, incluindo o meio ambiente¹⁴⁸. A viabilidade do modelo neoliberal de desenvolvimento econômico tem sido questionada, mas a política da cultura associada com o neoliberalismo ainda está em vigor e se tornou o novo senso comum que está moldando o papel do governo e – por último, mas não menos importante – da educação¹⁴⁹. Esse “senso comum” se tornou uma ideologia que desempenha um papel de peso na construção da hegemonia moral e liderança intelectual nas sociedades contemporâneas.

Este capítulo discute alguns dos desafios com os quais as universidades se defrontam no contexto da globalização e, por extensão, o desenvolvimento e sustentação da educação para a cidadania global em prol da transformação social. Sustento que há espécies diferentes de universidades públicas e privadas. Especificamente, que há algumas mais vinculadas com modelos de *cosmopolitismo democrático*, enquanto outras estão mais vinculadas com modelos de *localismo*. Ambas reagem de formas diferentes aos desafios associados com a globalização e ao traçado de fronteiras entre a cidadania nacional e a global.

Três temas são centrais para esta análise, a saber: a) como as globalizações múltiplas estão impactando a vida global e os acadêmicos; b) como as redes têm se tornado locais privilegiados para a colaboração na educação global; e c) as implicações da globalização e das redes para a cidadania global e as universidades globais. Uma questão-chave subjacente a esta análise é: quais deveriam ser os objetivos da educação para a cidadania global em uma década marcada pela Iniciativa Educação em Primeiro Lugar da ONU, que procura promover a cidadania global e as responsabilidades de universidades e governos?

Uma pluralidade de *globalizações*

A *globalização* é um conceito central para a análise deste capítulo; ela é complexa e multifacetada. Por exemplo, a globalização foi definida

¹⁴⁸ RHOADS; TORRES, 2006; TORRES, 2009a, 2009b, 2011b, 2013c.

¹⁴⁹ TORRES, 2011b, 2013c.

como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal modo que acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa”¹⁵⁰. Outra concepção vê a globalização como “um traço do capitalismo tardio, ou a condição de pós-modernidade, e, o que é mais importante, [...] o surgimento de um sistema mundial movido em grande parte por uma economia capitalista global”¹⁵¹. Outras veem a globalização como a transformação do tempo e do espaço em que interações e trocas complexas anteriormente impossíveis se tornam atividades cotidianas¹⁵². E ainda outras veem a globalização como uma agressão a noções tradicionais de sociedade e Estado nacional, pela qual a própria natureza da cidadania e da mudança social é drasticamente alterada¹⁵³. Assim, o sentido da *globalização* assume diferentes formas, e realmente deveríamos falar de processos de globalização, no plural¹⁵⁴.

Diversas formas da *globalização* podem ser concebidas como se segue. Primeiro, há a “*globalização a partir de cima*”. Ela é formulada por uma ideologia do neoliberalismo e pede uma abertura das fronteiras, a criação de múltiplos mercados regionais, a proliferação de intercâmbios econômicos e financeiros rápidos e a presença de sistemas de governo que não os Estados nacionais – particularmente em forma de acordos de comércio internacional impostos pela Organização Mundial do Comércio.

Uma segunda forma de globalização representa a antítese da primeira. Essa forma de globalização pode ser descrita como “*globalização a partir de baixo*” ou *antiglobalização*. Ela se manifesta em indivíduos, instituições e movimentos sociais que se opõem ativamente ao que é percebido como globalização empresarial. Para esses indivíduos e grupos, a palavra de ordem é “nenhuma globalização sem representação”.

Outra forma distinta diz mais respeito a direitos do que a mercados – a *globalização dos direitos humanos*. Com a crescente ideologia de direitos humanos se firmando no sistema internacional e no direito internacional, muitas práticas tradicionais endêmicas no tecido de sociedades ou culturas particulares (desde práticas religiosas até esotéricas) estão agora sendo questionadas, contestadas, proibidas ou até mesmo

¹⁵⁰ HELD, 1991, p. 9.

¹⁵¹ LUKE; LUKE, 2000, p. 287.

¹⁵² ÜRRY, 1998.

¹⁵³ CASTELLS, 1996, 1997; TOURAINE, 1968.

¹⁵⁴ TORRES, 2009a, 2009b.

proscritas. O avanço das democracias cosmopolitas e da cidadania global multicultural democrática plural é o tema desta versão de globalização¹⁵⁵.

A *globalização* também pode ser caracterizada como uma marca registrada de nosso mundo contemporâneo: a *hibridez*. Há muitas formas de hibridez atravessando o globo. Por exemplo, culturas hip-hop que nasceram no Bronx agora têm praticantes e modalidades culturais no Japão, na Índia e na China. O que todas elas têm em comum é que estão mostrando alguma forma de oposição aos *establishments* e constituem formas novas de expressão de culturas de jovens. Outra forma proeminente de hibridez está relacionada com intermatrimônios que criam categorias novas que não podem ser classificadas com facilidade dentro de taxonomias tradicionais de raça e/ou etnia em levantamentos demográficos.

Uma quinta manifestação da globalização pode ser caracterizada pela intersecção de dois processos definidos pelos conceitos de “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”. A ideia de sociedade da informação se assenta na capacidade das culturais digitais de irradiar informações para todos os cantos do globo quase instantaneamente, afetando a equação de tempo e espaço como nunca antes – e está intimamente ligada à ideia de uma sociedade em rede possibilitada pelos desdobramentos em culturas e tecnologias digitais¹⁵⁶. Essa face da globalização está impactando a produção cultural e material em nível global de formas que parecem ficção científica. Sua gêmea, o surgimento da sociedade do conhecimento, que é, ela própria, um resultado da robotização e das culturais digitais, impacta drasticamente a maneira como concebemos os fatores de produção, tradicionalmente considerados como sendo a terra, o capital, a mão de obra e a tecnologia. Agora temos de acrescentar um quinto fator de produção, o conhecimento.

Um subproduto desta última forma, porém distinto, é bem articulado por Castells, que definiu o limiar do século XXI como a “sociedade em rede”¹⁵⁷. Nunca antes as redes sociais foram discutidas como o estão sendo atualmente – uma atualidade em que viver na chamada “sociedade em rede” parece ser um lema prevaiente. Por exemplo, entre os vários conceitos criados por Giddens para explicar fenômenos sociais

¹⁵⁵ RHOADS; SZELÉNYI, 2011.

¹⁵⁶ UNESCO, 2005.

¹⁵⁷ CASTELLS, 1996.

contemporâneos em seu livro *Para além da esquerda e da direita*,¹⁵⁸ vale particularmente a pena registrar o conceito de “reflexividade social”.

De acordo com Giddens, essa reflexividade se refere a conhecimentos disseminados fora do âmbito de especialistas, ou do que ele chama de “sistemas peritos”, por meio de redes de informação e comunicação que foram estabelecidas pelo desenvolvimento de novas tecnologias computacionais e pela internet. Ou seja, devido a essas formas novas de telecomunicação, formas novas de informação e conhecimento especializado têm adquirido proeminência na internet, indo além das fronteiras do mundo dos peritos (isto é, cientistas ou pesquisadores ou jornalistas). A presença dessas redes altera uma série de dimensões tradicionais da vida humana, como a distinção entre as esferas privada e pública da ação social. Há também a importância particular na política de blogueiros que, sentados em sua sala de estar, inundam persistentemente o globo com mensagens de muitas espécies. Questões sobre autoridade acadêmica e caráter moral se tornam elementos centrais na discussão da credibilidade de mensagens, métodos, pesquisas, dados, análises e narrativas que pululam na internet. As interações entre a sociedade em rede global e a educação para a cidadania global são consideradas mais adiante neste capítulo.

Uma sétima manifestação da globalização se estende para além dos mercados e, de certa forma, é contra os direitos humanos. Trata-se da *globalização da guerra internacional contra o terrorismo*. Essa forma nova de globalização foi provocada, em grande parte, pelos eventos de 11 de setembro de 2001 – que foram interpretados como globalização da ameaça terrorista – e pela reação dos Estados Unidos ao acontecimento. Essa forma de globalização é representada pela reação antiterrorista, que tem sido de natureza militarista, resultando em duas guerras de uma coalizão liderada pelos EUA contra regimes muçulmanos no Afeganistão e no Iraque, sob os auspícios da “Guerra Global contra o Terror”. A islamofobia também é um tema dessa globalização. O terrorismo e a ameaça terrorista foram tornados sinônimos do islã e dos muçulmanos e passaram a ser uma norma global. Contudo, o tema geral desse processo não foi só seu caráter militar, mas também a ênfase na segurança e no controle de fronteiras, pessoas, capital e mercadorias – isto é, o inverso de mercados abertos e trocas rápidas de mercadorias. Segurança como precondição da liberdade é o tema-chave desta quarta forma de globalização.

¹⁵⁸ GIDDENS, 1994.

Finalmente, pode-se conceber uma oitava forma de globalização também relacionada com o terrorismo, a saber, a globalização do terrorismo, que é bem representada pela rede da Al Qaeda, com ações terroristas de muitos tipos. Exemplos dessas ações incluem o sequestro, pelo Boko Haram, de 300 meninas de uma escola cristã na Nigéria, forçadas a se converter ao islamismo e a se casar com guerreiros. Outro exemplo é a crescente consolidação do Estado Islâmico no Oriente Médio, que proporciona uma plataforma, uma espécie de fogo sagrado para jovens descontentes com a modernidade e práticas ocidentais. Milhares de jovens se mudaram para o Iraque e a Síria para lutar pelo que creem ser a causa sagrada da mudança social, levando ao estabelecimento de um novo califado no Levante e Oriente Médio. Provavelmente a melhor definição do lema do terrorismo é a seguinte: só o caos produzirá liberdade.

Vale a pena enfatizar as implicações de algumas dessas formas de globalização para a educação. Sem qualquer dúvida, a forma dominante de globalização neoliberal realizou “reformas baseadas na competição”, transformando a política educacional na educação infantil, educação básica e nas universidades. Essas reformas se caracterizam por esforços para criar padrões de desempenho mensuráveis (o novo movimento em prol de padrões e prestação de contas), pela introdução de novos métodos de ensino e aprendizagem que pretendem criar um desempenho melhor a um custo baixo (p. ex., universalização de livros-texto) e melhorias na seleção e formação de docentes. As reformas baseadas na competição no ensino superior tendem a adotar uma orientação profissional e refletir o ponto de vista de que as faculdades e universidades existem, em grande parte, para servir ao bem-estar econômico de uma sociedade. A privatização é um esforço importante de reforma ligado à globalização neoliberal e talvez o mais dominante¹⁵⁹.

A importância crescente da análise educacional comparada está desempenhando um papel maior na globalização da educação em nível mundial. Um exemplo eloquente é o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes da OCDE, altamente influente em muitos países e regiões do mundo para além dos países-membros da OCDE. Esse programa constitui uma definição descontextualizada de referência da qualidade da educação e um exemplo de como o foco na educação baseado em escores cognitivos contraria as provas empíricas disponíveis de como se deve definir a qualidade da educação.

¹⁵⁹ TORRES, 2013b.

Não há dúvida de que múltiplas faces da globalização e das agendas de globalização descritas acima estão tendo grande importância na definição dos papéis e das finalidades da educação nos dias atuais – ainda mais quando se enfrenta a dialética do global e do local¹⁶⁰.

Educação para a cidadania global

Se os modelos de educação para a cidadania global são construídos para propiciar colaboração e cooperação global: que recursos devem ser empregados? Que agendas irão predominar? Os governos, as ONGs ou os movimentos sociais irão optar por apoiar o último elenco de personagens, os transformacionistas? Ou irão apoiar os hiperglobalizadores ou os céticos? Muitas pessoas querem estar no meio e não nos extremos. Se a decisão for apoiar os transformacionistas: qual das variedades seria a das partes interessadas principais? Os novos democratas locais ou os cosmopolitas, incluindo a nova orientação rumo à cidadania global? A educação para a cidadania global poderia trabalhar em torno de todas essas agendas sem contradições? A pesquisa empírica deveria tentar colocar em ordem essas categorias e perguntas.

Desafios regionais para a educação para a cidadania global

Esta seção destaca, ainda que em um nível altamente generalizado, alguns dos problemas e desafios que são relevantes para a maneira como a educação para a cidadania global no ensino superior pode ser percebida, adotada e implementada regionalmente.

A *Ásia*, uma região imensamente diversificada e complexa, está enfrentando a fragilidade e/ou ausência de democracia em muitos contextos. Especialmente, a “*shadow education*” [educação suplementar] desempenha um papel singular como ramificação de sistemas educacionais públicos altamente competitivos (incluindo, muitas vezes, a necessidade de dominar o inglês e competir para estudar no Ocidente). Essas práticas produzem efeitos culturais contraditórios para famílias tradicionais. Além disso, em termos de políticas educacionais, surgem dilemas novos quando se tenta criar instituições de pesquisa globais de elite que sejam puramente técnicas. Isso pode, por exemplo, resultar em experimentos problemáticos com filiais de universidades ocidentais. Tudo isso explica as dificuldades da cidadania pan-asiática *versus* a ideia de

¹⁶⁰ ARNOVE; TORRES; FRANZ, 2013.

cidadania global, que pode ser vista por muitas pessoas como subproduto da ocidentalização.

A América Latina enfrenta a tensão entre educação privada e pública dentro da democratização que mina a motivação da elite para a educação pública de qualidade, a necessidade de inclusão da massa na base, mas incentiva diferenciação suficiente para instituições de pesquisa de elite (p. ex., o Brasil *versus* a Venezuela). Um resultado é a possibilidade de uma cidadania regional como o Mercosul ou a Alternativa Bolivariana para as Américas (ALBA) como parte de passos rumo à cidadania global.

A África subsaariana enfrenta o problema catastrófico da fuga de cérebros fora da África do Sul, o impacto crescente da China, que é atualmente o maior investidor individual (na maior parte em recursos), e 1 milhão de chineses que vivem agora em enclaves em toda a região. A África subsaariana também enfrenta os dilemas de “descolonizar” sistemas educacionais que foram empobrecidos até mesmo em sua forma colonial eurocêntrica e o desafio de criar um sistema de ensino superior relativamente autônomo com uma capacidade para produção de conhecimento que não seja neocolonial nem uma capitulação à mistificação em potencial de apelos para um conhecimento indígena afrocêntrico. Entretanto, a África subsaariana também está enfrentando um desafio muito sério de como construir a cidadania global quando diferenças tribais continuam a minar Estados nacionais plurais.

A África setentrional e o Oriente Médio estão enfrentando o desafio de como construir um islã global que possa abarcar pluralismo suficiente para transições democráticas e tolerância da diferença. Há, claramente, uma necessidade de enfrentar os fracassos da Primavera Árabe no contexto da educação para além das diferenças religiosas, e também para enfrentar as diferenças tribais e étnicas duradouras. Também é importante salientar o perigo (também evidente na Ásia) da tentativa de desligar a ciência e tecnologia de suas origens “iluministas”, e o papel potencialmente distintivo de instituições educacionais seculares, privadas, de alta qualidade (p. ex., na Turquia) em uma região que, a despeito de sua herança cultural rica, de resto carece de modelos educacionais construtivos e perspectivas globais. Por fim, a tensão entre expatriados e “locais” produz um cisma profundo no tecido social da sociedade e um outro déficit de cidadania.

A Europa e a América do Norte se defrontam com os problemas-chave da cidadania criados por imigrantes sem documentação, o empobreci-

mento crescente de formas maciças de educação pós-secundária, com os EUA e a maioria dos países europeus sujeitos a uma reforma fiscal draconiana e aumentos maciços de taxas e mensalidades escolares em partes da Europa, tendo a Inglaterra à frente. Além disso, grandes segmentos de coortes de jovens estão perdendo a esperança de ter a segurança de um estilo de vida de classe média e a aposentadoria correspondente tendo em vista o valor declinante do investimento em educação superior, dívidas estudantis, falta de empregos qualificados e estratificação de diplomas. Esses são, claramente, processos que corroem a solidariedade e a formação de cidadania global. Os episódios recentes em torno de relações raciais tensas, violência policial e cidadania inconclusa exemplificados no caso ocorrido em Ferguson, Missouri, não deveriam ser ignorados.

Em face dessas realidades regionais, há um desafio apresentado pelo ex-secretário-geral das Nações Unidas, Sr. Ban Ki-moon, ao lançar a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar de 2012. Lançada em 26 de setembro de 2012, a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar é uma iniciativa de cinco anos que constitui uma plataforma global de defesa de direitos no mais alto nível, afirmando, nas palavras do próprio ex-secretário-geral, que “quando colocamos a Educação em Primeiro Lugar, podemos reduzir a pobreza e a fome, pôr fim ao desperdício de potenciais e esperar sociedades mais fortes e melhores para todas as pessoas”¹⁶¹. Essa é a primeira vez que um secretário-geral da ONU lançou um projeto tão ambicioso sobre educação no sistema da ONU. Será o ex-secretário-geral Ban Ki-moon um dos mais visíveis líderes dos novos democratas cosmopolitas e, por conseguinte, um transformacionista?

Visto que a educação está entre seus focos centrais, a UNESCO está desempenhando um papel destacado no projeto e na implementação da iniciativa. Há três pilares nessa iniciativa: colocar toda criança na escola; melhorar a qualidade da aprendizagem; e fomentar a cidadania global. Enquanto que o primeiro e o segundo pilares são essenciais para o trabalho para a maioria das faculdades de Educação e instituições vinculadas com os campos de ensino, pesquisa e prática educacional, o terceiro pilar, a promoção da cidadania global, é particularmente relevante.

Mas podemos fazer esse modelo de cidadania global ou cooperação global no contexto de uma sociedade em rede, que surge como uma das características-chave dos novos modelos de globalização?

¹⁶¹ <http://www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-gefi/>

A cidadania global é o resultado lógico de uma sociedade em rede?

Os desafios da educação para a cidadania global deveriam considerar os limites, mas também as possibilidades de uma sociedade em rede. Segundo Castells¹⁶², essa rede pode funcionar para o bem ou para o mal. No caso deste último, a questão de redes de tráfico de drogas, crime organizado ou tráfico de armas não pode ser ignorada. Castells chegou ao ponto de desenvolver um construto chamado “capitalismo informacional”, que considera a tecnologia da informação e as telecomunicações como novas forças produtivas que impõem leis novas às operações de produção.

Como é exposto em Morrow e Torres¹⁶³, a nova economia global é mais fluida e flexível, com múltiplas linhas de poder e mecanismos de tomada de decisões, análoga a uma teia de aranha, em contraposição à organização piramidal estática do poder que caracterizava o sistema capitalista tradicional. Sabemos que o acesso à informação por si só não pode produzir uma rede social para seus usuários e suas usuárias. Assim, é necessário que, além do acesso, haja a possibilidade de apropriação de informações por parte das usuárias e dos usuários na rede.

Consideremos a posicionalidade das redes sociais. Primeiro, é importante lembrar-se da classificação tradicional delas em redes primárias e secundárias. As *redes primárias*, de acordo com essa classificação, resultam de ligações espontâneas, involuntárias e, portanto, informais. São proeminentes entre elas as redes familiares, redes dentro de bairros, etc. As *redes secundárias* resultam de desejos de comunicação e ação que são acordados voluntariamente pelas pessoas participantes, e elas se reúnem conscientemente como entidades formais.

Além disso, é importante lembrar-se de que as relações sociais que constituem essas redes não têm fronteiras comuns. Assim, vemos que uma rede social é uma combinação de conexões de pessoas e grupos, tanto voluntárias quanto involuntárias, cujas fronteiras de ação não são as mesmas, mas se apresentam como uma estrutura que, em certos contextos, funciona para alcançar objetivos comuns. Uma rede social é um tipo de resposta à fragmentação social, impondo-se, por um lado, como

¹⁶² CASTELLS, 1996.

¹⁶³ MORROW; TORRES, 2013.

uma alternativa e, por outro, como uma força mediadora entre o Estado e a sociedade, ou entre as esferas pública e privada.

Em todas as redes sociais se formam normas de complementaridade e reciprocidade. Embora nem sempre explícitas, essas normas são implicadas através dos interesses contextuais compartilhados pelos membros. Assim como na comunicação (isto é, não haverá comunicação para além de quem fala, de quem recebe, do código comum, dos canais e da mensagem secreta, como se o conteúdo da mensagem fosse conhecido por todas e todos), na interação de redes sociais diferentes, competências complementares e interesses diversificados são reificados pela ação do outro.

Seguem-se algumas perguntas para o caso de se aproveitar a sociedade em rede para promover os objetivos da educação para a cidadania global. A criação e a sustentabilidade das redes exigem recursos. Como a educação para a cidadania global poderia criar um fluxo constante de recursos para apoiar e sustentar não só as redes estabelecidas que existem em cada região, mas também as novas redes que estão surgindo, como aquelas que respondem aos pleitos de jovens e movimentos de jovens? Como a construção dessas redes e seu apoio mediante a educação para a cidadania global ajudam a desestabelecer hierarquias tradicionais e não subsidiar as elites e reforçar hierarquias? Como essas redes se tornam sementes para esferas globais transformativas? As universidades constituem uma das respostas na construção de esferas globais e na educação para a cidadania global, o que será aprofundado na próxima seção.

Universidades e esferas públicas: imaginários globais e locais

Algumas pessoas sustentariam que as universidades, como parte da “esfera pública”, deveriam contribuir para a “ciência aberta” e para os códigos de comunicação abertos. Brian Pusser *et al.* expressam isso bem:

A esfera pública era o conjunto entrelaçado de instituições, redes e atividades sustentadas na sociedade civil independente, para além do Estado nacional e das transações no mercado, ao mesmo tempo que as intersecta em muitos pontos. Ela foi encontrada em restaurantes, salões de beleza e clubes, teatros e festivais de autores e autoras, e universidades – todos os lugares em que pessoas se encontravam e falavam – e na pletera de organizações civis focadas na mudança de opiniões ou comportamentos comuns. A esfera pública às vezes era crítica para com o Estado e às vezes fornecia ideias e apoio cruciais para projetos do Estado. Era, sobretudo, um fórum para a inteligência crítica e discussão criativa sobre assuntos da atualidade e, ao lado da família, da comunidade, do mercado e do

Estado nacional, ela era um dos meios em que a solidariedade social era formada.¹⁶⁴

Com essa perspectiva das universidades como esferas públicas, passemos agora à conexão entre as universidades e a educação para a cidadania global. Ao fazer isso, irei criar intencionalmente uma tipologia que lembra aquela entre cosmopolitas e locais apresentada no capítulo 4. Irei falar sobre universidades globais e universidades nacionais, respectivamente. Essa tipologia é tanto descritiva quanto intencional. É descritiva porque enfoca as agendas diferenciadas que estão em jogo no contexto da dialética do global e do local. E é intencional porque poderá oferecer um marcador teórico para estudos empíricos.

Os *rankings* universitários são feitos como dispositivos de posicionamento estratégico que foram normalizados na vida das instituições. Tradicionalmente, o campo da educação superior tem sido analisado pressupondo-se que haja padrões, papéis e funções um tanto comuns do ensino superior no mundo contemporâneo. Hoje em dia, essa narrativa parece frágil, confundindo o analítico com o normativo. Visto que os *rankings* são um modelo de pensamento estratégico, há uma tendência natural a borrar as múltiplas distinções que existem na realidade e, por conseguinte, a encerrar instituições formais e complexas dentro de distintas categorias uniformes. Em decorrência disso, a variabilidade entre departamentos e faculdades não é plenamente apreendida e entendida. É nesse nível departamental que a excelência se desenvolve em instituições de educação superior. Em última análise, muitas pesquisas simplesmente dizem palavras vãs sobre a extraordinária diversidade dessas instituições em todo o mundo, ignorando as formas diferenciadas pelas quais elas respondem aos desafios do global e do local, bem como a suas interseções, e ignoram o modo como essas instituições sobrevivem ao mesmo que se definem no processo de transformação social pelo qual a maioria das instituições está passando.

Por fim, minha tipologia é provocativa em outro nível. Quero enfatizar as tensões entre o contexto emergente de menos “universidades globais” e a prática diária de uma multidão de universidades nacionais, que não podem ser entendidas da mesma maneira política e analítica que as universidades globais. A posição de uma universidade no sistema mundial deixa uma marca profunda em sua capacidade de captar riqueza excedente do sistema global para além de suas fronteiras geográficas/na-

¹⁶⁴ PUSSER *et al.*, 2011, p. 2.

cionais. Sua localização e “marca” aumentam sua capacidade de captar ou drenar cérebros (recursos humanos) tanto em nível de estudantes de graduação e pós-graduação do exterior quanto de docentes eminentes. Por sua vez, esses talentos e práticas aumentam sua capacidade de obter verbas de pesquisa consideráveis de governos federais, estaduais e municipais nas sociedades mais ricas. Seus históricos e práticas particularmente exitosos são recompensados na produção de conhecimento e no fato de contarem com cientistas e autores ganhadores do Prêmio Nobel. Em suma, sua agenda global marca a vida das universidades globais, que são transnacionais por definição, finalidade, intenção, prática e impacto.

No outro extremo do espectro, as universidades nacionais abarcam um grande número de instituições que funcionam em diferentes níveis (nacional, regional, local) e se definem de maneira exatamente oposta àquela como defini as universidades globais.

Universidades globais, universidades nacionais e educação para a cidadania global

As universidades estão em uma encruzilhada na justificação de sua existência e importância para o conhecimento e as civilizações, talvez como nunca no passado. Não há dúvida de que o ensino superior, e particularmente as universidades, têm uma pluralidade de funções e papéis na sociedade, como descrevi no capítulo 3, em que também expus as implicações da globalização neoliberal na educação e nas universidades. Meu argumento é que o impacto da globalização neoliberal nas universidades levanta várias perguntas importantes: as passagens para uma ideologia orientada pelo mercado dentro da sociedade mais ampla sugerem passagens semelhantes e inevitáveis dentro das universidades? Essas passagens produzem a inevitável mercantilização das atividades profissionais, da vida familiar e do meio ambiente, ou da vida do professorado? Se essas reações são inevitáveis, isso torna necessário um passo na direção de uma ideologia de livre mercado em nível global e, por conseguinte, da necessidade de que os dados comparativos avaliem quem é quem na educação superior? Até que ponto o surgimento de uma única monocultura global no ensino superior pode ser esperado depois de termos estabelecido um ranqueamento firme das universidades de qualidade em escala mundial? Embora nem todas as questões possam ser abordadas em um capítulo conceitual como este, gostaria de oferecer um

conjunto de respostas tentativas que possam guiar a pesquisa empírica sobre o assunto.

Por que universidades globais?

Não há dúvida de que o mundo foi globalizado ao ponto de que um dos principais apologetas da globalização, o jornalista Thomas Friedman, caracterizou o mundo como plano. Esse caráter plano é produto de executivos de empresas transnacionais que tornaram o mundo, de acordo com Friedman, um campo de comércio em pé de igualdade, em que todos os competidores têm a mesma possibilidade igual de sucesso se se adaptarem aos caprichos do livre-comércio, à inevitabilidade de mudanças rápidas, à paisagem da cultura digital e à vida implacável nas ruas – só que desta vez em nível global e não apenas em seu próprio bairro¹⁶⁵.

Quais são os objetivos de uma universidade global para o século XXI? Em face dos desafios da globalização, algumas universidades se tornam universidades de pesquisa globais. Elas tentam educar as alunas e os alunos, mas também desenvolver novos conhecimentos para levar em conta um mundo em mudança, um mundo repleto de hibridez, valores concorrentes, diferentes geografias e histórias, dinâmicas, estruturas sociais e níveis populacionais. Entretanto, operam em um mundo que está plenamente interligado e interpenetrado, e, portanto, exposto às epidemias mundiais, à intensificação do comércio e da circulação de pessoas, climas em processo de mudança, gostos de consumidores, imaginários sociais veiculados pelos meios de comunicação de massa, etc. Tudo isso está acontecendo enquanto as universidades de pesquisa globais estão construídas em torno de modelos científicos realizados em inglês e com métricas de avaliação tributárias do mundo positivista anglo-saxão – embora narrativas científicas-padrão, particularmente nas ciências sociais e humanas, sejam contestadas e novas narrativas estejam emergindo. Portanto, os papéis e funções tradicionais das universidades estão sob pressão. Há cinco dimensões-chave que precisam ser incorporadas em qualquer análise do papel e das funções das universidades globais. São elas a aprendizagem global, a pesquisa global, a construção de uma reputação global, envolvimento global e serviço global. Algumas universidades de pesquisa globais procuram tornar-se *hubs* científicos e culturais em regiões específicas do mundo com o apoio total de governos regionais e nacionais. Esses papéis e responsabilidades se contrapõem aos

¹⁶⁵ UCLA, 2014.

papéis e responsabilidades que deveriam ser exercidos nas universidades de orientação nacional.

A *aprendizagem global* tem a ver com as formas em que as universidades enfocam sua orientação teórica e política, tentando oferecer conhecimentos, habilidades e aptidões para indivíduos específicos, muitos deles ligados às elites ou aspirantes a elites, e juntando-se às fileiras dos cosmopolitas democráticos ou dos hiperglobalizadores. Professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras e particularmente estudantes de pós-graduação nessas universidades se veem trabalhando com o repositório de conhecimentos que foi criado pela humanidade e tentam incrementar mediante modelos de criatividade e engenhosidade as novas fronteiras da acumulação de capital. Até mesmo exemplos de figuras agora icônicas como Mark Zuckerberg, Steve Jobs, Bill Gates e outros que desenvolveram produtos da cultura digital que mudaram nossa forma de viver, interagir, comunicar-nos e produzir mercadorias eram, em última análise, pessoas que abandonaram a universidade, mas estavam organicamente vinculados ou ao menos ligados a universidades que facilitam essas inovações. A maioria dessas universidades são atualmente classificadas como universidades de pesquisa globais.

A busca de *pesquisa global* está intimamente vinculada com universidades de pesquisa globais e define a natureza delas. Além disso, visto que a pesquisa é tão valorizada no contexto das universidades globais, tornar-se uma universidade de pesquisa é a marca registrada da universidade global. Isso reverbera na qualidade de seus professores e pesquisadores e nas contribuições dela para o conhecimento, a tecnologia e a produtividade em nível mundial. A pesquisa global é uma peça central da *construção de uma reputação global*, que está intimamente relacionada aos *rankings*, e todos só fizeram proliferar nas três últimas décadas. Considerem-se, por exemplo, o *Times Higher Education World University Rankings*, o *Washington Monthly College Guide*, os *QS World University Rankings* e o mais lido nos Estados Unidos, *US News & World Report*. A maioria dos *rankings* examinam o ensino (e quantos estudantes do exterior são atraídos para o *campus*), perspectiva internacional, receita industrial resultante de inovações nas universidades, o tipo de pesquisa e colaboração mediante publicações de pesquisadoras e pesquisadores situados em diversas fronteiras nacionais, as citações que sua pesquisa atrai, financiamento de pesquisas e um escore geral. Por fim, as universidades globais visam prestar *serviços globais* e, fazendo isso, buscar caminhos para o

envolvimento global. O tipo de serviço que visam prestar vai além das fronteiras nacionais dos países em que estão localizadas, ocasionalmente auxiliadas por contribuições de doadores importantes que nem mesmo são cidadãos do país, mas ex-alunos e querem produzir gestos simbólicos com sua filantropia de modo a serem lembrados e reconhecidos em sua *alma mater*. Muitas das grandes universidades globais do mundo, particularmente as privadas, têm dotações financeiras consideráveis. O tipo de envolvimento global que as universidades globais buscam está relacionado com instituições do sistema mundial, empresas multinacionais ou atividades nacionais e/ou internacionais de seus próprios Estados nacionais. A recente corrida para criar *hubs* universitários na área da Ásia-Pacífico e a luta para alcançar prestígio internacional na região são outros indicadores desse envolvimento global.

Os modelos nacionais de aprendizagem parecem se colocar no outro extremo do contínuo, ou como o que chamei, na falta de um termo melhor, de *universidades nacionais*. Elas tendem a estar localizadas em cidades, nações e/ou regiões que não são proeminentes no sistema global. Tendem a estar mais orientadas para o ensino do que para a pesquisa. Carecem da infraestrutura física e tecnológica que as universidades globais têm. Elas podem até ser muito mais jovens do que universidades globais tradicionais, embora esse nem sempre seja o caso, se se pensa na Universidade de Santo Domingo ou na Universidade de Córdoba, na Argentina. Mas Cambridge e Oxford ocorrem neste contexto, assim como universidades centenárias bem estabelecidas. Muitas universidades nacionais não são universidades abrangentes.

As universidades de aprendizagem nacionais se baseiam em docentes de tempo parcial e têm um número pequeno de docentes de tempo integral, dos quais apenas alguns realizam pesquisas. Elas não podem pagar os salários de docentes nos níveis em que as universidades globais podem fazê-lo e estão, por isso, continuamente sujeitas à fuga de cérebros, tendo seus melhores docentes “roubados” por universidades globais. Não têm o mesmo nível de qualificação em seu corpo docente. Muitos deles não têm doutorado e são profissionais, não docentes de tempo integral. Podem ser profissionais liberais que lecionam ocasionalmente ou trabalham como docentes de tempo parcial.

As universidades de aprendizagem nacionais visam ajudar as comunidades em que estão situadas e extraem dessa premissa sua principal legitimidade política. Com poucas exceções, elas tendem a não ter uma

presença nacional, e muito menos global, ainda que, com a disparidade em departamentos e faculdades, algumas possam ter departamentos que são usinas mundiais de conhecimento em disciplinas específicas, e por isso mais proeminentes do que algumas de suas equivalentes globais, ou possam abrigar pesquisadoras e pesquisadores que são muito proeminentes em suas próprias disciplinas e, por isso, conhecidas e conhecidos internacionalmente. O ponto forte das universidades de aprendizagem nacionais reside em sua localização e suas conexões comunitárias. As relações familiares e comunitárias explicam por que nem todo mundo gostaria de migrar para promover sua própria carreira acadêmica. Seu trabalho em projetos para o desenvolvimento nacional, compromissos familiares e experiências pessoais, para mencionar apenas alguns fatores, importam muito para alguns pesquisadores e pesquisadoras. Assim, não é fácil para as universidades globais captarem, por meio da fuga de cérebros, toda e todo docente que queiram atrair, especialmente em nível internacional.

O grau de colaboração entre setores da economia e universidades de aprendizagem nacionais tende a ser muito limitado, embora haja experiências que divirjam da norma. Em universidades nacionais, a conexão entre universidade e indústria é ocasionalmente afetada pela presença de grupos radicais que se opõem a essa colaboração e/ou movimentos estudantis, movimentos sociais e partidos políticos dentro do sistema político nacional que contestam relações entre a universidade e o universo empresarial, afirmando que elas minam a autonomia universitária. Contudo, eles também podem questionar, em nome da autonomia universitária, qualquer relação fluida com os governos de seus próprios países. Elas não estão bem situadas em *rankings* internacionais – porque estes geralmente só prestam atenção às 100 instituições que estão no topo –, mas podem aspirar a desempenhar algum papel significativo em acordos regionais (p. ex., Mercosul, NAFTA, ASEAN, ALBA), mais do que no sistema global.

Há uma série de perguntas que se podem colocar na tentativa de entender o papel global das universidades. As universidades deveriam propor modelos de educação para a cidadania global não só com base em considerações geopolíticas, orientações diplomáticas, considerações científicas ou técnicas, mas por razões humanitárias? Para focar a questão do empoderamento humano em nível mundial, precisa-se focar o papel

da educação para a cidadania global para enfrentar os dilemas da sociedade com que a educação se depara.

A busca de empoderamento humano

Sustentei que a desigualdade econômica – o abismo entre ricos e pobres – não é mais um clichê a respeito da ciência econômica capitalista. É uma realidade palpável apoiada em estudos e pesquisas e relatada em muitos livros e matérias de jornal e pode ser observada em ambientes urbanos no mundo inteiro. A crise financeira que abalou o globo em 2008 evidenciou de modo impressionante a disparidade crescente entre ricos e pobres e afetou adversamente as democracias mundiais.

Como educador, pergunto-me quando levaremos a sério as crises do capitalismo e procuraremos ver como a educação pode mitigar as desigualdades sociais, um mal produtor de divisão e insidioso que mina consistentemente toda possibilidade de coesão social verdadeira. A linha divisória da equidade, porém, não é apenas financeira, mas permeia as esferas educacional e cognitiva.

Estamos enredados em uma série de dilemas sociais que são difíceis de enfrentar. Mas quero dizer logo de saída – e isto é particularmente importante para conceitos de cidadania global – que a educação não é uma resposta direta à desigualdade econômica. Contudo, as políticas e práticas da educação podem e deveriam contribuir para resolver tais problemas se as políticas econômicas e sociais já existentes que visem diminuir ou eliminar as desigualdades na sociedade deixam de cumprir sua tarefa. A educação não é uma alavanca do desenvolvimento, mas sem educação não pode haver crescimento econômico real.

Mas qual é o estado da educação atualmente? Um problema central é que o modelo escolar prevalecente que herdamos da sociedade industrial está esgotado, e, com poucas e notáveis exceções, não surgiu ainda nenhum modelo nacional ou mundial para substituí-lo. Um segundo problema, aumentado pela crise econômica atual, é que continuamos a estender a oportunidade e o acesso educacional a pessoas insuficientemente atendidas, o que exige que mais e mais recursos sejam extraídos de indivíduos, famílias e sociedades ricas. Infelizmente, a desigualdade crescente e a falta de solidariedade das elites mundiais que não estão dispostas a pagar sua quota de despesas mediante impostos aumentam o problema financeiro da educação.

Entretanto, o sistema mundial de produção e consumo não consegue produzir oportunidades de emprego suficientes para o que agora se tornou uma população altamente qualificada de trabalhadores. Por exemplo, a taxa de desemprego de jovens na Europa é o dobro do que a taxa da população em geral, e é até mais elevada em alguns países, como na Espanha. Muitas das últimas gerações de formandas e formandos de cursos superiores nos EUA não encontraram os empregos a que aspiravam ou encontraram empregos de tempo parcial ou integral abaixo de seu nível de formação.

O aprendizado nos anos escolares iniciais, a leitura, escrita e aritmética continuam a ser desafios sérios para crianças e jovens que vêm de culturas não escolarizadas como as de algumas nações africanas e de outros países em desenvolvimento. Isso também se aplica àquelas que encontram um currículo alienante nas escolas, especialmente quando se fazem testes rigorosos ou exigentes, como nos EUA. As professoras e professores estão sob ataque em muitos países. Seu *status* foi diminuído, são mal remunerados e são culpabilizados pelo baixo desempenho acadêmico dos alunos e alunas e das escolas. A formação docente, embora reconhecida como um fator de peso na melhoria de sistemas educacionais, carece de integração entre teoria e prática. Poucos dos achados de pesquisas na pesquisa educacional sobre docentes são disseminados e muito menos implementados, e metodologias de ensino e aprendizagem continuam sendo implementadas como modelos de cima para baixo nas escolas, carecendo muitas vezes de fundamentos institucionais básicos, particularmente no mundo em desenvolvimento.

Os achados e recomendações de pesquisas educacionais só funcionam quando alcançam a pessoa certa na hora certa e pela plataforma certa. Do contrário, toneladas de papéis (e toneladas de megabytes) são armazenadas em arquivos reais e virtuais na esperança de que venham a impactar a prática algum dia. A reforma educacional e a regulação transnacional surgiram como último dilema. Diz-se que a educação está em crise, o que tem levado muitos governos a tentar uma série de reformas cíclicas e episódicas. Professoras e professores, muitos pais e mães e a opinião pública sentem, igualmente, uma séria desconfiança para com a ação política – e para com os políticos de modo geral – e duvidam que qualquer processo efetivo ou crível possa acontecer nas escolas.

A educação tem sido negligenciada como ferramenta para a transformação de injustiças econômicas e sociais por demasiado tempo, embora

na União Europeia haja, claramente, uma preocupação com a cidadania ativa no contexto do aprendizado ao longo da vida. De modo semelhante, talvez tenhamos perdido de vista a importância da educação para promover a cidadania global.

Pergunto-me se verei, enquanto eu próprio viver, um movimento revolucionário de educação como prática da liberdade em outra parte, um movimento em que as ferramentas tecnocráticas estejam subordinadas a uma proposta e estratégia política democrática de uma educação para o empoderamento e a libertação do ser humano. Este objetivo deveria estar no topo dos objetivos abrangentes de programas de cooperação global e da educação para a cidadania global. Minha humilde esperança é de que as ideias de pesquisas e de definição de políticas públicas de forças progressistas sobre a cidadania global possam ajudar a mudar esse lastimável estado de coisas.

7 O multiculturalismo no sistema mundial

Rumo a um modelo de educação multicultural com foco na justiça social

Com Massimiliano Tarozzi

Introdução

O multiculturalismo irrompeu em muitos lugares do mundo junto com os ventos da globalização. Alimentado pela imigração, pela hibridização cultural e por regimes normativos de organizações multilaterais e bilaterais, o multiculturalismo é um desafio novo particularmente para as economias asiáticas, sua política da cultura e suas instituições de educação superior. Além disso, embora implementados fortemente a partir do início do século passado nos Estados Unidos e na Europa até certo ponto, o multiculturalismo e a educação multicultural sinalizam uma premissa na construção de modelos de democracias cosmopolitas e do que se tornou conhecido como “educação para a cidadania global”. Recorrendo às experiências mais maduras da União Europeia (UE) e dos Estados Unidos neste campo, este capítulo reconstitui os contornos teóricos do multiculturalismo e os debates dentro dele. Enfocamos a experiência de aprendizagem transfronteiriça, que está bem representada nos estudos internacionais de educação comparada. Ela explora a ocorrência de qualquer crise no campo do multiculturalismo nos EUA e na UE. As lições aprendidas de uma comparação das experiências dos EUA e da UE podem ser instrutivas para as economias e culturas asiáticas que estão lidando com o multiculturalismo como uma força nova no sistema mundial.

Crise no campo do multiculturalismo: o caso da União Europeia e dos Estados Unidos

Segundo vários jornais dos EUA, o multiculturalismo europeu está morto, e citam o fracasso das políticas públicas referentes ao multiculturalismo na Europa setentrional. Ou seja, essas políticas foram malsucedidas na integração de imigrantes e seu objetivo de respeitar ou até louvar culturas não contribuiu para a integração social. Segundo o argumento, o multiculturalismo criaria comunidades separadas e acabaria promovendo o surgimento de inimigos internos dentro da nação. Os neoconservadores americanos olham para a Europa com renovada esperança e entusiasmo,

regozijando-se com juízos políticos emitidos pelos chefes de Estado Angela Merkel, David Cameron e Nicolas Sarkozy. Em 17 de outubro de 2010, a chanceler alemã Merkel tinha declarado, em uma reunião de seu partido conservador, a União Democrata-Cristã, que o multiculturalismo havia “fracassado totalmente”. Sua observação foi recebida com aplausos de pé. Um ano mais tarde, o primeiro-ministro Cameron descreveu a política de multiculturalismo da Grã-Bretanha, existente de longa data e patrocinada pelo Estado, como um “fracasso”. O ex-presidente francês Sarkozy adotou aproximadamente a mesma postura, sustentando que as políticas públicas francesas estavam intensamente concentradas nas pessoas que chegavam e insuficientemente focadas na cultura anfitriã.

Esses pronunciamentos são o resultado de um debate superficial que segue tendências neoconservadoras e populistas. Essas tendências têm prevalecido em uma Europa preocupada com a migração crescente, o medo do islã e a tolerância histórica que foi aniquilada por uma crise econômica excepcional. Não obstante, outras críticas mais sensatas do multiculturalismo e da educação multicultural surgiram para além desse debate superficial, e elas deveriam ser consideradas para propor uma resposta construtiva.

Pesquisadores multiculturalistas¹⁶⁶ ou pesquisadoras que superam a abordagem tradicional do multiculturalismo ao reconhecerem seus pontos fracos ao mesmo tempo que aderem a seus objetivos fundamentais, bem como intelectuais públicos têm criticado o multiculturalismo, sustentando que a teoria política e as políticas, programas e iniciativas parecem recuar consistentemente do multiculturalismo¹⁶⁷. Um retrocesso gravíssimo para o multiculturalismo ocorreu nos EUA¹⁶⁸. Se alguns dos casos mais estridentes de política pública antimulticultural (p. ex., a lei anti-imigração do Arizona) fossem considerados, então a mesma postura poderia ser expressa em relação aos Estados Unidos.

Neste capítulo, referimo-nos ao multiculturalismo como a versão dominante da luta para incorporar a diversidade nos Estados Unidos e ao interculturalismo como o modelo dominante para avaliar a diversidade nas escolas da UE. De modo geral, os dois conjuntos de práticas e tradições têm paralelos. O foco de ambos os conceitos está relacionado, mas não é idêntico. O multiculturalismo surgiu como uma resposta às

¹⁶⁶ BANTING; KYMLICKA, 2010; KYMLICKA, 2010.

¹⁶⁷ VERTOVEC; WESSENDORF, 2010.

¹⁶⁸ PETERS; BESLEY, 2014.

relações intergrupais do século XX, enfrentando o desafio da racialização ou integração, e está plenamente arraigado no Movimento pelos Direitos Civis da década de 1960, bem como no novo movimento pelos direitos civis do século XXI¹⁶⁹. Em contraposição a isso, o interculturalismo aborda principalmente a questão da integração de imigrantes e tenta criar uma mediação intercultural baseada em uma ideia flexível de cultura e na busca de um novo conceito de cidadania¹⁷⁰. Entretanto, ambos os modelos tendem a convergir para uma situação semelhante. Nos Estados Unidos, como exemplificam os debates sobre a proteção da fronteira e os conflitos recentes em torno das medidas anti-imigração draconianas do Arizona e Alabama, a questão do multiculturalismo (e dos estudos sobre etnia) foi fundida com a questão da invasão de imigrantes sem documentação e, por isso, aproxima-se da situação na Europa. Setores muito conservadores dos Estados Unidos exigem uma integração diferenciada, seguindo o exemplo da maioria dos países europeus que não concedem automaticamente a cidadania a filhos e filhas de imigrantes que nascem em seu território.

Nossa pergunta não é retórica: que tipo de multiculturalismo está morto? O discurso sobre o multiculturalismo não pode ser caracterizado como homogêneo e coerente. As ideias, políticas e práticas implementadas sob o guarda-chuva do multiculturalismo ou interculturalismo são, pelo contrário, demasiado heterogêneas e diversificadas para serem tidas como um modelo monolítico. Embora a educação multicultural prevaleça na América do Norte e, mais amplamente, no mundo anglo-saxão e em alguns países da Europa setentrional, a educação intercultural tem se difundido dentro de países da Europa continental, bem como em nível institucional dentro da terminologia dos órgãos da UE¹⁷¹.

“Educação intercultural” e “educação multicultural” são dois termos abrangentes que subsumem uma série de abordagens¹⁷². Pesquisadoras europeias postulam que a educação intercultural abarca tanto a educação multicultural quanto a educação antirracista para minorias¹⁷³. Contudo, a educação intercultural foi convertida em um modelo monolítico para finalidades políticas pelo *establishment* e por políticos que estão propondo agendas que podem colidir com alguns dos principais

¹⁶⁹ BELL, 1995; LANDSON-BILLINGS; TATE, 1995.

¹⁷⁰ ABDALLAH-PRETCELLE, 1999; ALLEMANN-GHIONDA, 2009; GUNDARA; JACOBS, 2000.

¹⁷¹ MAXWELL *et al.*, 2012.

¹⁷² HILL, 2007.

¹⁷³ ALLEMANN-GHIONDA, 2009.

proponentes do multiculturalismo. Criar descrições do tipo espantalho, como “multiculturalismo”, tem vantagens de peso. Em primeiro lugar, insistir em uma crítica particular de um modelo complexo e refinado que possa ser facilmente veiculada pelos meios de comunicação de massa (especialmente pela televisão) em poucos segundos e com frases de efeito é uma abordagem simples. Em segundo lugar, junto com a simplificação do discurso que pode agradar meios de comunicação hegemônicos, tais apelos a ideais nacionalistas criam fortalezas para defender uma localidade, região, tradição, etnia ou nação de influências e ameaças “externas”. Essa abordagem é particularmente conveniente quando se lida com a crítica da imigração e pessoas “*sans papiers*” [sem documentação].

Nossa tese central é a seguinte: uma educação inter/multicultural orientada pela justiça social é necessária para superar a implementação contraditória de políticas e práticas multiculturais correntes. Do contrário, o multiculturalismo continuará sendo um significante móvel ou escorregadio. Além disso, um paradigma multicultural focado na justiça social é aquele que irá alimentar uma educação global para a cidadania¹⁷⁴.

O multiculturalismo como significante móvel: breve excursão teórica

O multiculturalismo vem em várias formas. Algumas versões têm sofrido um retrocesso sério, ao passo que outras ainda são categorias relevantes que podem ser úteis para a interpretação das sociedades contemporâneas, representando práticas eficazes para enfrentar a diversidade em várias esferas públicas.

O multiculturalismo está fundamentado em diferentes *teorias políticas*, como, p. ex., o comunitarismo¹⁷⁵, a pedagogia crítica¹⁷⁶, a teoria crítica¹⁷⁷, a teoria crítica da raça¹⁷⁸, a teoria pós-estruturalista¹⁷⁹, a teoria antirracista¹⁸⁰, as teorias do conhecimento subjugado¹⁸¹ e a teoria do pós-desenvolvimento¹⁸². Existem perspectivas menos radicais na esteira do liberalismo, como, p. ex., a teoria do capital humano, o liberalismo de

¹⁷⁴ Desenvolvemos e documentamos essa tese em TAROZZI; TORRES, 2016.

¹⁷⁵ ETZIONI, 1995; SANDEL, 1982; TAYLOR, 1992.

¹⁷⁶ McLAREN, 1997.

¹⁷⁷ TORRES, 1998b; Torres 2009a.

¹⁷⁸ LADSON-BILLINGS, 2004.

¹⁷⁹ SLEETER; GRANT, 1999.

¹⁸⁰ LEICESTER, 1992.

¹⁸¹ SEMALI; KINCHELOE, 1999.

¹⁸² MORROW, 2008.

John Dewey e até o reprocessamento do liberalismo em um ponto de vista pós-contratual oferecido por John Rawls¹⁸³.

Além disso, existem diferentes *abordagens* da educação inter/multicultural. Qualquer análise sistemática da literatura sobre multiculturalismo¹⁸⁴ irá mostrar que os principais objetivos da educação multicultural variam do desenvolvimento do letramento étnico e cultural (isto é, expandir o grau de informação sobre a história e as contribuições de grupos étnicos tradicionalmente excluídos do currículo) ao desenvolvimento pessoal (isto é, desenvolver orgulho de sua identidade étnica); de atitudes cambiantes e esclarecimento de valores (isto é, contestar preconceito, estereótipos, etnocentrismo e racismo) à promoção de competência multicultural (isto é, aprender a interagir com pessoas que são diferentes de nós ou a entender diferenças culturais); do desenvolvimento de proficiência em aptidões básicas (isto é, melhorar a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos de pessoas cuja origem étnica/racial/de classe seja diferente do capital cultural predominante em escolas formais) ao esforço de alcançar simultaneamente a equidade e a excelência educacionais (isto é, desenvolver opções de aprendizado que funcionem em diferentes culturas e estilos de aprendizagem); ao empoderamento individual e à reforma social (isto é, cultivar as atitudes, os valores, as habilidades, os hábitos e a disciplina de estudantes para se tornarem agentes sociais comprometidos com a reforma das escolas e da sociedade com o objetivo de erradicar disparidades sociais, racismo, opressão de gênero e classe e, por conseguinte, melhorar a igualdade de oportunidades educacionais e profissionais para todas as pessoas).

A educação multicultural consiste nos cinco estágios seguintes¹⁸⁵:

- *Ensino de pessoas excepcionais e culturalmente diferentes* (anos 1960). Essa abordagem visava ajudar alunas e alunos tidos como em situação de risco a se enquadrar na sociedade dos EUA implementando estratégias para mitigar suas deficiências.
- *Movimento de Educação Multicultural*. Este empreendimento foi desenvolvido e se transformou na abordagem de relações humanas. Enfocava o relacionamento interpessoal, visando reduzir preconceitos e conflitos entre pessoas.

¹⁸³ RAWLS, 1993, 2001.

¹⁸⁴ BANKS, 2009; BANKS; MCGEE, 1995; NIETO, 1996, SLEETER, 1996; SLEETER; GRANT, 1999.

¹⁸⁵ SLEETER; GRANT, 1999.

- *Estudo de grupos avulsos*. Caracterizados pela atenção a um único grupo cultural (mulheres, asiático-americanos, nativos americanos, afro-americanos), os estudos de grupos avulsos estimulavam a ação social fornecendo informações sobre um grupo e criaram novos campos e temas acadêmicos (estudos sobre etnia, estudos sobre mulheres, etc.).
- *Educação multicultural*. A educação multicultural surgiu no início da década de 1970. Ela é tanto uma abordagem específica quanto um termo geral que descreve “políticas e práticas educacionais que reconhecem, aceitam e reafirmam as diferenças e semelhanças humanas relacionadas a gênero, raça, deficiência, classe e (em grau crescente) orientação sexual”¹⁸⁶. Esse termo associa uma gama ampla de questões, incluindo raça, cultura, língua, classe social, gênero e deficiência.
- *Educação multicultural que é multicultural e reconstrucionista em termos sociais*. Essa abordagem surgiu no final dos anos 1970 e na década de 1980 como um aprofundamento das anteriores. Ela estendeu a educação multicultural de uma simples atividade em sala de aula para o âmbito da ação social. Na 5ª edição de sua obra, Sleeter e Grant¹⁸⁷ adotaram o termo “educação multicultural para a justiça social” como uma abordagem focada na equidade e nas relações de poder.

O próprio sentido de educação para a justiça social é confuso e carece de precisão, além de ser profundamente contestado como conceito político pedagógico¹⁸⁸. Além dessas complexidades, a mesma definição de multiculturalismo como parte da “política de reconhecimento” responde por vários usos. O multiculturalismo é um movimento social, uma teoria social e do currículo, bem como um conjunto institucional de práticas administrativas e pedagógicas que lidam com a questão da diversidade na escola e no ensino superior. O fato de o multiculturalismo como política estatal ter sido colocado sobre outras camadas de políticas públicas e o que algumas pessoas poderão ver como um recuo das políticas estatais em relação ao multiculturalismo (exemplificado pelas afirmações feitas por políticos citadas no início deste capítulo) não significam necessariamente que o retrocesso contra o multiculturalismo tenha estimulado menos

¹⁸⁶ Ibid., p. 150.

¹⁸⁷ SLEETER; GRANT, 1999.

¹⁸⁸ GEWIRTZ, 1998; TORRES, 1998; NORTH, 2006.

programas multiculturalistas, como sugere a pesquisa sobre os índices de multiculturalismo que analisa os países da OCDE feita por Keith Banting e Will Kymlicka. Estes autores afirmam que

A maioria dos países que adotaram abordagens multiculturais na última parte do século XX mantiveram seus programas na primeira década do novo século, e um número significativo de países acrescentaram programas novos. Em grande parte da Europa, as políticas multiculturais não estão recuando de modo geral. Em decorrência disso, a guinada para a integração cívica está, muitas vezes, sendo sobreposta a programas multiculturais já existentes, levando a uma abordagem combinada da diversidade.¹⁸⁹

Este capítulo reflete sobre a compatibilidade entre as políticas multiculturais e a integração cívica, sustentando que formas mais liberais de integração cívica podem ser combinadas com o multiculturalismo, mas que formas mais iliberais ou coercivas são incompatíveis com uma abordagem multicultural¹⁹⁰. Consequentemente, precisamos identificar com clareza *qual é a forma* de multiculturalismo que está morta.

Duas versões do multiculturalismo: normativa *versus* construtiva

Propomos uma distinção fundamental entre um multiculturalismo *normativo* e um *construtivo*. Este último é combinado com a educação para a justiça social, que se pretende uma abordagem radical, disseminada na América do Norte e em países anglo-saxões da Europa continental. Embora a educação para a justiça social não seja definida univocamente, ela se tornou quase um mantra entre professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras, autoridades escolares e movimentos sociais, particularmente nos Estados Unidos. Entretanto, educação para a justiça social é um conceito desenvolvido de modo inadequado e ambíguo, a despeito de várias tentativas de conceitualizá-lo e fundamentar suas precondições em várias teorias sociais relacionadas à política educacional.

A teoria educacional só pode fornecer uma resposta sólida aos dilemas da diversidade em sociedades capitalistas ligando os conceitos de multiculturalismo e justiça social. Para apoiar nosso argumento, precisamos partir de uma linha divisória fundamental entre duas formas de multiculturalismo, a saber, o multiculturalismo normativo e o construtivo.

¹⁸⁹ BANTING; KIMLICKA, 2013, p. 577; a citação é extraída do abstract.

¹⁹⁰ Ibid.

O *multiculturalismo normativo*, ou multiculturalismo forte, surgiu nos anos 1970 e foi aprofundado na década de 1980. Ele está enraizado em uma concepção rígida de culturas que as vê como objetivas, imutáveis e reificadas. Supõe que as culturas possam ser definidas univocamente e que os membros tenham formas idênticas de pertença dentro delas. Os conservadores têm usado esse tipo de multiculturalismo para destacar um choque de civilizações e enfatizar a necessidade de proteger as culturas nacionais da hibridização perigosa induzida por culturas migrantes entrantes. Entretanto, o multiculturalismo normativo também tem sido usado por progressistas para libertar grupos oprimidos e discriminados¹⁹¹. Na esfera pública, esse multiculturalismo implica concessões, subvenções e privilégios para salvaguardar culturas minoritárias em vários setores (saúde, religião, assistência social, representação política, etc.) e para proteger línguas tradicionais, escolas confessionais ou hábitos e costumes religiosos. Em suma, o multiculturalismo normativo é uma perspectiva institucional que está enraizada em um projeto político baseado em uma interpretação culturalizada da esfera pública, exigindo uma concepção rígida de cultura.

Em contraposição a isso, o *multiculturalismo construtivo* está enraizado em uma concepção móvel das culturas, que nunca são definidas conclusivamente, mas são visíveis tanto na esfera privada quanto na pública e em todas as relações interpessoais. De acordo com esta visão, as culturas são processos dinâmicos constantemente influenciados por contextos, circunstâncias e relacionamentos e estão em mudança constante. Elas não são estáticas nem deterministas e, por isso, nunca são um destino indiscutível para indivíduos e grupos¹⁹². Uma determinada cultura tampouco pode ser identificada como uma identidade homogênea sem fraturas, tensões e contradições consideráveis entre as pessoas que reivindicam pertencer a essa cultura ou são representadas como fazendo parte dela. Este tipo de multiculturalismo não visa reorganizar a sociedade com base no reconhecimento de direitos dos grupos culturais; ele busca, isto sim, estabelecer regras justas de convivência com base em intercâmbios culturais que exigem repensar a noção de cidadania como se indica neste livro.

A despeito das lutas entre grupos subordinados que pretendem se posicionar no contexto da luta social de elementos civis mínimos, e a

¹⁹¹ BENHABIB, 2002.

¹⁹² NIETO, 1996.

despeito dos retóricos que fizeram carreiras acadêmicas falando sobre várias de multiculturalismo como se fossem os fundadores de um novo movimento revolucionário, o multiculturalismo normativo pode ser considerado morto, se é que alguma vez esteve vivo. Portanto, a capacidade do multiculturalismo normativo de influenciar políticas públicas, instituições e práticas fora do debate acadêmico poderá estar sujeita a interpretações variáveis.

Entretanto, a diversidade cultural não pode ser eliminada como um dos métodos substanciais de definição de nossas identidades individuais e coletivas. Além disso, os diferentes modelos de globalização que vivenciamos, particularmente nas três últimas décadas, amplificaram, em uma espécie de caixa de ressonância gigantesca, as discussões e as contradições da diversidade em sociedades capitalistas. Embora o lema “unidade na diversidade” continue sendo uma abordagem razoável que tem animado uma série de análises inteligentes do dilema de ser diferentes e, ao mesmo tempo, tentar viver juntos de maneira produtiva e pacífica¹⁹³, duas perguntas permanecem.

Em primeiro lugar, como deveríamos chegar a esse cenário de uma articulação razoável de interesses, ou de uma acomodação razoável de diferentes práticas religiosas, políticas, econômicas, sociais e culturais, ou ao menos a um modelo pacífico de articulação de políticas públicas, sem criminalizar a dissensão ou fabricar o consentimento como um método de preservar a governabilidade de democracias cada vez menos governáveis no contexto do capitalismo mundial? Em segundo lugar, qual é o papel da educação nesse cenário, tanto como política pública quanto como prática escolar? Sem responder essas perguntas, a luta pelo multiculturalismo é uma artimanha, uma fachada para preservar a legitimidade de sistemas e legados.

A influência do multiculturalismo construtivo se evidencia particularmente na educação, em que aparece um dos dilemas do multiculturalismo normativo – isto é, o conflito teórico entre cultura e igualdade. O multiculturalismo construtivo deveria superar a ideia de que respeitar grupos minoritários diversificados denota a justificação da desigualdade social. Particularmente na Europa, a retórica multicultural (normativa) tem obscurecido a noção universal de igualdade proveniente do iluminismo¹⁹⁴

¹⁹³ FREIRE, 1998.

¹⁹⁴ BARRY, 2001.

e, por conseguinte, para algumas pesquisadoras e pesquisadores, tem enfraquecido a luta pela reafirmação da justiça social¹⁹⁵.

A noção iluminista clássica de igualdade, que constitui um dos pilares das democracias liberais modernas, implica a igualdade formal de todos os cidadãos e cidadãs perante a lei e direitos iguais (isto é, as mesmas oportunidades independentemente de diversidades de gênero, raça, crença, orientação sexual ou perspectiva política). Essa noção de igualdade, que é a base para a ideia de *igualdade de educação equitativa*¹⁹⁶ e permite que as democracias lutem contra as crescentes desigualdades econômicas e sociais do atual mundo globalizado, tem sido muitas vezes ofuscada pela retórica multicultural¹⁹⁷.

Em contraposição a isso, um multiculturalismo focado apenas em direitos individuais, e não coletivos, torna impossível enfrentar algumas tensões fundamentais na sociedade, incluindo discriminação, opressão e a hegemonia da maioria. Por intermédio de uma perspectiva construtiva, a cultura ainda faz sentido em identidades coletivas socialmente construídas, assinalando fronteiras de diferença entre grupos e estabelecendo hierarquias de poder, oportunidades de inclusão ou exclusão, bem como normas e regulações comuns baseadas nessas fronteiras.

De acordo com o multiculturalismo construtivo, a cultura não é a única dimensão que constitui identidades coletivas e individuais. Além disso, as culturas não são entidades monolíticas, mas têm ricas variedades e diferenças, tensões e contradições internas. Por conseguinte, estabelecer qualquer tipo de diálogo intercultural implica a seleção dos aspectos de uma cultura “que representem o mais amplo círculo de reciprocidade dentro daquela cultura, a versão que mais avance no reconhecimento do outro”¹⁹⁸.

Essa premissa poderá estimular um modelo que busque uma “acomodação razoável”, como propõe a análise de Bouchard e Taylor para práticas de harmonização no Quebec¹⁹⁹. Bouchard e Taylor supõe que vários fatores estejam envolvidos, desde uma crise de percepções (daí o papel dos meios de comunicação de massa), até a ansiedade referente à identidade, a presença do secularismo e sua influência da diversidade

¹⁹⁵ FRASER, 1997; TAROZZI, 2015; TOURAINE, 1997.

¹⁹⁶ RAWLS, 2001.

¹⁹⁷ SEN, 1992.

¹⁹⁸ SOUSA SANTOS, 2002, p. 55.

¹⁹⁹ BOUCHARD; TAYLOR, 1999.

no Quebec. Esse modelo de acomodação da diversidade, fundamentado na tradição jurídica do Quebec e na tradição política de direitos e obrigações de cidadania, é um dos modelos mais substanciais projetados em uma sociedade norte-americana. Embora esse modelo tenha sido objeto de amplo debate no Quebec e até mesmo em todo o Canadá, a simples ideia de encontrar modelos de acomodação de diferentes concepções de formas que possam ser usadas para beneficiar a construção de cidadania e respeitar, ao mesmo tempo, as tradições e histórias dessas concepções e vozes, é um exemplo moderado, mas notável de engenharia social.

Além disso, o multiculturalismo construtivo pode resgatar a busca de equidade e justiça quando combinado com uma perspectiva de justiça social vinculada à cultura. O multiculturalismo tem enfatizado excessivamente as culturas como marcas singulares ou principais de identidades coletivas. Em contraposição a isso, abordagens voltadas para a justiça social e/ou os direitos humanos enfatizam um conceito de igualdade como direito individual.

O multiculturalismo e o interculturalismo têm sido criticados por unir as análises das condições sociais e a avaliação de classe ao dar atenção excessiva à dimensão cultural²⁰⁰. O foco na diversidade cultural é, às vezes, visto como superficial, deixando intocadas as desigualdades sociais e fragmentado a oposição das pessoas oprimidas ao impedi-las de lutar juntas por objetivos sociais comuns; em outras palavras, “uma política de multiculturalismo mina uma política de redistribuição”²⁰¹.

O multiculturalismo, e mais ainda o interculturalismo, endossa um conceito limitado de igualdade²⁰². Com o termo “limitado” queremos dizer relevante apenas para o reconhecimento da igualdade cultural, ignorando a noção de igualdade como justiça distributiva. *Igualdade cultural* não é o mesmo que *oportunidades iguais para as culturas*, e uma ênfase excessiva na primeira pode resultar em desconsideração destas últimas. Portanto, mesmo dentro de uma abordagem voltada para a educação multicultural, as questões de desempenho insuficiente, abandono escolar, racismo, violência e crime, para mencionar apenas algumas, precisam ser enfrentadas. Ao mesmo tempo, a educação para a justiça social não pode ignorar a diversidade cultural e considerar os indivíduos de uma maneira neutra, homogênea ao ignorar os aspectos culturais da identidade.

²⁰⁰ BARRY, 2001; FRASER, 1997; GORSKI, 2006.

²⁰¹ BARRY, 2001, p. 8.

²⁰² TAROZZI, 2005.

As mudanças ocorrem muito lentamente em democracias de mercado. Quando a dinâmica dessas mudanças pretende enfrentar os direitos da diversidade e a dignidade igual de todos os grupos, reconhecer a dignidade igual de todos os grupos é inadequado. Por isso, a promoção da igualdade dentro de um marco de justiça social é necessária.

A educação para a justiça social não celebra meramente a diversidade cultural, mas também examina e critica o papel das estruturas da sociedade na criação da discriminação e opressão estrutural vivenciada por certos grupos, que limita *a priori* as oportunidades iguais de educação²⁰³.

O multiculturalismo construtivo pode reivindicar igualdade e justiça social. Entretanto, o diálogo intercultural deveria ser considerado para fazer o multiculturalismo construtivo funcionar. Enfatizar a ideia de que não estamos trabalhando em uma sociedade de soma zero, em que um grupo ganha e o outro invariavelmente perde, também é essencial.

As mudanças precisam ser obtidas por meio de pressão, ativismo, desafio, crítica, comoção, conflito e contradição. Os sucessos da Primavera Árabe, de Occupy Wall Street e dos Indignados europeus são, até certo ponto, testemunhos do truísmo de que nada muda a menos que exista um modelo revolucionário. Os exemplos mencionados acima demonstram que modelos insurgentes podem abalar os próprios fundamentos das sociedades capitalistas modernas, mostrando que elas são castelos de cartas.

O impasse entre um modelo intercultural europeu incapaz de propor políticas coerentes e um modelo multicultural normativo preso nas noções rígidas de grupos culturais monolíticos e segregados pode ser superado combinando-se a diversidade cultural com uma tensão política entre empoderamento e desempoderamento. Em outras palavras, a diversidade cultural somente pode ser considerada uma chave significativa para interpretar a sociedade contemporânea e a reforma escolar ligando-se a diversidade a relações de poder em escala global e verificando-se como essas políticas exercem tal poder. Colocar a questão da diversidade cultural e igualdade social nesse contínuo que vai do empoderamento ao desempoderamento pode ajudar a identificar as condições para apoiar o diálogo intercultural baseado na igualdade.

O iluminismo acreditava que poderíamos nos tornar modernos quando pudéssemos eliminar os particularismos culturais e passar

²⁰³ McDONALD; ZEICHER, 2009; TORRES; NOGUERA, 2009.

da *Gemeinschaft* (comunidade) para a *Gesellschaft* (sociedade)²⁰⁴. Entretanto, a modernidade (tardia) produziu diferenças e revitalizou uma ideia romântica de cultura, raízes e comunidade em lugar disso. Nas duas últimas décadas do século XX, a noção de cultura floresceu e se tornou uma chave interpretativa para a pós-modernidade. Contudo, essa mesma noção de cultura, tão ambígua e polissêmica, também é pressuposta com naturalidade e amplamente usada de modos ingênuos.

A identidade grupal baseada na cultura indubitavelmente existe, mas depende de vários fatores, alguns dos quais nem sempre podem ser circunscritos. A identidade cultural depende primordialmente de relações de poder estabelecidas dentro de um certo contexto. Por conseguinte, a etnia pode ser definida legitimamente de várias formas, incluindo ou excluindo elementos como gênero, idade, classe, educação, *status*/papel produtivo, pertença a organizações específicas, etc. As antropólogas e os antropólogos sugerem que se considere a identidade étnica como não mais do que uma “ficção regulatória” que poderá estimular o discurso antropológico, mas não tem um fundamento substancial²⁰⁵. Assim, as identidades étnicas são sempre complexas, plurais, mescladas, móveis e continuamente recriadas pelas pessoas ao se depararem com seu ambiente cotidiano.

Infelizmente, tanto a educação intercultural quanto a multicultural têm etnicizado a cultura como uma forma de reducionismo. Em ambos os discursos, mas particularmente dentro da educação multicultural, a cultura tem sido enfatizada excessivamente. Essas abordagens pretendem proteger a singularidade de uma cultura simplificando suas características e, por *default*, estereotipando e prototipando seus membros e, por implicação lógica, estereotipando e prototipando os membros de outras culturas.

O multiculturalismo construtivo reflete um princípio epistemológico básico do modelo de conscientização de Paulo Freire: temos de aprender a conviver com tensões e contradições, mas continuar a trabalhar e caminhar rumo a um futuro utópico. Ao considerar as tensões em torno dos processos de empoderamento e desempoderamento, mesmo em nível transnacional, poderemos alcançar um paradigma inter/multicultural de educação para a justiça social, arraigado nas identidades flexíveis e negociadas bem ilustradas pelos novos migrantes que se deslocam dentro

²⁰⁴ TÖNNIES; LOOMIS, (1872) 1957.

²⁰⁵ GALISSOT *et al.*, 2000.

do cenário globalizado atual. Dessa maneira, um inter/multiculturalismo construtivo pode evoluir e se transformar em uma educação inter/multicultural para a justiça social.

O que o multiculturalismo pode aprender do interculturalismo e vice-versa

Não temos aqui espaço para comparar adequadamente a educação multicultural, que prevalece na América do Norte, com o modelo intercultural que predomina na Europa²⁰⁶. Entretanto, gostaríamos de oferecer algumas percepções colhidas dessa comparação de duas abordagens diferentes. Existem profundas diferenças históricas, culturais e teóricas entre essas abordagens, primordialmente no modo em que tratam as diferenças culturais e suas respostas sociais e educacionais daí resultantes²⁰⁷.

Embora o modelo intercultural seja altamente problemático, o modelo multicultural também tem sido amplamente criticado. O modelo multicultural tem o mérito inegável de ter feito a categoria da diversidade passar das margens para o centro na interpretação social e política da sociedade contemporânea. Contudo, ofereceu uma resposta unívoca a mudanças múltiplas. Ao mesmo tempo, levantou questões básicas para as quais não conseguiu dar respostas adequadas e convincentes.

Sustentamos que alguns pontos fortes da abordagem americana podem responder eficazmente aos pontos fracos europeus e vice-versa. A partir de nossa perspectiva, os Estados Unidos podem ensinar à Europa ao menos duas lições; os Estados Unidos, por sua vez, podem aprender duas lições da experiência europeia.

Primeira lição: Os Estados Unidos lembram a Europa que a educação sempre é política

Nos Estados Unidos, a educação multicultural teve um caráter eminentemente político desde o início. Por isso, as pessoas profissionais e as leigas estão amplamente conscientes de que a escolarização tem a ver com decisões políticas, que nunca são neutras²⁰⁸. Neste sentido, a educação multicultural não pode ser entendida em um vácuo social e político. Com efeito, nenhuma filosofia educacional vale a pena a menos

²⁰⁶ Os argumentos são aprofundados em TAROZZI; TORRES. *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism*. London: Bloomsbury, 2016.

²⁰⁷ GRANT; PORTERA, 2011; INRP, Institut National de Recherche Pédagogique, 2007; SANTOS RECÓ; NIETO, 2000.

²⁰⁸ NIETO, 1996.

que se concentre em elevar o desempenho de todas e todos e em dar aos alunos e às alunas uma oportunidade de se tornarem cidadãos e cidadãs em sentido pleno.

Nos Estados Unidos, a diversidade é um fato. Nesse país, a diversidade de raça, gênero, cultura, deficiência e preferência sexual faz sentido como pretensão de superar o abismo das desigualdades. Além disso, a educação pode desempenhar um papel importante na promoção da igualdade de direitos e oportunidades, partindo do desempenho acadêmico igual. A educação pública é considerada o “grande produtor de igualdade” porque se espera que ela remova as barreiras de classe e ofereça a todos os estudantes acesso igual a uma educação semelhante²⁰⁹.

Em contraposição a isso, na Europa a educação intercultural é predominantemente uma abordagem técnica (European Council, 2008). Essa abordagem é uma estratégia de escolarização, um método de ensino ou, quando muito, um horizonte educacional que está sempre mais relacionado com a prática do que com a ação política. É uma perspectiva que opera só na superfície dos fenômenos e deixa intocada a estrutura profunda da estrutura social implicada pela confrontação cultural. Nisso reside uma de suas principais limitações. A educação intercultural se depara com questões sociais e políticas que não começam nem terminam na sala de aula.

Segunda lição: A UE considera a imigração como substancial para a arena intercultural

Na UE, a educação intercultural tem sido uma resposta à questão recente da imigração e não um modelo para a integração de minorias linguísticas ou culturais. A imigração é considerada uma questão-chave tanto no nível da Europa como um todo quanto por cada Estado nacional, o que exige respostas apropriadas da educação. O número total de imigrantes no mundo todo é de cerca de 232 milhões (UN Department of Economic and Social Affairs, 2013). O status desse segmento da população representa melhor do que outros as contradições e dilemas relacionados à diversidade e seu reconhecimento. O migrante constitui a condição mais realisticamente emblemática da economia e cultura planetária na atualidade. Contudo, os Estados Unidos aparentemente carecem de uma compreensão profunda da imigração porque continuam a lidar com ela como um problema local.

²⁰⁹ DEWEY, 1916.

Na Europa e nos Estados Unidos, a imigração recente é um problema global candente. Em 2005, mais de 35 milhões de imigrantes viviam nos Estados Unidos, representando, 12,5% do total da população; em 2040, prevê-se que um terço de todas as crianças cresçam em um lar de imigrantes²¹⁰.

Esse fenômeno é um resultado da economia global. Não se trata de um processo autônomo sem relação com outros processos internacionais. Assim, a imigração é, de modo semelhante, atribuída ao envolvimento econômico dos países ricos na economia global, e não só às más condições socioeconômicas dos países em desenvolvimento²¹¹. Neste sentido, medidas para repelir os imigrantes na fronteira e para bloquear ou deportar imigrantes ilegais são completamente inúteis.

A UE tampouco é um bom exemplo de políticas unitárias e coerentes para a imigração. Não obstante, em termos educacionais, a educação intercultural se baseia na aceitação de pessoas recém-chegadas. Esse conjunto de prioridades tem limitações, mas também estimulou um enorme debate e inovações escolares concernentes a vários temas, como a inserção de estudantes durante o ano escolar, o bilinguismo e o ensino de uma segunda língua.

A língua materna de um indivíduo certamente é uma questão de direitos civis, mas ela ganha novos sentidos dentro do marco europeu, em que o multilinguismo é um ativo amplamente promovido para a mesma situação demográfica. Dentro da Europa multilíngue, pressupõe-se amplamente que, em uma sociedade global, o monolingüismo é um anacronismo perigoso e o bilinguismo, como uma forma de garantir os mesmos direitos às pessoas não falantes de inglês, é apenas uma resposta limitada.

Terceira lição: Nos Estados Unidos, a educação multicultural significa educação para a justiça social

Nos Estados Unidos, a diversidade e o reconhecimento da diversidade só fazem sentido dentro de um marco de justiça social. A educação multicultural é um meio de lidar com problemas de justiça social. Esse fator

²¹⁰ SUAREZ-OROZCO *et al.*, 2008.

²¹¹ SASSEN, 1998.

subjaz ao argumento de que a educação multicultural é uma educação para a justiça social²¹².

Reconhecer a dignidade igual das culturas é insuficiente. A igualdade precisa ser reconhecida dentro do marco da justiça social. Segundo o sociólogo europeu Michel Wieviorka, não existe diferença sem inferiorização e domínio; inversamente, dominação é um conceito que não pode ser empregado com indivíduos, mas só com categorias coletivas²¹³. Por isso, a educação multicultural aspira não só a aceitar e respeitar culturas, mas também a empoderar estudantes. Além disso, a educação multicultural não pode ser definida sem focar especificamente o desempenho acadêmico para todas as pessoas.

Na Europa, a diversidade e o desempenho escolar só têm sido percebidos sincronicamente em tempos recentes (e só após a prova do PISA de 2006). A adoção de um conceito limitado de igualdade é uma das principais deficiências da prática da educação intercultural. A abordagem europeia deveria dar mais atenção à justiça social e aos fatores socioeconômicos que influenciam o desempenho escolar. Paradoxalmente, os Estados Unidos, que estão se tornando cada vez mais desiguais, podem ensinar à Europa que a diversidade e a justiça não são necessariamente incompatíveis, mas que esses conceitos podem e deveriam ser combinados em um paradigma viável.

Quarta lição: Na UE, a hibridização cultural está no centro do debate

A abordagem educacional prevalecente na Europa enfatiza intencionalmente o prefixo “inter” para delinear a atenção especial dada à relação, ao intercâmbio, ao diálogo entre culturas, bem como à sua mistura. Em contraposição a isso, o multiculturalismo nos EUA tem enrijecido as culturas. Como denunciou provocativamente Pierre Bourdieu, o debate sobre diversidade foi monopolizado por uma abordagem norte-americana²¹⁴ e, por conseguinte, desconsidera os fenômenos da hibridização, da mistura e da crioulização típicos do debate europeu.

A mestiçagem, que permite não só a reprodução, mas também a produção da diferença, não pode encontrar qualquer expressão política ou

²¹² NIETO, 1996.

²¹³ WIEWIORKA, 2001.

²¹⁴ BOURDIEU; VACQUANT, 1999.

jurídica²¹⁵. O multiculturalismo, entretanto, pode. Ele oferece respostas políticas às demandas de reconhecimento. Não obstante, ao fazer isso o multiculturalismo pode acabar petrificando as diferenças. A avaliação das dimensões híbridas de indivíduos como membros de um grupo sem perder a subjetividade ou a pertença a uma diferença coletiva é um desafio para a educação e as políticas públicas.

Epílogo

A partir da análise anterior dos resultados paralelos das tradições dos EUA e da UE, e dos novos ventos de mudança na Ásia considerando questões de diversidade e equidade, damos conta de que ocorreu um impasse histórico. Por um lado, se enfatizamos o diálogo, a hibridez e uma noção débil de cultura, deixamos de sublinhar a busca de equidade e justiça endossada pelo multiculturalismo dos EUA. Por outro lado, se salientamos a dimensão política na base das reivindicações culturais, apoiamos uma separação social entre grupos e um essencialismo cultural inaceitável, como ilustrou a abordagem europeia.

Essa antinomia induziu um novo conservadorismo, que, tradicionalmente hostil para com o incremento do pluralismo cultural, agora tem se aproveitado do clima político anti-imigrantes e anti-multicultural. Espera-se que essa reação contra o multiculturalismo ocorra na Ásia depois que o multiculturalismo esteja plenamente implementado nos sistemas educacionais. As mais fáceis respostas de governos populistas e de alguns intelectuais orgânicos a esses governos consistem em rejeitar a ideia de diferença cultural e clamar por valores comuns, universalismo transcultural e identidade nacional, que possam proteger o mundo ocidental de todo tipo de inimigos, incluindo terroristas, os pobres e imigrantes não assimiláveis.

Nós pensamos de outra maneira. Cremos que a diversidade continua sendo um conceito-chave para entender o mundo contemporâneo; ela é constantemente móvel e complexa e deveria ser combinada com a igualdade de direitos. Pensamos que a educação pode desempenhar um papel importante na compreensão da diversidade.

Neste capítulo, tratamos de uma distinção entre o multiculturalismo construtivo e o normativo. Embora este último esteja morto no campo da educação, o primeiro, baseado em uma ideia débil de cultura dinâmica e relacional, continua sendo uma abordagem eficaz para lidar com a diversidade em políticas e práticas públicas. Em particular, essa abordagem

²¹⁵ AMSELLE, 1998; GRUZINSKI, 1999.

nos ajuda a entender os processos complexos de migração que impactam as democracias contemporâneas. O multiculturalismo que combina uma ideia flexível, móvel e diferente de identidade cultural com uma reivindicação de equidade e justiça social contra a discriminação e opressão pode estabelecer as premissas para construir políticas e práticas educacionais que estejam voltadas para um diálogo intercultural equitativo e justo.

Por meio de nossa análise comparada e internacional, procuramos oferecer um senso de esperança até mesmo no contexto das piores crises econômicas e ambientais de nossa geração, mesmo que a educação seja desconsiderada como solução para essas crises emergentes e multifárias e mesmo que algumas pessoas creiam que os modelos de governança organizada que conseguiram manter a tensão entre democracia e capitalismo em um nível administrável não funcionem mais²¹⁶.

Apesar de as probabilidades parecerem adversas, as palavras de Eduardo Galeano ao citar seu amigo Fernando Birri nos convidam para a utopia, um final apropriado para este capítulo:

A utopia está no horizonte [...]. Me aproximo dois passos, e ela se distancia dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte se afasta dez passos. Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.²¹⁷

²¹⁶ FUKUYAMA, 2012.

²¹⁷ GALEANO, 1993, p. 230.

Educação para a cidadania global e a paz global: Vive la liberté!²¹⁸

Vive la liberté deveria ser nosso grito de guerra. *Vive la liberté* deveria ser a única reação possível de educadoras e educadores e pessoas de boa vontade confrontadas com assombro e tristeza ao se deparar com episódios de violência, intolerância brutal, alienação social, nacionalismo étnico e fundamentalismo religioso violento de qualquer natureza. *Vive la liberté* é nosso grito de guerra, e deveríamos dizer isso alto e bom som para todas as pessoas de boa vontade que ouvem e estão dispostas a agir.

Recentemente, como presidente do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada (WCEES, na sigla em inglês de World Council of Comparative Education Societies), acrescentei minha voz, em meu próprio nome e em nome do WCEES, ao clamor das pessoas em solidariedade com a França e a Nigéria, locais de dois recentes lembretes violentos de que em nossa civilização humana ainda necessitamos de mais justiça social, mais paz e mais diálogo abarcando cosmovisões de muitas colorações, línguas e credos. *Vive la liberté* não é apenas a esperança que aprendemos do iluminismo, mas nosso compromisso com a solidariedade em paz. *Vive la liberté* deveria ser o clamor do povo mexicano amargamente irado com as conexões fluidas e relações operacionais entre narcotraficantes, policiais e líderes civis em Iguala, Guerrero, México, que custaram a vida de dezenas de estudantes-professores de uma escola normal rural nessa região.

Escrevo este capítulo para o Segundo Fórum de Educação para a Cidadania Global e no ano da celebração dos 70 anos da UNESCO em solidariedade com o povo e os governos de México, França e Nigéria e tantos outros lugares em que pessoas anônimas tombaram por causa de violência estrutural, preconceito, irracionalidade e fanatismo religioso violento.

Esses brutais eventos violentos me lembram que a França, o país que nos deu Voltaire e Rousseau com seu compromisso profundo com a educação; que o México, que nos deu Octavio Paz, Alfonso García Robles e Elena Poniatowska; que a Nigéria, que nos deu Chinua Achebe e Wole

²¹⁸ Palestra preparada para o Segundo Fórum da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global: Construindo Sociedades Pacíficas e Sustentáveis – Preparando para o Pós-2015, Sede da UNESCO, Paris, França, 28 a 30 de janeiro de 2015c. Agradeço a Jason Dorio por seus comentários sobre uma versão anterior.

Soyinka e que, como país africano, também é a terra de Ubuntu – que é uma celebração do etos coletivo do povo e da nação – podem nos mostrar que todos os nossos melhores esforços educacionais na educação pública e privada talvez tenham fracassado. Se for esse o caso, iremos tentar de novo.

A questão que se coloca para educadoras e educadores, comunidades e governos é como podemos criar as condições para que as tradições de Ubuntu, do iluminismo e outras tradições igualitárias revivam. Não temos outra opção. E se todos os outros esforços educacionais não conseguiram convencer homens e mulheres de boa vontade da necessidade da racionalidade para preservar a paz, a natureza, as vidas humanas e a liberdade, iremos começar de novo. Para preservar a racionalidade e a liberdade, precisamos construir uma educação para a cidadania global no mundo todo porque não temos opção. Iremos começar de novo.

Concluindo este prefácio, gostaria de lembrar as lições oferecidas por Herbert Marcuse, um dos mais importantes pensadores do século XX. Uma de suas lições, em meio às guerras culturais dos anos 1960 nos Estados Unidos e do tumulto particularmente em universidades durante a era da Guerra do Vietnã, é que temos de fazer uma distinção entre libertar e reprimir, ou entre práticas de ensino humanas e desumanas. Como ele nos indicou em 1965, “essa distinção não é uma questão de preferências em termos de valores, mas de critérios racionais”²¹⁹.

Além disso, Marcuse, recorrendo a Freud, lembrou-nos que “A alienação é o elemento constante e essencial da identidade, o lado objetivo do sujeito – e não, como se faz parecer atualmente, uma doença, um problema de saúde psicológica”²²⁰.

Com a devida consideração das palavras proféticas de Marcuse, eu ainda sustentaria que *Vive la liberté!* deveria ser o lema de todas as pessoas do mundo que lutam para construir, em solidariedade, uma educação para a cidadania global sobre os fundamentos do iluminismo como liberdade e de Ubuntu como ética educacional.

1. Educação para a cidadania global e a paz global

Uma das afirmações deste capítulo é que a educação para a cidadania global contribui para a paz global. Mas como podemos definir a paz global? O Índice da Paz Global classifica 162 países e cobre 99,6% da po-

²¹⁹ Marcuse, ap. FEEBERG; LEISS, 2007, p. 45.

²²⁰ Ibid., p. 53.

pulação mundial. O Índice avalia a paz global usando três temas: o nível de segurança na sociedade, o alcance de conflito interno ou internacional e o grau de militarização. Ele classifica os países segundo 22 indicadores de paz²²¹. Alguns dos principais achados do Índice da Paz Global são de que

- 1) A paz está correlacionada com indicadores como renda, escolarização e o nível de integração regional;
- 2) Os países pacíficos muitas vezes compartilhavam altos níveis de transparência do governo e baixos níveis de corrupção;
- 3) Países pequenos e estáveis que fazem parte de blocos regionais têm a maior probabilidade de obter uma classificação mais alta²²².

Quais são os principais problemas que afetam a paz mundial? Dominação, agressão, exploração, discriminação e opressão de pessoas, famílias, comunidades, nações e do planeta são elementos que minam o progresso, a paz e a felicidade na Terra.

Paulo Freire, reconhecendo que relações de dominação são centrais para a vida pública e privada, sustentou que a dominação, agressão e violência são uma parte intrínseca da vida humana e social²²³. Qualquer educação política que fomente a construção de uma esfera pública deveria reconhecer que superar a opressão, dominação e exploração é um objetivo central de qualquer projeto de construção da cidadania democrática global²²⁴.

Há múltiplas manifestações de violência estrutural que se crescem a ações individuais, coletivas e governamentais que minam a paz. Gostaria de enfatizar brevemente alguns dos pecados capitais no sistema global que minam a paz e a prosperidade. Esse conjunto de problemas inclui os seguintes, mas não pode ser restringido a eles: 1) a pobreza persistente; 2) a desigualdade crescente; 3) a globalização neoliberal, que enfraqueceu os sistemas de solidariedade organizada do Estado nacional democrático; 4) a educação bancária com currículo autoritário e inadequado na educação elementar, secundária e superior; e 5) a destruição do ecossistema do planeta. Segue-se uma breve descrição de cada conjunto de problemas,

²²¹ <http://www.visionofhumanity.org/#/page/our-gpi-findings>

²²² <http://www.prnewswire.com/news-releases/first-global-peace-index-ranks-121-countries-58694072.html>

²²³ FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Trad. M. B. Ramos. New York: Continuum, 2005, p. 186.

²²⁴ GADOTTI, 2004; TORRES, 1998a.

que merecerão uma descrição e análise específica profunda que não podem ser fornecidas aqui.

Desigualdade

Em seu estudo monumental intitulado *O capital no século XXI*, Thomas Piketty, professor da École des Hautes Études, sustenta que “atualmente, na segunda metade do século XXI, as desigualdades de renda que supostamente tinham desaparecido estão perto de atingir de novo ou até ultrapassar seus máximos históricos. A nova economia global trouxe consigo tanto esperanças imensas (como, p. ex., a erradicação da pobreza) quanto desigualdades imensas (alguns indivíduos são hoje em dia mais ricos do que nações inteiras).”²²⁵

Pobreza

A pobreza persistente continua sendo um fato refratário que afeta profundamente o cotidiano de bilhões de pessoas. Medições da pobreza são abundantes, mostrando inequivocamente que a pobreza e a exclusão social são persistentes, mais em áreas rurais do que em urbanas – embora as pessoas que integram a força de trabalho marginal em áreas urbanas, tendo migrado de áreas rurais, permaneçam, na maioria dos casos, em um limbo profissional e em empregos temporários. Embora o Relatório de Monitoramento Global do Banco Mundial de 2014²²⁶ afirme que há ganhos, a linha de demarcação da pobreza extrema (pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza de US\$ 1,25 por dia) constitui um sétimo da população mundial!

Globalização neoliberal

O neoliberalismo fracassou inteiramente como modelo viável de desenvolvimento econômico, mas as políticas culturais associadas com o neoliberalismo ainda estão em vigor, tornando-se o novo senso comum que molda o papel do governo e da educação. Políticas de privatização são instrumentos políticos preferenciais, mesmo que o resultado de alguns de seus instrumentos, como na implementação de *vouchers*, não esteja claro em seus benefícios em comparação com modelos tradicionais de financiamento da educação.

²²⁵ PIKETTY, 2014, p. 471.

²²⁶ World Bank Global Monitoring Report, 2014.

Esse “senso comum” tem se tornado uma ideologia que desempenha um papel importante na construção da hegemonia como liderança moral e intelectual nas sociedades contemporâneas. Dois elementos afetam radicalmente a formulação de políticas públicas: privatização e redução dos gastos públicos. Essas duas políticas são altamente compatíveis, e, de fato, a privatização pode ser considerada uma estratégia importante para alcançar reduções nos gastos públicos.

As políticas de privatização exigem uma explicação adicional. Elas são elementos cruciais das reformas que visam promover os mercados e, como tais, elas são ferramentas políticas importantes do neoliberalismo. Por um lado, a pressão dos gastos fiscais é reduzida pela privatização de empresas do setor público. Por outro lado, a privatização também é um instrumento poderoso para despolitizar as práticas regulatórias do Estado na área de formação de políticas públicas. Isto é, a privatização desempenha um papel crucial nos modelos neoconservadores e neoliberais²²⁷.

A globalização neoliberal, baseada na dominância do mercado sobre o Estado e em modelos desregulatórios de governança, tem afetado profundamente a universidade no contexto do “capitalismo acadêmico”. As reformas daí resultantes, justificadas como avanços para a competitividade internacional, têm afetado as universidades públicas em quatro áreas primordiais: eficiência e prestação de contas, reconhecimento e universalização, competitividade internacional e privatização. Há também uma resistência crescente à globalização como reformas impostas de cima para baixo que se reflete nos debates públicos sobre reforma escolar, currículo e instrução, formação de docentes e governança escolar. Um dos resultados mais dominantes das políticas neoliberais e de sua tentativa de minar as políticas regulatórias dos Estados nacionais é a diluição da solidariedade organizada e particularmente da rede de segurança implementada nos modelos (com variações nacionais e regionais) do Estado de bem-estar social.

A globalização neoliberal não é inteiramente hegemônica, difusa, onibrangente ou incontestada nos níveis local e global. De igual maneira, embora eu insista que, em termos de orientação de políticas, a era que agora vivemos é a era do neoliberalismo, ele, como qualquer modelo hegemônico, não deixa de ser contestado, nem demonstrou ser técnica-

²²⁷ TORRES, 2009b, p. 30-31.

mente e, o que é mais importante, politicamente capaz de governar com uma “mão de ferro” que não possa ser questionada ou derrotada²²⁸.

Educação bancária

Os modelos tradicionais de educação baseados no poder de docentes nas salas de aula por meio de uma pedagogia centrada nas professoras e professores e o poder avassalador das burocracias educacionais tinham sido contestados e criticados por Paulo Freire e um grande número de reformadores e reformadoras educacionais por serem educação bancária. Paulo Freire colaborou com a UNESCO durante muito tempo, incluindo seu trabalho como membro do júri dos Prêmios Internacionais de Alfabetização da UNESCO de 1987 a 1995, e recebeu em 1996 o Prêmio de Educação para a Paz da UNESCO.

A metáfora da educação bancária, baseada na ideia de que os alunos e os alunos são recipientes vazios que precisam ser preenchidos com conhecimentos, é uma metáfora forte que exige mudanças em vários níveis. Uma das principais mudanças consiste em reconhecer que os estudantes que vêm a nossas salas de aula são de todas as faixas etárias, trazem consigo conhecimentos e experiências e podem dar contribuições sérias para o ensino e para a aprendizagem. Freire propõe isso na analogia do professor como aluno (o que é um fato óbvio, visto que continuamos a aprender até nosso último suspiro) e do aluno como professor (visto que trazem perguntas, análises ou experiência viva que enriquecem, desafiam e até melhoram o projeto pedagógico). Os modelos educacionais autoritários, como sustentam Freire e uma série de pedagogas e pedagogos da libertação, minam a autonomia e criatividade estudantil e reproduzem regras e regulamentações que perpetuam a dominação, exploração e opressão. A alternativa que tem sido proposta é a educação problematizadora, que confronta alunos e alunas com perguntas, e muitas vezes suas próprias perguntas, na aprendizagem e no ensino, e não respostas preconcebidas “prontas para uso” baseadas na racionalidade instrumental.

Para a educação bancária, o professor é o sujeito do empreendimento pedagógico e o aluno, o objeto. A contribuição de Freire para a compreensão da educação como ato de liberdade é um convite para enxergar a dialética interminável na luta para libertar a nós e a outras pessoas das restrições à liberdade. Em si mesma, a luta pela libertação é uma outra forma de intervenção que pode ser considerada parte da ética de

²²⁸ Ibid., p. 29.

intervenção. Certamente, a educação como ato de liberdade implica uma perspectiva diferente sobre o conhecimento local, socialmente construído e intergeracionalmente transmitido. Ela também implica uma perspectiva que contesta a ciência normal e o planejamento não participativo, construindo uma perspectiva teórica e metodológica que suspeita sempre de que qualquer relação científica oculte relações de dominação. Ao mesmo tempo, embora a liberdade ainda deva ser conquistada, ela pode ser conquistada porque relações desiguais e exploradoras são construídas por seres humanos e podem ser mudadas por seres humanos²²⁹.

Culturas predatórias e destruição do planeta

Práticas culturais e técnicas predatórias têm afetado profundamente os ecossistemas. O planeta é nosso único lar, e deveríamos evitar sua destruição ecológica. Após uma década de educação para o desenvolvimento sustentável da ONU, a necessidade de orientações de políticas que liguem a cidadania planetária, a educação para a cidadania global, o desenvolvimento sustentável e a paz global está clara²³⁰.

Seguem-se alguns dos pecados capitais do sistema global que precisam ser enfrentados pela implementação da educação para a cidadania global como equivalente educacional da reforma global de políticas nas áreas de economia, política, moralidade e ética²³¹.

Uma proposta deste capítulo é que qualquer definição e teoria da cidadania global como modelo de intervenção para promover a paz global e o desenvolvimento sustentável deveria enfrentar o que se tornou a marca registrada da globalização: a diversidade cultural. Por conseguinte, a cidadania global deveria se basear em uma definição de *cidadania multicultural democrática global*. Além disso, para ser eficaz e aceitável em nível global, conceitualizando e implementando a cidadania global com a educação, é imperativo que a cidadania global agregue valor à cidadania nacional! Contudo, a expansão de uma reivindicação universalista de

²²⁹ Ibid., p. 41-42.

²³⁰ Por causa da natureza deste capítulo, não posso fornecer os dados e análises para documentar esse conjunto de problemas para além de uma breve indicação de temas, teorias, tópicos e dados.

²³¹ Uma análise teórica se encontra em TORRES, Carlos Alberto. Neoliberalism, Globalization Agendas and Banking Educational Policy: Is Popular Education an Answer? Palestra preparada para o encontro da Fundação Max Weber em Nova Delhi, 13 a 16 de fevereiro de 2015.

solidariedade mundial se assenta no conceito de cidadania cosmopolita inserido em um modelo de democracias cosmopolitas²³².

A cidadania global não pode ser vista como alternativa ou substituto da cidadania nacional. Ela é, pelo contrário, uma ferramenta política substancial para reforçar a robustez de democracias representativas e participativas no mundo todo. Em última análise, a educação para a cidadania global procura garantir o pacto democrático social sobre os direitos das pessoas, e não apenas dos direitos de propriedade (Bowles e Gintis, 1986; Torres, 1998b). Há mais, porém. Aprendemos, após uma década de educação para o desenvolvimento sustentável, que também precisamos garantir os direitos do planeta. A cidadania global irá oferecer novas contribuições para expandir a educação para o desenvolvimento sustentável no mundo inteiro²³³.

O âmago de minha argumentação é que a cidadania global agrega valor à cidadania nacional. Além disso, já que a causa da cidadania nacional poderia ser considerada uma tarefa inconclusa ou uma tarefa ainda em andamento, o valor agregado pela cidadania global poderá consistir em outra camada de apoio para um processo de transformação da cidadania e educação para a cidadania em modelos baseados em princípios de liberdade e igualdade para todas e todos, incluindo o que Benhabib chama de “direitos de hospitalidade” na acepção kantiana do termo²³⁴.

Em minha opinião, a cidadania global é marcada por uma compreensão de elos, relações e conexões globais e por um compromisso com o bem coletivo. Robert Rhoads e Carlos Alberto Torres propuseram a ideia de “cidadania multicultural democrática” em que a educação ajuda estudantes a desenvolver disposições e aptidões para trabalhar em meio a diferenças sociais e culturais em busca de solidariedade. Eles sustentaram que essas habilidades são essenciais para a cidadania em um ambiente global multicultural²³⁵.

²³² HABERMAS, 2004.

²³³ Os ministros e chefes de delegação que participaram da Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática de 2014 – COP 20 (de 1º a 12 de dezembro de 2014, em Lima, Peru) – adotaram a Declaração Ministerial de Lima sobre Educação e Conscientização, que conclama os governos a incluir a mudança climática nos currículos escolares e a consciência climática nos planos para o desenvolvimento nacional e a mudança climática.

²³⁴ BENHABIB, 2011, p. viii.

²³⁵ RHOADS; TORRES, 2006.

Robert A. Rhoads e Katalin Szelényi elevaram essa tese a outro nível de complexidade e compreensão, enfocando as responsabilidades das universidades. A posição de Rhoads e Szelényi, e eu concordo plenamente, é que deveríamos “propor uma concepção de cidadania em que nosso ponto de referência geográfico para a percepção de direitos e responsabilidades seja ampliado e, em certo sentido, tornado mais complexo por uma visão e compreensão espacial mais expansiva do mundo”²³⁶.

Continuam afirmando que “[...] o envolvimento de indivíduos como cidadãos reflete compreensões de direitos e responsabilidades em três dimensões básicas da vida social: a política (incluindo aspectos cívicos), a econômica (incluindo aspectos ocupacionais) e a social (incluindo aspectos culturais)”²³⁷.

Outras pesquisadoras falam de uma definição desnacionalizada de cidadania considerando novas condições que afetam a cidadania em termos inéditos. Com o início de múltiplos processos de globalização, as posições dos Estados nacionais no mundo e suas características institucionais mudaram. Em segundo lugar, essas transformações no Estado nacional têm um efeito paralelo no surgimento de novos atores, incluindo movimentos sociais transnacionais que não estão dispostos a respeitar os níveis tradicionais de representação política dentro dos Estados nacionais²³⁸.

2. Cidadania global, democracia e multiculturalismo em um mundo global

As questões da cidadania, da democracia e do multiculturalismo estão no âmago da discussão mundial sobre reforma educacional, afetando profundamente o discurso acadêmico e a prática da educação²³⁹. Sob roupagens diferentes, questões referentes à cidadania, as conexões entre educação e democracia ou o problema do multiculturalismo afetam a

²³⁶ RHOADS; SZELÉNYI, 2011, p. 160.

²³⁷ *Ibid.*, p. 17.

²³⁸ SASSEN, 2002, p. 4.

²³⁹ Democracia é um significante móvel. Ela significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Há condições procedimentais mínimas da democracia, defendidas por modelos constitucionais de democracia. Uma abordagem social-democrata prefere formas agregativas de democracia conforme a proposta de Robert Dahl, baseada em direitos e liberdades iguais. Mais contemporaneamente, há um conceito deliberativo de democracia: “Com base em uma concepção deliberativa de democracia, os atores políticos são vistos como capazes de ser motivados por um desejo de promover o bem comum” (SONG, 2012, p. 44).

maioria das decisões com que nos deparamos ao lidar com os desafios da educação contemporânea.

Teorias da cidadania e teorias da democracia marcam o advento da ciência política moderna e refletem, em suas complexidades, os desafios teóricos e práticos para a democracia nas sociedades contemporâneas. Mas elas também sublinham os dilemas da negociação do poder em sociedades democráticas.

As teorias da cidadania se relacionam com todo e qualquer problema das relações entre as cidadãs e os cidadãos e o Estado e entre os próprios cidadãos, ao passo que as teorias da democracia se relacionam claramente com a conexão entre formas estabelecidas – ocultas e explícitas – de poder social e político, a interseção entre sistemas de representação e participação democrática em sistemas de organização administrativa política de governança pública, e em sistemas de partidos políticos. Em última análise, as teorias da democracia precisam abordar a interação geral entre democracia e capitalismo.

Por fim, as teorias do multiculturalismo, tão prevaletentes no campo da educação nos últimos 20 anos, surgiram como uma resposta específica à constituição do sujeito pedagógico nas escolas ou à interação entre o sujeito pedagógico e o sujeito político nas sociedades democráticas. Elas parecem importantes na compreensão de identidades múltiplas na educação e na cultura. Em suma, as teorias do multiculturalismo estão intimamente ligadas à política da cultura e da educação.

Assim, as teorias do multiculturalismo se relacionam com a principal finalidade analítica das teorias da cidadania. Ambas tentam identificar o senso e as fontes de identidade e as formas concorrentes de identidade nacional, regional, étnica ou religiosa. Entretanto, as teorias do multiculturalismo têm abordado as implicações de classe, raça e gênero para a constituição de identidades e o papel do Estado de uma maneira em que, de modo geral, as teorias tradicionais da cidadania não o fizeram. Embora as interconexões entre identidade e cidadania não estejam, em absoluto, evidentes na bibliografia especializada, elas têm uma fundamentação prática que também as aproxima mais de teorias da democracia. Isso é assim porque não só as teorias da democracia estão preocupadas com participação, representação e pesos e contrapesos de poder, mas algumas versões também estão preocupadas com formas de promover a solidariedade para além dos interesses particulares de formas específicas de identidade.

As teorias da cidadania, da democracia e do multiculturalismo, em suas esferas de influência e locais empíricos específicos, buscam identificar um senso de identidade (para a noção de cidadão democrático e sujeito político multicultural) incluindo todas as suas fontes contraditórias. Elas também procuram definir vigorosamente os limites e as possibilidades de formas de sociabilidade que promovam a capacidade dos indivíduos de tolerar e trabalhar com pessoas que são diferentes deles. Da mesma maneira, essas teorias poderão incrementar a capacidade e o desejo das pessoas (ou dos cidadãos e cidadãs, em uma formulação mais restrita) de participar do processo político de promoção do bem comum e da prestação de contas. Por fim, essas teorias contribuirão para a disposição dos indivíduos de exercerem comedido e responsabilidade pessoal em suas demandas econômicas e em opções pessoais que afetem a saúde e a prosperidade da sociedade e do meio ambiente bem como o processo de formação da comunidade. Isso é assim porque, como Jürgen Habermas afirmou apropriadamente, “As instituições da liberdade constitucional só têm o valor que a população dá a elas”²⁴⁰.

Os dilemas da cidadania em uma sociedade multicultural democrática diversificada podem ser esboçados da seguinte forma: as teorias da cidadania tinham sido propostas, na tradição da teoria política ocidental, por homens brancos heterossexuais que identificavam uma cidadania homogênea mediante um processo de exclusão sistemática e não de inclusão na comunidade política. Isto é, mulheres, grupos sociais identificáveis (p. ex., judeus, ciganos), trabalhadores, membros de grupos étnicos e raciais específicos (p. ex., pessoas de cor) e indivíduos que careciam de certos atributos ou aptidões (p. ex., capacidades em leitura e escrita e conhecimentos matemáticos) eram, em princípio, excluídas da definição de cidadãs e cidadãos em numerosas sociedades.

As teorias da democracia, embora eficazes na identificação das fontes de poder, participação e representação democrática em sistemas políticos democráticos legítimos, não conseguiram impedir a exclusão sistêmica de amplos segmentos da cidadania. Assim, a democracia formal difere drasticamente da democracia substancial. Mais preocupante ainda é o fato de que as teorias da democracia não conseguiram diferenciar as raízes da democracia representativa (baseada nas noções de representação igual, equidade e igualdade) de sua imersão nos princípios fundamentais que articulam as sociedades capitalistas. Por definição, o capitalismo exige re-

²⁴⁰ HABERMAS, 1992, p. 7.

apresentação diferenciada no poder e na política, fomentando a formação de desigualdade por intermédio de hierarquias e interesses concorrentes e a desigualdade através do funcionamento de um sistema que busca o lucro.

As teorias do multiculturalismo foram eficazes na discussão da política de cultura e identidade e as diferentes fontes de solidariedade entre várias formas específicas de identidade e dentro delas. Foram perceptivas ao mostrar a notável complexidade de identidades múltiplas. Entretanto, não foram capazes ou estiveram dispostas a adotar uma teoria da cidadania e uma teoria da democracia que sejam viáveis em termos práticos e procedimentais, eticamente viável em termos morais e politicamente viáveis no contexto de sociedades civis capitalistas, mais ainda considerando as interpenetrações globais de economias, culturas e políticas.

Necessitamos de uma teoria da cidadania multicultural democrática global que leve a sério a necessidade de desenvolver uma teoria da democracia que ajude a atenuar, se não eliminar inteiramente, as diferenças sociais, a desigualdade e iniquidade difusas em sociedades capitalistas e uma teoria da democracia capaz de enfrentar as tensões draconianas entre democracia e capitalismo, por um lado, e entre formas sociais, políticas e econômicas democráticas, por outro²⁴¹.

Levando em conta essas considerações teóricas, é imperativo definir os termos da cidadania global. Nossa definição de cidadania global combina bem com os componentes centrais de uma educação global para o desenvolvimento sustentável. Nossa definição se baseia no conceito de *commons* globais entendido paralelamente ao conceito de bem comum.

3. Cidadania global, *commons* globais e o bem comum

Desde tempos antigos os filósofos têm discutido o conceito de bem comum. Este não é o lugar para oferecer análises heurísticas desse conceito fundamental na política. Basta dizer, segundo o eticista Rawls, que “Supõe-se que o governo vise ao bem comum, isto é, manter as condições e alcançar objetivos que sejam, de modo semelhante, vantajosos para todo mundo”²⁴². Essa posição é claramente antagônica à ideia da mão invisível do mercado “que transforma o interesse próprio em bem comum”²⁴³.

²⁴¹ TORRES, 1998a.

²⁴² RAWLS, 1971, p. 233.

²⁴³ d’AVRAY, 2010, p. 30.

Embora seja um conceito-chave na tradição aristotélico-tomista e arraigado na teologia e doutrina social católica, há uma série de críticas ao conceito de bem comum. A partir de uma posição relativista, sustenta-se que um conceito de bem comum é incompatível com uma sociedade pluralista. Em segundo lugar, há o problema dos “caroneiros” em que alguns indivíduos se beneficiam do bem comum sem dar sua quota de esforço na construção desse bem comum. Uma terceira crítica surge da filosofia utilitária do individualismo, que rejeita o que é visto como comunitarismo dominante. Distribuição desigual dos ônus é uma quarta crítica, pois desenvolver e sustentar um bem comum exige esforços diferentes por parte de grupos diferentes ²⁴⁴.

Apesar dessas reservas, eu afirmaria que a filosofia dos direitos humanos estabelece uma plataforma básica de valores para o bem comum e a noção de uma “sociedade boa”. Individualismo *versus* coletivismo ou comunitarismo é uma tensão perpétua em sociedades organizadas, mas essa tensão não nega a importância de um conceito de bem comum como noção de uma sociedade boa para guiar a construção da cidadania. De modo semelhante, há sempre apropriações e usos de recursos que são diferenciados, mas sustentarei que desenvolver um conceito de bem comum que poderia inspirar a cidadania global irá diminuir, e não aumentar, o número de caroneiros. A distribuição desigual dos ônus já é um problema com a desigualdade crescente. Um conceito global de bem comum irá enfrentar esse problema frontalmente e nos ajudar a pensar um modelo de sociedade que queremos alcançar e como atingir essa meta.

Depois de definir um conceito de bem comum ou *commons* global, precisamos definir o conceito de cidadania global. É importante ir além de considerações históricas ou jurídicas, ir além da noção de cidadania como uma espécie de *status* pessoal, uma combinação de direitos e deveres que as pessoas que são membros jurídicos do Estado nacional têm ou deveriam ter.

Proponho uma teoria do que um bom cidadão ou uma boa cidadã é ou deveria ser independentemente das premissas formais da questão jurídica do que é ser um cidadão ou uma cidadã. Isso se deve às preocupações teóricas duais da cidadania: cidadania como identidade e como conjunto de virtudes cívicas. Contudo, as virtudes cívicas necessitam de um elemento civil mínimo que só pode ser encontrado em um contexto histórico-estrutural em que esses elementos civis mínimos coincidam

²⁴⁴ VELAZQUEZ *et al.*, s. d.

em parte com condições materiais básicas. Também se pode perguntar: quais são esses elementos civis mínimos e virtudes cívicas em um mundo globalizado?

A cidadania global não precisa focar o *status* e papel associado com a cidadania (obtida através do *ius sanguinis* ou do *ius solis*), e sim elementos cívicos mínimos que deveriam funcionar em nível global e virtudes cívicas que são necessárias para realizar esse modelo de educação para a cidadania global²⁴⁵. Questões de pessoas apátridas, comunidades aborígenes e refugiados desafiam a natureza da cidadania em nossas sociedades globalizadas²⁴⁶.

Dois elementos-chave da cidadania deveriam ser definidos de início: primeiro, os elementos cívicos mínimos, porque a participação plena na cidadania, como sustentou T. H. Marshall, se assenta, em última análise, em bases materiais²⁴⁷. Por conseguinte, a pobreza crescente exclui grandes segmentos de indivíduos da cidadania ativa – uma cidadania econômica que não pode ser alcançada sem coisas estritamente essenciais, incluindo o direito a um emprego, à educação, à assistência médica, à habitação e à capacitação ao longo da vida. A partir de uma perspectiva marshalliana, a noção de democracia como um direito civil e político não pode ser excluída da noção de democracia como um direito socioeconômico²⁴⁸.

Um segundo conceito importante é o de virtude cívica. Amy Gutman²⁴⁹ afirmou persuasivamente que “a educação para a cidadania deveria focar a justificação de direitos e não de responsabilidades, e, ao mesmo tempo, que as escolas deveriam fomentar virtudes gerais

²⁴⁵ TORRES, 1992, p. 102.

²⁴⁶ SASSEN, Saskia. *Globalization and Its Discontents: Essays on the New Mobility of People and Money*. New York: The New Press, 1999.

²⁴⁷ MARSHALL, 1950.

²⁴⁸ A questão da relação entre a cidadania, o Estado nacional e a cidade parece fazer parte de alguma espécie de lei grega do eterno retorno. A cidadania foi criada em cidades, daí o termo *citoyen*. Atualmente, porém, há uma disparidade entre a construção de cidadania no Estado nacional e a construção de cidadania no contexto das cidades, particularmente nas cidades globais: “No contexto de um espaço estratégico como a cidade global, os tipos de pessoas desfavorecidas descritas aqui não são simplesmente marginalizadas; elas adquirem presença em um processo político mais amplo que foge dos limites da comunidade política formal. Essa presença assinala a possibilidade de uma política. O que essa política será depende dos projetos e práticas específicos de várias comunidades. Na medida em que o senso de membresia dessas comunidades não está subsumido sob o nacional, pode muito bem assinalar a possibilidade de uma política que, embora transnacional, está efetivamente centrada em localidades concretas” (SASSEN, 2002, p. 22).

²⁴⁹ GUTMAN, 1987.

(coragem, cumprimento da lei, lealdade), virtudes sociais (autonomia, abertura mental), virtudes econômicas (ética do trabalho, capacidade de adiar a autogratificação) e virtudes políticas (capacidade de analisar, capacidade de criticar)²⁵⁰.

Junto com essas virtudes gerais, eu defenderia a necessidade de virtudes cívicas cultivadas por uma ética multicultural democrática, isto é, “uma filosofia antirracista, antissexista e anticlassista baseada na tolerância, uma epistemologia da curiosidade à la Freire, uma rejeição do cinismo e de posturas niilistas, uma espiritualidade secular do amor, um envolvimento habilidoso no diálogo como um método, mas também como um processo de cognição constituem virtudes centrais de uma cidadania multicultural democrática, uma ponte entre cânones fundamentais e culturas”²⁵¹.

Sustento que a cidadania global deveria agregar valor à cidadania nacional e aos *commons* globais. Mas o que são esses *commons* globais? E como a cidadania global pode agregar valor?

Os *commons* globais são definidos por três proposições básicas. A primeira é que nosso planeta é nosso único lar, e temos de protegê-lo mediante uma educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global, passando do diagnóstico e da denúncia para a ação e implementação de políticas. Recentemente o governo do Equador consagrou em sua constituição os direitos da natureza, o que segue um aprendizado importante de toda uma década de educação para o desenvolvimento sustentável: a justiça climática. A longa marcha para a cidadania planetária global começou.

Em segundo lugar, os *commons* globais se baseiam na ideia de que a paz global é um bem cultural intangível da humanidade com valor imaterial. A paz global é um tesouro da humanidade.

Em terceiro lugar, os *commons* globais se baseiam na necessidade de encontrar formas pelas quais as pessoas que são todas iguais consigam conviver democraticamente em um mundo que está ficando cada vez mais diverso, buscando satisfazer seus interesses individuais e culturais e realizando seus direitos inalienáveis à vida, à liberdade e à busca da felicidade. A grande questão referente à paz é como cultivar o espírito de solidariedade que abarque as diferenças²⁵².

²⁵⁰ TORRES, 1998b, p. 111.

²⁵¹ Ibid., p. 258.

²⁵² GITLLIN, 1995.

A cidadania global poderá ajudar a paz global, as pessoas e o planeta mediante sua contribuição para o engajamento cívico, em suas dimensões clássicas de conhecimentos, aptidões e valores. Há um imperativo cosmopolita, como sugerem muitas publicações de Ulrich Beck²⁵³, um imperativo de igualdade econômica, bem-estar social e diversidade cultural que poderá produzir um indivíduo que admire outros mais por suas diferenças do que por suas semelhanças.

Creio na importância da espiritualidade na vida das pessoas e gostaria de fazer eco à conclamação do rabino Awraham Soetendorp para a criação de um movimento de *espiritualidade global*. A experiência feita por Soetendorp em sua infância com uma família católica que arriscou sua vida para protegê-lo quando bebê enquanto seus pais eram enviados às câmaras de gás moldou significativamente seu compromisso com a camaradagem inter-religiosa. Desde uma idade precoce, Soetendorp trabalhou para manter viva a memória do Holocausto e para preservar o legado de Anne Frank. Sua conclamação é para a criação de um Conselho de Consciência Mundial como um dos motores dos *commons* globais e como uma forma pela qual nossa civilização humana, os credos e as religiões podem alcançar um diálogo rico e bem informado em solidariedade. Tenho certeza de que podemos trabalhar nesse projeto como parte do diálogo sobre a educação para a cidadania global. Assim, o planeta, a paz e as pessoas constituem os *commons* globais.

Essa definição holística de cidadania global só poderá ser implementada se enfocamos um sistema global de governança que desempenhe o papel de equalizador global para mitigar as deficiências emergentes de conflitos de Estados nacionais que afetem o resto do sistema. O filósofo italiano Norberto Bobbio, abordando um paradoxo kantiano, faz a pergunta apropriada: “Um Estado pode ser plenamente democrático em um mundo que não é (ainda) democrático?” Propondo um dilema kantiano ao considerar as relações entre sistemas internos e internacionais, Bobbio aponta para um círculo vicioso: “Os Estados só podem se tornar democráticos em uma sociedade internacional plenamente democrática, mas uma sociedade internacional plenamente democrática pressupõe que todos os Estados que a compõem sejam democráticos. A conclusão de um processo é obstaculizada pela não conclusão do outro.”²⁵⁴

²⁵³ BECK, 2006.

²⁵⁴ Cit. ap. TORRES, 1998, p. 95-96.

O modelo marshalliano sustentava que a natureza do Estado de bem-estar social garante a integração social e a coesão da comunidade política e o exercício de direitos e responsabilidades da cidadã e do cidadão. Deveríamos considerar que esse sistema global de governança poderia se assentar em uma forma globalizada do Estado de bem-estar social como garantia da cidadania global? Neste caso, como ela pode ser construída? Como podemos lidar com o desafio da escala, supondo que a cidadania global funcione em vários níveis, do indivíduo com documentação até o imigrante sem documentação, da cidade global até o interior e ao Estado nacional, da comunidade até o indivíduo, da aplicação da lei no Estado nacional até práticas concretas da política em comunidades marginalizadas.

Perguntar se a educação para a cidadania global pode ajudar a paz global é uma questão importante. Também é muito relevante porque tradicionalmente a educação para a cidadania tem sido associada com a “educação cívica”, isto é, o ensino da democracia constitucional como forma de facilitar a solução de conflitos e a convivência. Três categorias estão associadas com a educação cívica: conhecimento cívico, que, no contexto da democracia constitucional, implica o conhecimento de conceitos básicos que moldam a prática da democracia, como, por exemplo, eleições públicas, governo da maioria, direitos e obrigações de cidadania, separação constitucional de poderes e a colocação da democracia em uma economia de mercado que é usada como premissas básicas da sociedade civil. A segunda categoria que é associada com a construção da cidadania são aptidões cívicas, que geralmente significam as aptidões intelectuais e participativas que facilitam os juízos e as ações da cidadania. A última categoria são virtudes cívicas, geralmente definidas em torno de princípios liberais como autodisciplina, compaixão, civilidade, tolerância e respeito. Eu disse em um de meus livros que “o presente não pode ser a medida da felicidade, porque a felicidade é simplesmente uma coleção de imagens que desvanecem com a distância e ficam distorcidas com a proximidade”.

A questão central para nós é a criação de uma cidadania multicultural democrática global que facilite uma educação para a democracia. Como construir escolas melhores, escolas intelectualmente mais ricas, particularmente para as pessoas que estão na base da pirâmide da sociedade? Como construir um currículo de cidadania multicultural democrática global em que todo mundo aprenda da rica diversidade da sociedade e em que as tendências à balcanização e ao separatismo nas sociedades mo-

dernas possam ser prevenidas e até revertidas? Podemos nos sair melhor na preparação de docentes que sejam capazes de trabalhar em contextos escolares que se tornem o centro de experiência coletiva e solidariedade.

A democracia é um sistema bagunçado, mas ela sobreviveu porque há uma esfera para debates e um conjunto de regras que as pessoas seguem mesmo que não se beneficiem delas. Construamos a educação para a cidadania global, mesmo que pareça além do nosso controle e um sonho impossível! Só a busca do que parece utópico tornará o possível uma realidade em nossa vida.

A luta pela cidadania tem sido marcada por revoluções e guerras, mas também por manifestações pacíficas de não violência lado a lado com derramamento de sangue. Aproveitemos o poder “soft” da UNESCO e lancemos a revolução silenciosa em prol da educação para a cidadania global!

Educação para a cidadania global e Direitos Humanos

Primeira parte: Educação para a Cidadania Global

1. Prolegômenos

Falar dos Direitos Humanos no ano de 2018, um ano repleto de aniversários importantes, é um verdadeiro desafio intelectual e político, porque neste ano celebramos o bicentenário de Marx, o quinquagésimo aniversário de publicação da Pedagogia do oprimido (Freire, 2005) e o centenário da Reforma Educacional em Córdoba (Argentina), que transformou a vida das universidades na América Latina e impactou profundamente a vida política e as sociedades civis da região. Neste ano, celebramos também o décimo aniversário da incorporação dos direitos da natureza na Constituição Equatoriana.

Falando agora em Valência, uma de minhas cidades prediletas na Europa, este é um ano em que recordamos as lutas populares dos estudantes e trabalhadores em Paris, em 1968, quando o conflito estudantil com as autoridades da Universidade de Paris Nanterre culminou na greve revolucionária com a ocupação de fábricas e universidades. Na Checoslováquia teve lugar a Primavera de Praga, uma das mais sérias confrontações com a dominação e o autoritarismo do bloco soviético.

Celebramos também o quinquagésimo aniversário da circulação clandestina do ensaio de Andrei Sakharov intitulado “Reflexões sobre o progresso, a coexistência pacífica e a liberdade intelectual”, considerado por muitas pessoas como a semente intelectual e política que rompeu a assemblage da União Soviética. Andrei Sakharov, um condecorado físico nuclear na União Soviética considerado o pai das armas termonucleares, surgiu como o dissidente mais notório da União Soviética. Esse ensaio lhe custou nove anos de prisão como interno no Gulag, um campo de trabalhos forçados e reabilitação política. Cabe lembrar outra data emblemática: ele morreu em 14 de dezembro de 1989, talvez feliz por ver que o governo da República Democrática Alemã anunciava que seus cidadãos podiam agora visitar a Alemanha Ocidental, derrubando o muro de Berlim em 1990 e dando lugar à reunificação alemã.

Em todos esses casos, o tema dos Direitos Humanos foi central, especialmente na Conferência de Segurança e Cooperação na Europa,

tendo surgido ONGs como Helsinki Watch e a Anistia Internacional, que criticaram as violações dos Direitos Humanos nos governos comunistas.

Do outro lado do Atlântico, devemos recordar o massacre de Tlatelolco, na Praça das Três Culturas no México, em 2 de outubro de 1968, que foi a resposta violenta do governo do presidente Luis Medina Echeverría aos movimentos estudantis.

Hoje celebramos o septuagésimo aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e convém fazer um balanço crítico.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que representa um marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de todas as regiões do mundo com diferentes origens jurídicas e culturais, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948 (Resolução 217A da Assembleia Geral) como um padrão comum de realizações para todos os povos e nações. A Declaração estabelece, pela primeira vez, direitos humanos fundamentais a serem protegidos universalmente e foi traduzida para mais de 500 línguas.

2. O marco analítico desta Conferência

Nesta conferência, começarei discutindo os temas da educação para a cidadania global e da educação para o desenvolvimento sustentável, declarada como meta 4.7 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, do plano para 2015-2030. Essa inovação educacional oferece um amplo campo para discutir as contribuições e ambiguidades da Declaração dos Direitos Humanos. Finalmente, quero me concentrar no tema dos Direitos Humanos, visto a partir da epistemologia da Pedagogia do oprimido, e em como isso pode contribuir para o desenvolvimento da nova pedagogia da cidadania global e da educação para a sustentabilidade.

Assim, portanto, adotarei como ponto de partida o Objetivo 4 dos ODS:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades teóricas e práticas necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não

violência, cidadania mundial e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

3. A Educação para a Cidadania Global e a Sustentabilidade

Como se sabe, o tema da cidadania mundial tem estado presente na filosofia ocidental desde os gregos ao menos, mas se instalou há uma década na discussão do século XXI com o lançamento da “Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar” [Global Education First Initiative (GEFI)], pelo então secretário-geral da ONU Ban Ki-moon:

26 de setembro de 2012. O secretário-geral da ONU Ban Ki-moon lançou hoje a “Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar”, que busca promover o avanço rumo ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio relacionados com a educação.

Em um evento especial de alto nível no marco da 67^a Assembleia Geral, Ban Ki-moon ressaltou que a iniciativa tem três prioridades: a primeira é que todas as crianças possam frequentar a escola; a segunda, a melhoria da qualidade da aprendizagem; e a terceira, a promoção da cidadania global.

Quais são as dimensões conceituais centrais da educação para a cidadania mundial?

Em nível cognitivo, ela pretende que as pessoas adquiram conhecimento, compreensão e pensamento crítico a respeito do global, regional, nacional e local, e entendam as interconexões e a interdependência dos diferentes países e populações.

Em nível socioemocional, busca-se desenvolver um senso de pertença a uma humanidade comum, compartilhando valores e responsabilidades como a empatia, a solidariedade e o respeito pelas diferenças e pela diversidade.

Em nível comportamental, busca-se atuar de modo efetivo e responsável nas escalas local, nacional e global para alcançar um mundo mais pacífico e sustentável.

Esses são objetivos muito louváveis, mas eles se confrontam com diversas contradições, como, entre outras, as tensões entre o global e o local em todos os âmbitos humanos, o problema de se focar os indivíduos em vez de se voltar para o contexto social e político; a relevância da educação para a cidadania mundial em entornos em que se defronta com níveis

de pobreza extrema; e, naturalmente, as tensões entre as aspirações e as dificuldades de implementação desses conceitos.

Acrescente-se a isso o recrudescimento de posições nacionalistas, populistas, etnonacionalistas nativistas ou simplesmente fascistas com que se defrontam todos os possíveis modelos de democracias cosmopolitas que animam o universo de implementação da cidadania mundial.

Na teoria da cidadania global que venho elaborando nos últimos anos, proponho considerá-la como um problema de respeito, defesa e implementação dos commons [bens comuns] globais. Sem pretender uma elaboração exaustiva, há mais de 20 anos ofereci uma análise dos dilemas da cidadania em um mundo global, vinculando três conceitos “fortes” que exigem ampla elaboração: a democracia, a educação e o multiculturalismo. Em um de meus livros mais recentes, discuto a teoria da cidadania mundial com base nos commons ou bens comuns globais ou no que defini em inglês como Planet, Peace and People (Planeta, Paz e Pessoas).

Os bens comuns globais estão definidos por três proposições básicas:

O primeiro desses commons globais é nosso planeta, que é nossa única casa. É indispensável proteger a única casa que temos, mediante a implementação de uma cultura de cidadania mundial e educação para a sustentabilidade, protegendo-a das culturas predatórias. Não só proteger o planeta como uma declaração de interesses para controlar a mudança climática, mas como um modelo prático e operacional de defesa das biomassas de nossos ecossistemas. Ou seja, necessitamos de uma cidadania planetária que promova uma justiça social para o planeta, e para isso é necessário promover uma ecopedagogia, o capítulo faltante na Pedagogia do oprimido.

O segundo desses bens comuns globais procura promover a ideia de que a paz é um bem intangível da humanidade, um bem com valor imaterial. A cultura da paz global é um tesouro da humanidade. Um editorial do Financial Times, um periódico financeiro com um mantra muito sugestivo, *Without fear and without favor* [Sem medo e sem favor], oferece uma perspectiva semelhante a partir do mundo dos negócios: *Global Peace and Order are shared public goods* [A Paz e a Ordem Globais são bens públicos compartilhados].

O terceiro desses commons globais se fundamenta na necessidade de encontrar caminhos para que as pessoas, que devem ser consideradas

iguais, aprendam a viver juntas e democraticamente, em um mundo cada vez mais diverso, buscando lograr seus interesses individuais e culturais e consigam defender seus direitos inalienáveis à vida, liberdade e busca da felicidade.

Não é previsível que essas três proposições básicas sejam consumadas sem o regime dos Direitos Humanos. Na sequência, abordaremos, portanto, os Direitos Humanos em uma leitura a partir da sociologia da educação.

Segunda parte: Os Direitos Humanos

4. Os Direitos Humanos: uma leitura a partir da sociologia política da educação

1) Utopia da convivência

Os Direitos Humanos se originam, em um marco do pós-guerra, como uma utopia de convivência, para conseguir que o que foi considerado Direitos Humanos fundamentais sejam respeitados. Embora isso tenha sido defendido timidamente no início, aos poucos, quando as utopias internacionalistas – com frequência baseadas em um modelo do Estado como ator central – começam a colapsar, os modelos do que chamei de regime dos Direitos Humanos como uma das faces (talvez o rosto mais humano) da globalização se fortaleceram.

Suspeito que algum historiador, caso não o tenha feito até agora, vá comparar a utopia dos Direitos Humanos com a utopia do marxismo-leninismo como modelo de governança e a utopia do neoliberalismo como modelo de fundamentalismo de mercado, em que se somam a estabilidade macroeconômica, a privatização, a diminuição da dívida pública e o livre comércio. Talvez se possa acrescentar a essa tríade de utopias (convivência, marxismo-leninismo, neoliberalismo) uma quarta que está se despedaçando diante de nossos olhos: a democracia liberal americana, cuja consolidação e auge no pós-guerra, depois de ganhar a Guerra Fria, terminam nas mãos de um bilionário (e quem sabe se ele realmente o é) que confronta inclusive os postulados neoliberais em função de um nativismo etnocêntrico, racista, antissemita e sediciosamente populista.

2) Os Direitos Humanos como ferramenta geopolítica

Os Direitos Humanos tiveram um papel geopolítico preponderante na Guerra Fria, como cavalo de Troia para minar a legitimidade dos

Estados socialistas e comunistas, considerados absolutistas e autoritários. Por isso, eles foram consolidados firmemente tanto nas sociedades civis do Ocidente quanto em muitas das posições geopolíticas dos Estados dominantes, como os EUA e seus aliados. Cabe destacar que o governo democrata de Jimmy Carter adotou os Direitos Humanos como uma de suas políticas internacionais de destaque. Mas ele foi um governo ambivalente em suas posições, já que continuou oferecendo ajuda econômica internacional a governos ditatoriais, especialmente na América Latina, embora restringisse a ajuda militar em alguns casos.

Ou seja, o anticomunismo de muitos dos governos ocidentais atçou o fogo dos direitos humanos, mas não deve nos surpreender que eles tenham sido usados seletivamente na geopolítica dos EUA ao distinguir entre governos totalitários e governos autoritários: “[...] Reagan reverteu a política, pois concordava com sua assessora Jeane Kirkpatrick que os EUA deveriam opor-se a regimes totalitários como a União Soviética, mas deveriam trabalhar com regimes autoritários como o Chile.”

3) O regime dos Direitos Humanos e o fundamentalismo de mercado

Uma segunda observação sobre a imbricação entre Direitos Humanos e a transição pós-socialista é que, como observa Mary Nolan,

A década de 1970 assistiu ao surgimento, nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina, de dois fenômenos novos – os direitos humanos e o fundamentalismo de mercado; eles eram simultaneamente discursos, ideologias, movimentos nacionais e redes transnacionais, e políticas que Estados e ONGs procuravam impor a seus próprios governos e forças armadas e aos de outros.

Mary Nolan, em uma conferência bem documentada e lúcida, descreve o desenvolvimento dos Direitos Humanos desde a década de 1970 até a de 1990, e como as políticas dos direitos humanos (e especialmente no caso dos direitos econômicos das mulheres como direitos humanos), assim como as políticas neoliberais, foram debatidas e implementadas no leste da Europa e na América Latina.

Os Direitos Humanos e o fundamentalismo de mercado (leia-se: neoliberalismo) reivindicaram sua aplicabilidade universal e desprezaram outras ideologias. Ambos mantêm uma metodologia individualista, criticam o Estado e marginalizam o tema do social. Mas, apesar dessas afinidades surpreendentes, conclui Mary Nolan, não há uma relação individualizada entre os Direitos Humanos e o fundamentalismo de mercado.

4) O regime dos Direitos Humanos: um modelo ocidental?

Dado que os Direitos Humanos têm um enfoque baseado nos direitos individuais, é lógico que a partir de culturas – muitas de caráter tradicional e não burocrático-racional – onde não existe uma relação intersubjetiva vinculada às leis do desenvolvimento das culturas civilizatórias e suas próprias lógicas culturais se questione esse individualismo metodológico dos Direitos Humanos e, em consequência, se questionem os Direitos Humanos em si mesmos.

Daí que se afirme, sem rodeios, que o modelo dos Direitos Humanos é um modelo ocidental, além de estar baseado em uma lógica política da democracia cosmopolita. Vistos assim, os direitos humanos provocam conflitos de diversos tipos com culturas tradicionais que veem seus valores questionados, confrontados, deslegitimados e inclusive criminalizados. Há, dizendo-o brevemente, uma incompatibilidade epistemológica entre os Direitos Humanos e os direitos culturais de certos grupos sociais, culturas, religiões e inclusive civilizações.

Há um conjunto de situações enigmáticas que nos levam a perguntar o que se pode reconciliar e o que não se pode reconciliar nos Direitos Humanos. Há diferenças linguísticas, diferenças epistemológicas, diferenças religiosas, diferenças na propriedade comunitária e diferenças nos impactos dos modelos de Estado e bem-estar social sobre a democracia civil. Falamos, então, de uma incomensurabilidade entre os Direitos Humanos e certos direitos culturais.

Outro grande tema é a vinculação da política dos Direitos Humanos com o Império. Assim, podemos perguntar o que aconteceu no esforço das Nações Unidas para prevenir o genocídio em tantas oportunidades em que teve de intervir, como na Guerra do Golfo em 1991, nas guerras da ex-Iugoslávia, com as cisões da Sérvio-Croácia, Bósnia, Kosovo, Sérvia e Montenegro. Ou seja, esses são casos de vizinhos que assassinavam seus vizinhos em um processo de fragmentação e nos quais as potências mundiais tardaram muito a intervir. Talvez o pior exemplo seja Ruanda, em que as forças internacionais se retiraram em vez de intervir e proteger um grupo étnico que foi massacrado por outro grupo étnico. Mais de 800 mil pessoas morreram em menos de 100 dias porque nenhuma potência mundial tinha interesses econômicos, políticos ou sociais no território. Algo semelhante poderia ser discutido, ainda que inversamente, sobre a presença de potências mundiais nas guerras do Afeganistão e da Síria. Ou

seja, para que o regime dos Direitos Humanos seja reconhecido e aceito, ele deve se separar de seu matrimônio de conveniência com a política do imperialismo.

5) Os Direitos Humanos no Antropoceno

Quando os Direitos Humanos foram criados no pós-guerra, parecia que querer dominar o mundo era o destino da humanidade; dominar tanto o mundo da produção econômica, cultural, social, política e inclusive ética quanto o mundo animal, natural, o mundo da biodiversidade. Isso motivou uma discussão, intensificada nos últimos três ou quatro lustros, mas antiga se se buscam suas raízes, baseada na convicção de que os Direitos Humanos amplificaram o modelo do Antropoceno. Considera-se que esse paradigma surgiu com a Revolução Industrial e é um ponto de referência para repensar as práticas de sustentabilidade a partir da ecopedagogia. O meio ambiente sempre foi considerado um cenário onde o filme dos humanos se desenrolava, mas sempre era um cenário secundário. A crise do meio ambiente abre um novo capítulo dos direitos humanos: como conseguir vinculá-los com as relações da espécie humana com outras espécies e com a própria natureza, outorgando a quem lhe caibam seus direitos sem violar os de outras espécies? Assim surge uma nova orientação, uma teoria crítica da crise do meio ambiente, com um fundamento epistemológico e sociopsicológico já antecipado nos trabalhos de Erich Fromm quando afirmou que a necrofilia

[...] é o resultado da vida não vivida, de deixar de atingir um certo estágio para além do narcisismo e da indiferença. A necrofilia não é paralela à biofilia, mas a alternativa a ela. [...] A necrofilia cresce à medida que o desenvolvimento da biofilia se atrofia. O homem é biologicamente dotado da capacidade para a biofilia, mas psicologicamente ele tem o potencial para a necrofilia como solução alternativa (Fromm, 1973, p. 366).

Em contraposição a isso, agora se fala não só de Direitos Humanos, mas dos Direitos da Natureza. Assim, eles já foram incorporados à Constituição do Equador, e neste ano comemoramos o 10º aniversário da incorporação dos direitos da natureza na Constituição, o que implica uma inovação radical, e nos perguntamos quantos países seguirão esse exemplo.

A organização Nature Rights Watch nos oferece uma breve descrição desse modelo epistemológico em questão:

Em anos recentes houve avanços nesse campo, mas eles são muito mais limitados. Discute-se, por exemplo, uma lei nacional na Argentina, e duas

delas foram aprovadas na Bolívia. Há decisões judiciais que outorgam a rios ou ecossistemas a possibilidade de que sejam considerados direitos próprios ou pessoas jurídicas na Colômbia, Nova Zelândia e Austrália; um passo desse tipo foi dado na Índia, mas acabou sendo impugnado depois.

Em segundo lugar, os conteúdos, a formulação e a articulação constitucional de Montecristi continuam sendo os mais precisos e conceitualmente mais vigorosos em comparação com outras normas. Por exemplo: ao se assinalar que os direitos da Natureza ou Pachamama estão assentados ali onde “se reproduz e realiza a vida”, aponta-se para as espécies e os ecossistemas. Isso dissipa muitas dúvidas e confusões em potencial: esses direitos não obrigam a ter uma natureza intocada nem devem ser confundidos com o bem-estar animal, mas exigem a sobrevivência das espécies para além de sua utilidade ou da circunstância de afetarem os humanos. Aqui se privilegia a reprodução da vida tanto no sentido ecológico quanto evolutivo.

O propósito de preservar a teia ou rede da vida não humana é claro, sendo reforçado por outro direito reconhecido pela Constituição de Montecristi que muitas vezes passa despercebido: o direito à restauração integral. Esse mandato é independente de indenizações ou compensações aos seres humanos e se concentra em recuperar os ambientes degradados.

Ou seja, a definição do Antropoceno, altamente questionada, é uma tentativa de classificar o mundo atual onde vivemos como diferente do Holoceno, que se iniciou há 11.700 anos, e ao mesmo tempo reconhecer que a terra está mudando aceleradamente por causa da atividade humana.

Então, se os Direitos Humanos são fruto de uma leitura a partir do Holoceno, embora muitos cientistas situem o Antropoceno já nas origens da Revolução Industrial que aumentou a degradação do meio ambiente e na extração de hidrocarbonetos, como conseguir que existam novos direitos humanos e não humanos levando em conta as novas variantes que surgem do Antropoceno?

6) Direitos Humanos para a dominação ou a libertação?

Um volume apresentado em 27 de fevereiro de 2018 na Cidade do México pergunta se os Direitos Humanos têm servido para a dominação ou para a libertação. O discurso dos Direitos Humanos se somou à lógica da dominação política, social e econômica do neoliberalismo? Esta pergunta foi o ponto de partida para a apresentação do livro *9 razones para (des)confiar de las luchas por los derechos humanos*, publicado sob o selo

editorial da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), do México, e da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

A ambiguidade do discurso dos Direitos Humanos nos últimos anos deu origem à pesquisa dos acadêmicos que escrevem nessa publicação. Cada autor faz uma aposta no sentido de “pôr sobre a mesa de debate o papel do capitalismo neoliberal do século XXI e sua relação com as reconfigurações sociojurídicas, sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais”.

As questões de pesquisa dessa obra foram as seguintes: como é o capitalismo atual? Os Direitos Humanos podem ser convertidos em uma ferramenta para enfrentar esse capitalismo ou para potencializar mudanças políticas? “Nos 30 anos de existência do discurso de Direitos Humanos no México, nada mudou, e a impunidade continua”, resumiu Ariadna Estévez, do CISAN/UNAM. Ela afirmou que a ambiguidade se encontra no elemento político dentro das tensões constantes entre a emancipação e a funcionalidade, e por isso o livro ajuda a discernir em que situações os direitos humanos são uma ferramenta emancipadora e quando sustentam contextos de opressão estrutural.

O livro, segundo a conclusão de seus coordenadores, procura encontrar e sistematizar as distinções que lancem luz sobre “o que deveria ser mudado no discurso dos direitos humanos nos planos teórico, de litúgio, de produção legal e de política dos movimentos sociais para nos assegurar de que ele seja o mais emancipador possível e se incline menos a ser funcional para o poder de dominação social, política, econômica e cultural”.

7) Direitos Humanos multiculturais?

Em alguns círculos do pensamento feminista, questiona-se que muitos dos defensores e representantes dos direitos humanos centram esse regime nos direitos do homem, e não nos direitos da mulher, razão pela qual há uma crítica à sua falta de multiculturalismo tanto em sua expressão histórica quanto em sua aplicação prática.

Outra orientação a ser considerada é se os Direitos Humanos deveriam refletir uma posição multicultural. Boaventura de Sousa Santos, em um capítulo intitulado “Rumo a uma concepção multicultural dos Direitos Humanos”, afirma que, sob certas condições, a linguagem dos Direitos Humanos pode ajudar a reconstituir a linguagem da emancipação, ainda mais quando eles podem substituir o vazio deixado pelas políticas socialistas.

Esse autor identifica três tensões para seu argumento: as tensões entre regulação social e emancipação social; as tensões dialéticas entre Estado e sociedade civil; e as tensões entre o Estado nacional e a globalização.

Dessa maneira, Boaventura de Sousa Santos procura criar um marco analítico para sustentar o potencial emancipatório dos Direitos Humanos no duplo contexto da globalização, na fragmentação cultural e nas políticas de identidade. Ou seja, os direitos humanos podem constituir-se em um “roteiro emancipatório”. Para chegar a isso, o autor postula uma hermenêutica diatópica. A partir dessa hermenêutica, ele propõe cinco condições para que os Direitos Humanos se constituam em multiculturais e possam ser reconstituídos, ocupando, assim, o lugar do pensamento progressista e emancipador que o socialismo deixou vago.

É difícil saber exatamente ao que Boaventura de Sousa Santos se refere quando fala de multiculturalismo. Há diferentes formas de multiculturalismo, representando diversas práticas relativas à diversidade social nas sociedades capitalistas e não capitalistas. Como ressaltai em meu livro com Massimiliano Tarozzi, a tradição do multiculturalismo está vinculada a diferentes teorias políticas, como o comunitarismo (Taylor, 1992; Sandel, 1982; Etzioni, 1995), a pedagogia crítica (McLaren, 1997), a Teoria Crítica (Torres, 1998a; 1998b), a teoria crítica da raça (Ladson-Billings, 2005), a teoria post-estruturalista (Sleeter e Grant, 1999), a teoria antirracista (Leicester, 1992; Gillborn, 2006), as teorias do conhecimento subjugado (Semali e Kincheloe, 1999), a teoria do pós-desenvolvimento (Morrow, 2009) e as análises pós-coloniais (Gilroy, 1993, 2004; Leghissa, 2011; Zoletto, 2002). Há outras perspectivas menos radicais no espírito do liberalismo que constituem também, e às vezes indiretamente, fundamentos para o multiculturalismo como teoria do capital humano, o liberalismo de John Dewey, ou inclusive o liberalismo que reconstrói uma postura pós-contratual como a postulada por John Rawls (1993, 2001).

Além disso, em meu livro com Tarozzi, postulamos que as posturas dos neoconservadores, especialmente europeus, na primeira década deste século, afirmaram que o multiculturalismo estava morto (afirmações de Angela Merkel, David Cameron e Nicolas Sarkozy), mas essas afirmações não distinguem as duas variedades mais importantes do multiculturalismo, a saber, o multiculturalismo normativo e o multiculturalismo construtivo.

Não há dúvida de que o multiculturalismo está em crise, e os obituários escritos pela direita europeia são resultado de um debate superficial,

seguindo as tendências neoconservadoras e populistas, baseadas no medo das migrações, no medo do islã, e produto também da crise econômica que afetou inclusive o espírito histórico de tolerância nas sociedades do norte da Europa.

O multiculturalismo normativo, que se pode chamar de multiculturalismo forte, está fundado em uma concepção rígida da cultura que a vê como objetiva, imutável e reificada. Essa posição congela e aprisiona seus membros em identidades coletivas rígidas, supondo que a cultura possa ser definida de modo unívoco e que seus membros tenham, assumam ou desenvolvam formas idênticas de pertença a essa cultura. Isso levou ao que muitos neoconservadores definiram como o choque de civilizações.

O multiculturalismo construtivo ou débil está fundado em uma concepção móvel das culturas que nunca pode ser definida conclusivamente, e pode se dar tanto na esfera privada quanto nas relações interpessoais. De acordo com esta visão, as culturas são processos dinâmicos que estão sempre afetados pelos contextos, pelas circunstâncias e pelas relações entre as pessoas. Ou seja, a cultura não é estática ou determinista e, portanto, não se pode impor um destino inexorável aos indivíduos e grupos culturais, étnicos, raciais, etc.

8) O que aprendemos em Direitos Humanos nos últimos 70 anos?

Devem-se salientar alguns avanços significativos na ampliação de direitos nas últimas décadas, dentre os quais enumeraremos alguns, como os seguintes:

- a) O direito legal das pessoas desaparecidas (uma figura nova no marco jurídico dos Direitos Humanos). O impulso para o reconhecimento desse crime na jurisprudência internacional se deu no último quarto do século XX em função da multiplicação dos casos de desaparecidos na América Latina e graças à mobilização de setores da opinião pública e da sociedade civil, e em particular por causa da iniciativa de organizações não governamentais que surgiram primeiro nesses países e depois em muitos outros do mundo, especializando-se em sua denúncia e conscientização.
- b) Os direitos da natureza. Ampliar a validade dos direitos humanos acrescentando a defesa da justiça social para os indivíduos e o planeta, isto é, o direito da natureza.

- c) Os direitos das mulheres (os direitos humanos não só como direitos dos homens).
- d) Os direitos humanos da cidadania (direitos sociais e econômicos). Multiplicar a validade dos direitos humanos passando da singularidade do direito individual à coletividade de direitos coletivos de elementos mínimos civis (civil minimums).
- e) Direitos para reconhecer realidades humanas plurais, como a cidadania queer, etc.
- f) Os direitos das pessoas imigrantes.

5. A epistemologia da Pedagogia do oprimido: seu impacto sobre os Direitos Humanos e a Educação para a Cidadania Global e a Sustentabilidade

Deve-se afirmar, como ponto de partida, que a construção da cidadania mundial se baseia em uma democracia cosmopolita, que defende e aplica os direitos da cidadania mundial. Esses princípios devem ser defendidos, mas também corrigidos e incrementados. Portanto, afirmaremos que um elemento central na construção dos direitos humanos como princípio democrático que é, ao mesmo tempo, multicultural tem na epistemologia da Pedagogia do oprimido uma contribuição de valor extraordinário.

- a) Freire nos ensinou que a dominação, agressão e violência são partes intrínsecas da vida humana e social. Ele afirmava que poucos encontros humanos estão isentos de um ou outro tipo de opressão. Por causa de raça, etnia, classe e gênero, as pessoas tendem a ser vítimas ou autores da opressão. Assim, para Freire, o sexismo, o racismo e a exploração de classe são as formas mais salientes de dominação. Entretanto, a exploração e dominação existem por outros motivos, como crenças religiosas, filiação política, origem nacional, idade, tamanho e capacidades físicas e intelectuais, para mencionar apenas alguns. Partindo de uma psicologia da opressão influenciada por psicoterapeutas como Freud, Jung, Adler, Fanon e Fromm, Freire desenvolveu uma pedagogia do oprimido. Com o espírito do iluminismo, acreditou na educação como meio para melhorar a condição humana, confrontou-se com os efeitos de uma psicologia e uma sociologia da opressão, contribuindo, em última análise, para o que ele considerava a vocação ontológica do ser humano: a humanização.

- b) A humanização é concebida como uma “vocação ontológica” que se opõe diretamente à “desumanização”. Neste sentido, uma das primeiras notas de rodapé da Pedagogia do oprimido concentra um argumento sobre o sentido dessa vocação:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (Freire, 2005, p. 44).

Por isso, “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (ibid., p. 38). Mais ainda, nessa inconclusão e na consciência da mesma se assentam as próprias raízes da educação como uma manifestação exclusivamente humana.

- c) Essa epistemologia ou lógica da suspeita leva Freire, como Ricoeur, a determinar que a educação deve ser considerada parte da vocação ontológica dos seres humanos, mas atentando para os fenômenos sociais e interpessoais de dominação. Fechar os olhos diante dessa situação cria situações que aumentam a desigualdade e ignoram os dilemas da diversidade. Ampliar a definição dos direitos humanos no contexto do projeto da Pedagogia do oprimido é a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização e reafirma uma educação que se opõe à pedagogia bancária e à cultura do silêncio. Em Freire, a humanização aparece como objetivo final da cidadania planetária e da sustentabilidade.
- d) A conscientização oferece uma nova opção baseada no diálogo como método e como epistemologia da transformação:

A transitividade crítica [...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos.

[...] Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais [...] (Freire, 1997a, p. 18).

- e) A vinculação explícita em Freire entre humanização e democratização. O que está na base dessas atividades educacionais em contextos tão diversos é a problemática da democratização. A tese crucial aqui é a sugestão de que existe um vínculo interno entre a vocação ontológica da humanização e a democratização: “Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da democracia, mas de seu constante aperfeiçoamento” (Freire, 1996, p. 146).
- f) A cidadania em Freire. Neste contexto, a formação dos cidadãos adquire uma importância estratégica: “A cidadania é uma invenção social que exige um saber político, gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir. A luta pela cidadania gera um saber indispensável à sua invenção” (Freire, 1996, p. 113).
- g) Outra contribuição de Freire é sua tese de que os sujeitos pedagógicos do processo educacional não são cidadãos homogêneos, e sim indivíduos culturalmente diversos; portanto, os sujeitos da educação não são fixos, essenciais ou inflexíveis, ou seja, o professor pode ser um aluno e o aluno, um professor. Além disso, esses princípios também podem ser aplicados à educação multicultural e à sua relação com a cidadania democrática (Torres, 1998a, cit. ap. Morrow e Torres, 2002, p. 137).

6. À guisa de conclusão a partir de seis sugestões de Raymond Morrow para resolver os desafios teóricos presentes na obra de Freire no tocante à sua epistemologia

- Primeira sugestão: Imaginar um cosmopolitismo crítico que possa informar a transição de um modelo imperial para um modelo dialógico cosmopolita em contextos sociais.
- Segunda sugestão: Elaborar uma teoria social crítica acessível e pós-fundacional que leve em conta a natureza do conhecimento e resista ao relativismo pós-modernista, reconheça a diversidade dos

pontos de vista e molde a práxis e a reflexão, a conscientização e a mediação dialógica nos conflitos do conhecimento e do saber.

- Terceira sugestão: Promover um modelo de cidadania que priorize a democracia deliberativa como um modelo de participação política e que reconheça o imperativo de entender a democratização como um processo de aprendizagem conectiva. Os seres humanos estamos programados para aprender.
- Quarta sugestão: Oferecer uma resposta pedagógica e dialógica aos conflitos de conhecimentos e à fragmentação da conscientização que comece com o reconhecimento dos saberes e conhecimentos locais como ponte para novas formas de conhecimento que são necessárias para uma alfabetização crítica e cosmopolita.
- Quinta sugestão: Elaborar uma pedagogia dialógica que possa incorporar o entendimento da multidimensionalidade e a estrutura profunda da alfabetização crítica, especialmente reconhecendo as contribuições distintivas e as inter-relações entre as disposições, as habilidades e a compreensão no pensamento crítico.
- Sexta sugestão: Construir um modelo generalizável de antissectarismo que possa identificar a variedade de fontes em potencial para um pensamento antidialógico e que pratique e reafirme a humanidade e civilidade como virtudes intelectuais fundantes e necessárias para um diálogo democrático.

Muito obrigado.

10

Educação para a cidadania global e a Sustentabilidade como verdadeiras utopias

1. Introdução

Os paradigmas da cidadania global e da sustentabilidade, tomados em conjunto, requerem uma compreensão da *Weltanschauung* dos grupos populacionais mais diversos com o objetivo de encontrar soluções políticas, ambientais e socioeconômicas em um mundo cada vez mais interdependente. Não obstante, cabe colocar-se a seguinte pergunta: a educação para a cidadania global e a sustentabilidade, conceitos-chave que surgem do sistema internacional, são analítica, normativa e politicamente viáveis?

Esses conceitos foram anunciados e fomentados pelas Nações Unidas, pela UNESCO e por outras instituições do sistema mundial como elementos essenciais, além de uma nova visão para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável até 2030. Como parte integrante das políticas públicas em sociedades democráticas, ambos devem ser incluídos nos currículos educacionais, na formação para a cidadania e na educação cívica.

Este texto trata da política da esperança na educação que implica uma tensão entre a realidade e a utopia. Seu propósito é explorar essas tensões através de uma variedade de orientações analíticas.

2. Orientações analíticas

2.1. Utopias possíveis

Duas tradições centrais inspiram este capítulo. Em primeiro lugar, os aportes de Eric Olin Wright, já falecido, sobre as utopias possíveis e a obra de Paulo Freire no contexto de toda a sua produção. Wright nos disse que seu Projeto de Utopias Reais, em princípios da década de 1990, foi “como uma tentativa de aprofundar a discussão séria de alternativas às estruturas existentes de poder, privilégio e desigualdade” (Wright, 2010, p. 11). Minha hipótese é que tanto a educação para a cidadania global quanto as políticas de sustentabilidade, se não se trata de uma operação de camuflagem, buscam alternativas aos modelos hegemônicos de dominação.

Para Wright,

A ideia de Utopias Reais abarca essa tensão entre os sonhos e a prática. Ela se fundamenta na crença de que aquilo que é pragmaticamente possível não está fixado independentemente de nossa imaginação, mas é moldado por nossas visões. [...] O que precisamos, portanto, são “utopias reais”: ideais utópicos que estejam fundamentados nos potenciais reais da humanidade, destinos utópicos que tenham estações acessíveis, projetos utópicos de instituições que possam informar nossas tarefas práticas de nos mover em um mundo de condições imperfeitas para a mudança social.

Mas o que é a utopia? A utopia é a capacidade de imaginar um futuro melhor, objetivo que provavelmente nunca será realidade, mas a capacidade de sonhar com uma utopia é o esforço para alcançá-la, semelhante ao de alcançar um horizonte visível. O caminho rumo à utopia é essencial na educação, porque permite a possibilidade de transformação (Wright).

Contudo, existe uma dupla natureza das práticas e políticas educacionais. A educação tem o poder de sustentar a opressão atual reproduzindo os sistemas hierárquicos vigentes ou, alternativamente, de promover pedagogias que questionem e desenvolvam a práxis incrementando a justiça social.

Paulo Freire formou uma pedagogia utópica que permitia a transformação ao empoderar a convicção de que a mudança social é possível crendo na esperança e oferecendo uma pedagogia que coloca questões críticas acerca da opressão e centrando-se na mudança social que leva a acabar com ela.

Os livros de Freire eram essencialmente textos utópicos em que a educação, como processo de humanização, é o instrumento-chave para sustentar ou recuperar a capacidade de sonhar com uma utopia, e este fato precisa ser amplificado na sociedade, senão as liberdades vão se evaporar.

A educação deve estar repleta da esperança de que os seres humanos sejam transformadores e tenham a capacidade de transformar sua sociedade de acordo com o caminho rumo às utopias que concebem. A condição crítica na educação é essencial para negar-se a pôr fim aos sonhos utópicos e empreender uma ação ético-política efetiva para avançar na direção desse objetivo. Freire questionou fortemente que a utopia fosse o que é impossível, e propôs que o impossível é, isto sim, a transformação sem sonhar com a utopia.

Utopia é um termo utilizado na acepção do filósofo Paul Ricoeur como “ucronia”, isto é, a representação simbólica de um tempo recon-

figurado pela ficção narrativa. Em sociologia, Immanuel Wallerstein cunhou o termo “utopística”:

A utopística é uma avaliação profunda das alternativas históricas, o exercício de nosso juízo para examinar a racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos; é uma avaliação sóbria e racional e realista dos sistemas sociais humanos, em que condições eles podem existir, e as áreas que estão abertas à criatividade humana. Não o rosto de um futuro perfeito (e inevitável) e sim o rosto de um futuro cujas melhorias sejam verossímeis e que seja historicamente possível (embora longe de ser inevitável) (Wallerstein, *Utopística ou as decisões históricas do século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 8).

A utopística, como a define Wallerstein, pode ajudar a determinar como a educação está lidando com a morte do sonho utópico e o que poderiam ser alternativas a ele: um sonho utópico em si mesmo (Teodoro e Torres, 2007, p. 1-8). Freire foi um crítico severo do fatalismo cínico do neoliberalismo.

Um dos conceitos mais discutíveis em Freire é sua definição de inédito viável (ou factível não provado). Assim, o “inédito viável” é, em última análise, algo que o sonhador utópico sabe que existe, mas sabe que só será alcançado por uma prática de libertação, que pode ser implementada por meio da teoria da ação dialógica de Freire ou, é claro (já que uma prática de libertação não invoca necessariamente essa teoria de maneira explícita), através de uma outra teoria que tenha os mesmos fins (Bohórquez, 2009).

Freire incentivou nossa imaginação teórica e prática. Ele acende a chama de nossa imaginação. Desse modo, navegou magistralmente pelas águas turbulentas da ideologia e da utopia. Um filósofo contemporâneo da vida de Freire, Paul Ricoeur, compartilha com ele, talvez sem que Freire o saiba, o conceito profundo da hermenêutica da suspeita. Em suas “Conferências sobre ideologia e utopia”, Ricoeur diz que

[...] a imaginação funciona de duas maneiras diferentes. Por um lado, a imaginação pode funcionar para preservar uma ordem. Neste caso, a função da imaginação é encenar um processo de identificação que espelha a ordem. Aqui a imaginação tem a aparência de um retrato. Por outro lado, contudo, a imaginação pode ter uma função disruptiva; pode operar como uma ruptura. Neste caso sua imagem é produtiva, uma imaginação de outra coisa, do “alhores”. [...] a ideologia representa a primeira espécie de imaginação; tem uma função de preservação, de conservação. A utopia, em contraposição a isso, representa a segunda espécie de imaginação; ela é sempre o olhar a partir de lugar algum (Ricoeur, 1966, p. 265-266).

2.2. Sociologia política da educação

A segunda fonte teórica para este capítulo se baseia na tradição da sociologia política da educação. Sustento que

Expandir a acumulação de capital e aumentar a legitimação de todo o modo de produção parecem ser os principais papéis do Estado capitalista, um papel que está em tensão perpétua. Lidar com essa tensão constitui um desafio importante para o Estado. Considerando as políticas, programas e práticas, averiguar as razões do crescimento de um determinado nível educacional – como os programas foram concebidos historicamente, por quem, para que finalidades e como eles estão relacionados com a clientela educacional que pretendem servir – significa pedir uma explicação dos determinantes da formação das políticas educacionais (Torres, 1989, p. 81).

O conceito de Estado é crucial para entender a formação de políticas, mas ele deve ser colocado no contexto do regime político. Este, por sua vez, caracteriza-se principalmente pela modalidade predominante de recrutamento ou acesso aos mais altos cargos e papéis dentro do Estado e os mecanismos efetivos de representação política. Em termos puramente indicativos, o Estado é “a totalidade da autoridade política em uma dada sociedade (governamental ou de outro tipo), independentemente do nível – nacional, subnacional ou local – em que opera” (Weiler, 1983, p. 259).

Nesta etapa da Modernidade tardia, há muitas formas de Estado em jogo, desde o Estado nacional até o governo federal, passando pelos governos estaduais ou provinciais, os governos municipais ou de condado até os governos das cidades – que são especialmente relevantes para as cidades globais. No contexto do sistema global, o papel do sistema das Nações Unidas desempenha um papel importante em termos de promoção de narrativas e modelos de aplicação de políticas em todos os níveis estatais mencionados. As políticas de sustentabilidade e as de educação para a cidadania global são bons exemplos da nova utopia do século XXI.

A economia política do Estado está organizada para apoiar o desenvolvimento de uma formação social de produção de mercadorias. O intervencionismo econômico do Estado (por exemplo, o projeto de lei de infraestrutura de 1 bilhão recentemente aprovado e assinado pelo presidente Biden, dos EUA) visa realizar as funções que o capital não pode ou não quer levar a cabo por uma série de razões, entre as quais se incluem a fragmentação ou a concorrência política das diferentes frações do capital, ou o fato de que alguns desses investimentos são de tal magnitude que não implicam uma taxa de retorno alta de seus investimentos para

as empresas. Entretanto, o intervencionismo estatal também deve visar fortalecer a legitimidade da aliança governante como pré-requisito para sustentar um determinado padrão de acumulação do capital.

Em nível abstrato, seguindo Claus Offe (1975; 1984; 1985), eu diria que o Estado é um “sistema administrativo autorregulador”, organizado por um sistema de regras seletivas e autorreguladoras, um processo de discriminação contínua gerada pela estrutura estatal. Dessa maneira, o Estado cria o aparelho institucional e as organizações burocráticas – muitas vezes definidas como instituições do setor público – e as normas e códigos formais e informais que constituem e representam a esfera pública da vida social. No marco teórico de Offe, existem padrões de seletividade da ação estatal, divididos em padrões de exclusão, manutenção, dependência e legitimação; modos de intervenção estatal, distinguindo entre modos distributivos e produtivos, que se centram na apropriação e modificação dos recursos de uso; meios de intervenção estatal, que, como regra geral, podem ser agrupados em três tipos principais (fiscalização, racionalidade administrativa e lealdade maciça); e diferentes métodos de intervenção estatal, incluindo a regulação estatal, o aparelho, o investimento em infraestrutura e a participação (Offe, 1975, 1984). Deveriam ser acrescentadas também as políticas repressivas (Torres, 1984, p. 21-70).

Finalmente, considerando governos democráticos autoritários e/ou liberais, o Estado pode ser considerado um pacto de dominação (das classes sociais ou fração da classe dominante) e das normas que garantem a dominação sobre estratos subordinados.

Partindo da tradição analítica utópica e da sociologia política da educação, tratarei neste capítulo de dois fatores que requerem uma análise cuidadosa. Um fator é o papel da utopia em nossas vidas, buscando uma solução para as situações prementes e claramente perigosas com que nos defrontamos nas democracias capitalistas. Um segundo fator é situar o início da implementação da educação para a cidadania global e a sustentabilidade no marco dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, antecipados anteriormente pelo secretário-geral da ONU Ban Ki-moon em sua tão apreciada Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI, na sigla em inglês).

Existe uma questão subsidiária que pergunta se o objetivo utópico de promover a educação para a cidadania global e o desenvolvimento sustentável pode ser atingido no contexto dos sistemas mundiais e estatais

atuais, e acerca da forma em que os sistemas educacionais reproduzem ou transformam as realidades sociais.

Esta segunda orientação abre um enigma que exige uma análise substancial. Supondo que o Estado capitalista persiga dois objetivos bastante divergentes de promoção da acumulação de capital e da legitimação geral do modo de produção, deveria se perguntar, por definição, que papel e que Estado estão em jogo ao se buscar a educação para a cidadania global e a educação e as políticas de sustentabilidade.

Tendo em vista a autonomia relativa do Estado, não se pode considerar que ele seja meramente uma ferramenta ou instrumento das classes dominantes ou frações de classes (Torres, 2009a). A tarefa do Estado não consiste só em promover a acumulação de capital e a legitimação política (aqui o papel da democracia liberal é fundamental), mas também em manter a unidade e coesão de uma formação social dividida em classes, grupos de interesse e facções políticas. Nesta medida, as instituições-chave para alcançar essa coesão e unidade são o sistema de saúde e o de educação, que são (ou deveriam ser) contribuições formidáveis ao bem comum (Velásquez *et al.*, s.d.). Em suma, o Estado tem de desempenhar um papel importante na promoção da coesão social, como indica Roger Dale:

A coesão social é, em grande parte, uma função do êxito do Estado no cumprimento de seu problema de legitimação: os resultados e processos da distribuição da prosperidade e do bem-estar. O que a coesão social acrescenta a isso é, por um lado, um senso de comunidade de destino compartilhado, no sentido de proteção tanto contra fontes de riscos externas quanto internas. Por outro lado, aporta um senso de identidade nacional, tanto no que se refere à apreciação da “lógica da idoneidade” dos meios através dos quais se alcançam esses resultados (por exemplo, as concepções do processo democrático) quanto à forma em que se relacionam e definem quem somos (Dale, 2007).

Será esse papel na coesão exclusivamente produto do Estado nacional ou produto do Estado global representado nas Nações Unidas, produto dos governos locais ou até das cidades globais que têm demonstrado um papel de peso na promoção de políticas de sustentabilidade? Embora haja uma confluência de múltiplas contradições entre essas fontes de poder administrativo e político, as leis e as múltiplas camadas de compreensão histórico-cultural, este capítulo só arranhará a superfície de alguns desses problemas, mas o fará de maneira provocativa e, assim esperamos, esclarecedora.

3. Utopias de governabilidade no século XX

Suspeito que algum historiador, se isso não foi feito até agora, vá comparar a utopia do modelo marxista-leninista de governabilidade com a utopia do neoliberalismo, como modelo de governabilidade baseado no fundamentalismo dos mercados. O conceito de governabilidade cunhado por Foucault e popularizado na última parte do século passado se refere à forma como o Estado exerce controle sobre sua população ou a governa.

Como alternativa de governabilidade, a economia política do neoliberalismo surgiu com toda a força no último quarto do século XX como um modelo de estabilização macroeconômica, baseado na privatização, no livre comércio, no “Estado mínimo” (ou seja, menos relevância para o papel do Estado como ator econômico para a regulação econômica e social) e na redução do tamanho da dívida externa.

O neoliberalismo é um modelo de globalização a partir de cima, tendo impactado as três últimas décadas do século XX em uma direção muito diferente do liberalismo tradicional, afetando profundamente a educação e as políticas sociais (Torres, 2009a). O autor que sintetizou brilhantemente essa situação nos Estados Unidos antes da virada de século foi Michael Apple, ao argumentar que

[...] o próprio liberalismo se encontra sob um ataque concertado da direita, da coalizão de neoconservadores, “modernizadores econômicos” e novos grupos de direita que têm procurado construir um novo consenso em torno de seus próprios princípios. Seguindo uma estratégia cuja melhor designação é “populismo autoritário”, essa coalizão combinou uma “ética do livre mercado” com uma política populista. Os resultados têm sido um desmantelamento parcial de políticas social-democratas que beneficiaram amplamente os trabalhadores, pessoas de cor e as mulheres (esses grupos, é óbvio, não são mutuamente excludentes), a construção de um relacionamento mais estreito entre o governo e a economia capitalista [...] e tentativas de restringir liberdades que tinham sido ganhas no passado (Apple, 2004, p. xxiv).

Apple foi profético em um texto escrito 12 anos antes da eleição de Donald Trump, que mostrou na prática como o modelo de populismo autoritário, levado ao extremo, mina por completo o experimento democrático estadunidense. Em nível internacional, o neoliberalismo é promovido por organizações internacionais e algumas organizações profissionais de educadores e pesquisadores. Ele inclui um impulso para a privatização e descentralização das formas públicas de educação, um movimento rumo aos padrões educacionais, uma forte ênfase nos exames

e um foco na prestação de contas. Isto é, as reformas educacionais neoliberais se baseiam em um modelo econômico de política educacional (Torres, 2009a; Wells, 2000; Apple, 2000).

Frente ao colapso da União Soviética em 1989, o modelo neoliberal se ofereceu aos países emergentes da Europa oriental como a receita para transformar sua economia, cultura e política com o atrativo da privatização, da escolha da escola, dos vouchers, da descentralização e, em geral, da agenda empresarial para a reforma escolar urbana (Rhofas e Torres, 2006; Chomsky, 2003).

4. Direitos Humanos: a utopia da convivência no século XXI

A historiadora Mary Nolan (2014) enxerga uma certa complementaridade entre os Direitos Humanos e o fundamentalismo do mercado (isto é, o neoliberalismo). Ambos reivindicam sua aplicação universal e desprezam outras ideologias. Ambos aderem a uma metodologia individualista, criticam o Estado e marginalizam o tema do social. Apesar dessa descrição, Mary Nolan concluiu que não existe uma relação individualizada entre os direitos humanos e o fundamentalismo de mercado (ibid., p. 7).

Em muitos sentidos, os Direitos Humanos representam uma utopia de convivência baseada em um humanismo científico pregado há algum tempo pela UNESCO e por outras organizações internacionais (Singh, 2018; Pavone, 2008).

Os Direitos Humanos emergem no marco do pós-guerra como uma utopia de convivência, baseada em direitos humanos básicos que devem ser respeitados. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que representa um marco na história dos direitos humanos e da humanidade per se. Elaborada por representantes de todas as regiões do mundo com diversas culturas jurídicas, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Como sabemos, ela estabeleceu pela primeira vez os direitos humanos fundamentais que devem ser protegidos no mundo todo e foi traduzida para centenas de idiomas.

Embora defendida timidamente no início, enquanto a utopia internacionalista da governabilidade baseada em um modelo democrático liberal do Estado como ator central começava a entrar em colapso, o regime de direitos humanos emergia lentamente tanto como uma crítica

à utopia do socialismo real quanto como uma das faces, talvez o rosto humano, da globalização. Não obstante, é necessário incrementar os direitos humanos. Também precisamos encontrar uma maneira de incluir nas Declarações Universais de Direitos Humanos os Direitos da Natureza. Esse deveria ser um componente central da luta pela justiça social global e pela justiça social para o planeta no século XXI.

5. Uma nova utopia para o século XXI: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Centremo-nos na proposta de educação para a cidadania global e a sustentabilidade, que constituem a base da Agenda 2030. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ou Objetivos Globais são uma coleção de 17 objetivos globais inter-relacionados projetados para serem um plano para alcançar um futuro melhor e mais sustentável para todas as pessoas. Os ODS foram estabelecidos em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e espera-se que sejam atingidos até o ano de 2030. Eles estão incluídos em uma Resolução da ONU que coloquialmente é conhecida como Agenda 2020.

Uma premissa central deste capítulo é que existe uma afinidade eletiva entre a cidadania global e a sustentabilidade. Seguindo o uso weberiano da noção no campo da sociologia, a afinidade eletiva é um processo por meio do qual duas formas culturais – religiosa, intelectual, política ou econômica – que têm certas analogias, parentescos íntimos ou afinidades de significado entram em uma relação de atração e influência recíproca, seleção mútua, convergência ativa e reforço mútuo (Löwy, 2004, p. 6).

Em outras palavras, o desenvolvimento sustentável é uma ferramenta gêmea da educação para a cidadania global. Se estamos no século da sustentabilidade e desejamos alcançar os 17 objetivos mundiais, devemos alcançar os objetivos gêmeos da sustentabilidade e da cidadania mundial.

O desenvolvimento sustentável tem sido um conceito utilizado para fundamentar o pensamento sobre diversas políticas e setores que abordam os problemas mais prementes do mundo (por exemplo, a mudança climática, a pobreza, a segurança alimentar, a qualidade da água, a igualdade de gênero, etc.). Embora a questão da sustentabilidade tenha sido elevada acima das agendas de políticas no mundo todo, existe uma investigação empírica e baseada na teoria limitada acerca da importância que o desenvolvimento sustentável tem para a política e a prática educacionais.

Muitos governos respaldaram o Acordo Climático de Paris da ONU e suas diretrizes para o desenvolvimento sustentável. Sabe-se que o Acordo de Paris é um esforço climático global que reúne todas as nações em uma causa comum para empreender esforços ambiciosos para combater a mudança climática e adaptar-se a seus efeitos, com um maior apoio destinado a ajudar os países em desenvolvimento a fazer isso.

Há conceitos-chave desenvolvidos como parte do Objetivo 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas para 2015-2030 (ONU, 2015). O primeiro conceito é a educação para o desenvolvimento sustentável que se baseia na necessidade de defender, proteger e melhorar os bens comuns globais. Além disso, esse modelo de educação se concentra em deslocar nossos programas de formação docente de um modelo antropocêntrico para um modelo biocêntrico de educação e formação, avalizando uma ética biocêntrica. O segundo, que se ajusta muito bem com o primeiro, é a educação para a cidadania (Torres, 2017; Tarozzi e Torres, 2016). Ambos os conceitos gêmeos podem ajudar a avançar na defesa dos bens comuns globais e na justiça social para o planeta.

A Educação para a Cidadania Global (ECG) está intimamente relacionada com a discussão tradicional do que é a educação para a cidadania, que tradicionalmente tem sido associada à “educação cívica”, isto é, ao ensino da democracia constitucional e da “obediência” às leis do Estado nacional. Três categorias estão vinculadas à educação cívica. A primeira é o conhecimento cívico, que, no contexto da democracia constitucional, implica o conhecimento de conceitos básicos que moldam a prática da democracia, como eleições públicas, governo da maioria, direitos e obrigações de cidadania, separação constitucional dos poderes e a inserção da democracia em uma economia de mercado, usadas como premissas básicas da sociedade civil. A segunda categoria associada com a construção da cidadania são as aptidões cívicas, que geralmente significam as aptidões intelectuais e participativas que facilitam os juízos e ações dos cidadãos e cidadãs. A última categoria são as virtudes cívicas, que geralmente são definidas nas sociedades ocidentais em torno de princípios liberais como autodisciplina, compaixão, civilidade, tolerância e respeito.

Entretanto, no contexto da(s) globalização(ões) da era atual e seus complexos impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais, restam muitas perguntas sobre a natureza da educação para a cidadania e a construção da cidadania: de que maneira se incluirá a educação para

a cidadania global nas definições de construção da cidadania? Como o conceito de ECG tem sido incorporado nos discursos contemporâneos que circulam e competem no sistema internacional, nos governos e na academia? Qual é o papel da UNESCO e da ONU na promoção da ECG e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Por que existe uma afinidade eletiva entre os conceitos de Educação para a Cidadania Global e Desenvolvimento Sustentável? Esses são alguns dos temas que haviam sido abordados em muitas publicações, estabelecendo uma conexão com as agendas dominantes nas múltiplas globalizações que estamos vivendo e alterando lenta, mas seguramente a forma como entendemos a educação e a aprendizagem no século XXI (Torre e Tarozzi, 2016; Torres, 2017).

Esses temas também estão conectados com as controvérsias em torno da construção da cidadania, da diversidade e dos dilemas do multiculturalismo e interagem com as responsabilidades das universidades e dos sistemas de aprendizagem de adultos na promoção da construção da cidadania. Existem múltiplas camadas para compreender a implementação metateórica, teórica e empírica da educação para a cidadania global.

O movimento pela educação para a cidadania mundial e pela educação para o desenvolvimento sustentável está impactando a vida institucional, as ações, as políticas e as práticas dos Ministérios e Secretarias de Educação e dos Ministérios de Relações Exteriores do mundo todo e, portanto, está impactando a forma como a capacitação de docentes está trabalhando em diversos entornos. É imperativo saber mais a respeito de como os programas de formação docente estão incorporando esses temas em seu currículo.

A aparição das cidadanias pós-nacionais questiona os princípios e valores, assim como os direitos e as responsabilidades em que se fundamentam as cidadanias nacionais. Essa nova realidade reflete uma crise do liberalismo clássico e particularmente de sua declinação neoliberal frente aos novos desafios da globalização e da diversidade? O multiculturalismo, uma das respostas aos dilemas da cidadania e da diversidade, mostra sinais de crise. Nesse contexto, conceitos como as democracias cosmopolitas e a educação para a cidadania global têm sido invocados como soluções para o possível desaparecimento do poder regulador do Estado nacional e a cidadania falida no mundo todo. A implementação da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI), pelo secretário-geral da ONU Ban Ki-moon em 2012, estabelece um novo programa para a educação em que a Educação para a Cidadania Global constitui

um recurso para incrementar a paz global, a sustentabilidade do planeta e a defesa dos bens comuns globais.

6. Educação e teorias da reprodução social e cultural

A educação não é uma panaceia para resolver os males da sociedade ou alcançar a prosperidade, a mobilidade social ou a distribuição da renda. Embora a sociologia política da educação tenha indicado todas essas possibilidades, a verdade é que devemos considerar o que faz exatamente o sistema educacional e como pode frustrar a possível utopia dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

Essa análise será apresentada em forma de quatro teses breves. Estou consciente de que essas teses, apresentadas na sequência, talvez enfatizem excessivamente alguns dos processos, rotinas, códigos e práticas que têm lugar nos entornos educacionais e foram tão bem analisados através das interações de código e controle nas sociedades de classes e seus códigos linguísticos tão bem representados nas teorias de Classes, códigos e controle de Basil Bernstein (1997; Morais, 2007, p. 121-130), assim como na teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1977). É desnecessário dizer que no que se segue quero ser mais provocador do que evocador.

Tese 1

A escolarização justifica e reproduz as desigualdades nas sociedades capitalistas. Uma série de elementos produzem esse resultado, incluindo a progressão escolar, o comportamento racista, as redes de elite, as sanções disciplinares, a falta de relevância do assunto na vida das pessoas, a alocação insuficiente de recursos e a falta de eficácia da escolarização, medida em altas taxas de abandono e repetição ou aprendizagem pro forma irrelevante. Entretanto, seja como for, a compreensão matizada de Apple indica que essas funções não esgotam o que as escolas fazem: “A acumulação, a legitimação e a produção representam pressões estruturais sobre as escolas, e não conclusões inevitáveis” (Apple, 1986, p. 9-11).

Tese 2

Se se pode documentar empiricamente, então a escola reproduz relações autoritárias, classistas, racistas, homofóbicas e patriarcais nas formações sociais capitalistas. Esse é o resultado, entre outras variáveis, do autoritarismo de administradores e burocratas escolares e é agravado

pelo autoritarismo de pais e políticos e pelo autoritarismo de produção, distribuição, intercâmbio e consumo de conhecimento depois de definido como “conhecimento oficial” (Apple, 1998; 2000). Essa análise enfatizaria os argumentos de Bourdieu sobre a violência simbólica (Bourdieu, 1977).

Tese 3

A escola e o conhecimento são incapazes de se contrapor à mercantilização das relações sociais porque a cultura capitalista não cria nada por causa de uma cultura de consumo. Contudo, há contradições. Com uma linguagem figurada encantadora, Hartmut Rosa argumenta que

[...] uma parte considerável e crescente da libido nos sujeitos modernos tardios parece estar dirigida não ao consumo ou uso de artigos de compra, e sim ao ato de compra em si. Ano após ano, as pessoas nas sociedades acomodadas mais livros, mais instrumentos musicais, mais telescópios, raquetes de tênis e pianos, mas não os leem ou ouvem, olham a fundo e jogam com eles cada vez menos (Rosa, 2019, p. 254).

Tese 4

As escolas perderam sua vantagem como instrumentos estatais que agem *in loco parenti*, ajudando as crianças e jovens a se socializar e cultivar mais nas disciplinas do espírito e do corpo. Em suma, uma criação cultural significativa do século XIX e da modernidade pode ter se tornado totalmente irrelevante no século XXI, apesar da tese incisiva de Gramsci de que “A cada vez que a questão da linguagem vem à tona, de uma maneira ou outra, isso significa [...] reorganizar a hegemonia cultural” (Gramsci, 2000, p. 357).

7. O que deve ser feito?

O espírito deste capítulo é sugerir que precisamos buscar uma nova utopia entre a reprodução e a libertação sem renunciar ao modelo analítico útil para a investigação social da reprodução social tão acertadamente implementado na sociologia política da educação. É possível implementar a Educação para a Cidadania Global (ECG) em nossos sistemas educacionais, incluindo a escola, o ensino de adultos e a política da cultura no capitalismo tardio, considerando as quatro teses antes mencionadas acerca do impacto da reprodução social na escolarização e na educação em geral? Como podemos reconciliar a ideologia dos diferentes modelos das administrações do Estado nacional, do Estado regional, do Estado

municipal e das cidades globais com a utopia dos sistemas das Nações Unidas plasmada nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável?

Quanto às agendas de pesquisa, a partir da perspectiva gêmea da educação para o desenvolvimento sustentável e da educação para a cidadania global, as seguintes perguntas merecem atenção:

- 1) Quais são as percepções, aspirações, expectativas e valores dos discentes-docentes, professores e administradores de programas de formação docente no tocante a temas de sustentabilidade e ECG?
- 2) Até que ponto existe uma cultura de sustentabilidade dentro do trabalho das instituições de formação docente e, se for esse o caso, como ela é representada no currículo, na instrução e na aprendizagem?
- 3) Quais são os desafios e as controvérsias no ensino da sustentabilidade e da ECG?
- 4) Para definir as melhores políticas, práticas e valores de sustentabilidade e ECG, quais são as semelhanças e/ou diferenças entre as instituições quanto ao planejamento, ensino, avaliação e percepção da sustentabilidade e da ECG?
- 5) Essa pesquisa perguntará se esses programas de sustentabilidade procuram identificar o princípio de ressonância entre a natureza e os seres humanos na cultura moderna, como sugere vigorosamente Hartmut Rosa em sua análise dos eixos verticais de ressonância (Rosa, 2019, p. 271).

A primeira e a última frase de qualquer ensaio são as mais difíceis de escrever. Permitam-me concluir com as palavras do poeta Martín Espada:

A imaginação é absolutamente crítica para o ativismo político, iluminando a visão de um mundo que não existe ainda. Visão é esperança, e a esperança é combustível para o ativista. O que imaginamos agora poderia se tornar realidade concreta nesta vida ou na próxima. Há ocasiões em que esperamos décadas ou séculos por mudança, e então de repente (ou assim parece) há mudança. Temos de ser capazes de visionar um mundo que ainda não está aí. As pessoas que fazem isso serão acusadas de utopismo. Culpadas conforme a acusação. Isso me faz lembrar a “Janela para a utopia” de Eduardo Galeano. Ele escreve: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais o alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” Mesmo que não cheguemos aonde queremos ir, a visão nos move na direção da justiça e, em última análise, representa uma sociedade mais justa (apud Masciotra, 2021).

11

Aprendizagem de adultos e educação para a cidadania global

Com Jason Dorio

Introdução

A UNESCO está promovendo a Educação para a Cidadania Global (ECG), criando não só uma norma global nova na educação, mas também uma perspectiva analítica nova. O conceito de cidadania global é ambíguo e complexo; necessitamos de uma aclaração teórica do que ele significa e do que poderia significar. A finalidade deste capítulo é, por isso, apresentar brevemente uma teoria da cidadania democrática multicultural global da ECG e salientar as implicações da ECG para a educação de adultos.

A UNESCO tem incentivado órgãos de governos nacionais, organizações transnacionais e não governamentais, professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores a encetar várias políticas, programas e pedagogias para promover e aprofundar a educação para a cidadania global. A ideia é criar não apenas uma norma global nova na educação, mas também uma perspectiva analítica nova. Entretanto, com um conceito de cidadania global tão ambíguo e complexo, deve haver uma aclaração teórica da ECG.

Para além da aprendizagem ao longo da vida da educação de adultos

Durante décadas, a aprendizagem ao longo da vida esteve profundamente vinculada à educação de adultos. A aprendizagem ao longo da vida como paradigma enfoca primordialmente o desenvolvimento individual e o crescimento pessoal, incluindo a melhoria da saúde e o bem-estar. Ele liga a aprendizagem explicitamente com a expansão das aptidões laborais necessárias para preparar ou incrementar as aptidões de pessoas adultas para o emprego e a inovação dentro das demandas tecnológicas e digitais em permanente mudança de uma sociedade do conhecimento e para competir em uma economia global. Além disso, esse conceito pode, em grau menor, abordar também “o cerne da socialização política, participação e integração de sociedades civis e governança democrática, incluindo os desafios da imigração, do multiculturalismo e da ação afirmativa”.

Essa abordagem da educação de adultos tende a valorizar o desenvolvimento individual de aptidões para a sociedade do conhecimento. Uma abordagem educacional participativa focada no indivíduo como tomador de decisões interconectado com uma comunidade local e global mais ampla concernente às virtudes do ambiente e da diversidade cultural é em grande parte ignorada. Uma abordagem da educação de adultos focada na educação para a cidadania global cruza o desenvolvimento individual como processo participativo com a educação para o desenvolvimento sustentável e a paz fomentada por um modelo de commons globais.

Cidadania global e commons globais

Nós vemos a cidadania global como marcada por uma combinação de uma compreensão de elos, relações e conexões globais com várias formas de participação movida por um compromisso com um bem coletivo global. Os commons globais se definem por três proposições básicas:

- A primeira é que nosso planeta é nosso único lar, e temos de protegê-lo mediante uma educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania global, passando do diagnóstico e da denúncia para a ação e implementação de políticas.
- Em segundo lugar, os commons globais se baseiam na ideia de que a paz global é um bem cultural intangível da humanidade com valor imaterial. Como outro lado da mesma moeda, a paz global está inseparavelmente ligada à preservação ambiental; precisamos buscar a ambas simultaneamente para a sobrevivência humana. Por conseguinte, a paz global é um tesouro da humanidade.
- Em terceiro lugar, os commons globais se baseiam na necessidade de encontrar formas pelas quais as pessoas que são todas iguais consigam conviver democraticamente em um mundo que está ficando cada vez mais diverso, buscando satisfazer seus interesses individuais e culturais e realizando seus direitos inalienáveis à vida, liberdade e busca da felicidade.

Então, por que as partes interessadas da educação de adultos deveriam se importar com a Educação para a Cidadania Global? Segundo a UNESCO, a ECG é uma intervenção que lida com

Uma nova espécie de desafios globais que exigem alguma forma de resposta coletiva para encontrar soluções eficazes. Eles incluem economias cada vez mais integradas e movidas a tecnologia; maior migração entre

países e de áreas rurais para urbanas; desigualdades crescentes; maior consciência da importância do desenvolvimento sustentável e inclusão de preocupações com a mudança climática e degradação ambiental; um grande e crescente número de jovens; aceleração da globalização; e desenvolvimentos rápidos na tecnologia. Cada um desses elementos tem consequências de longo alcance e, em conjunto, eles representam um período de transição de significação histórica. Os sistemas educacionais precisam responder a esses desafios globais emergentes que exigem uma resposta coletiva com uma visão estratégica que tenha caráter global, e não esteja limitada ao nível dos países individuais.

A necessidade de cidadania global é uma norma global crescente, mas ensiná-la, aprendê-la e implementá-la se depara atualmente com muitos obstáculos. Há, é claro, muitas restrições práticas à educação para a cidadania global, como, por exemplo, limitações em recursos humanos e materiais, restrições de cronograma, restrições logísticas e demográficas e o caráter sensível do assunto.

Em um nível mais profundo, há restrições epistemológicas que servirão ou para definir mais estreitamente a missão da ECG ou operarão para manipular o papel dela e transformá-la em ferramenta usada para a dominação. Examinemos duas dessas restrições, o neoliberalismo e o neoimperialismo.

O fardo da história

Neoliberalismo: Ao longo das três últimas décadas, as políticas neoliberais têm promovido mercados abertos, livre comércio, redução nos gastos públicos, menor intervenção estatal na economia e desregulamentação de mercados. Ele se baseia no paradigma de que o Estado deveria participar menos na provisão de serviços sociais (educação, p. ex.), deixando esses serviços para o livre mercado e a privatização. Independentemente de seus fracassos na política econômica, o neoliberalismo continua solidamente estabelecido na política da cultura, como uma filosofia intelectual e um “senso comum” tão difusos que o paradigma neoliberal guia o desenvolvimento educacional no mundo todo.

Consequentemente, a cultura do neoliberalismo tem estado cada vez mais inserida nas políticas, pedagogias e finalidades da educação, atribuindo valor ao individualismo possessivo e relegando a participação cívica ao consumismo e às contribuições do trabalho. Assim, o senso comum da educação tem estado limitado às aptidões e conhecimentos que melhor servem aos interesses e práticas do mercado. Dada a adoção do individualismo possessivo por parte do neoliberalismo, a cidadania em

todo o mundo tem sido fundida para definir estreitamente o bem comum como estando baseado unicamente no interesse próprio.

Ne imperialismo: A educação tem desempenhado um papel significativo na promoção da dominação cultural colonial ao longo de toda a história.

Quando, agora, a educação para a cidadania global está sendo adotada por Estados poderosos e regimes internacionais, é fácil perceber por que algumas pessoas veriam a ECG com suspeita e ceticismo.

Por isso, é papel dos profissionais e estudantes da educação de adultos se resguardar contra visões e modelos de ECG interpretados como uma ferramenta neoimperial.

Um primeiro passo importante consiste em repensar a gestão, os currículos, as pedagogias e os papéis das instituições de educação de adultos, especialmente daquelas vinculadas à missão do neoliberalismo e daquelas financiadas por doadores internacionais. Isso pode ser enfrentado criando consciência e contestando a dinâmica de poder e as relações de poder desiguais entre estudantes e docentes, entre estudantes e estudantes, entre instituições educacionais e a sociedade, entre o Estado e a sociedade e entre Estados.

Para desincentivar as imposições neoimperiais da ECG, precisamos adotar uma “ecologia do conhecimento”. Isso inclui o reconhecimento e a inclusão de múltiplas sabedorias, aprendizados, filosofias, práticas culturais e relações econômicas que buscam a paz comunitária e a preservação ambiental.

O jeito Ubuntu

Pensamos que a significância de uma compreensão pós-colonial da ECG é um conceito de cidadania global que não se assente tão só nas tradições políticas muitas vezes intraduzíveis do Norte Global e em conceitos, práticas e instituições eurocêntricas, mas abranja a dinâmica de relações sociais, econômicas e espirituais, organizações e formações igualitárias cujas raízes se encontram no Sul Global. Além disso, visto que a ECG se baseia nos direitos humanos, é imperativo desvincular os direitos humanos de práticas e intervenções imperialistas. Temos a visão de uma ECG para a educação de adultos que esteja fundamentada e contextualizada em localidades, mas combine conhecimentos múltiplos e virtudes multicívicas que transcendam fronteiras para ações que visem

defender a humanidade e os commons globais. Por exemplo, Ubuntu é um ethos coletivo africano do elo universal entre as pessoas com base no compartilhamento e na coletividade de toda a humanidade, que pode constituir o fundamento para programas de ECG não só em comunidades relevantes, mas poderia ter a possibilidade de encontrar eco em outras no mundo todo.

A democratização da criação de programas é uma solução valiosa para a sustentabilidade de programas de educação de adultos para a ECG. Programas pré-fabricados, do tipo de cima para baixo, especialmente impulsionados pelas instituições do Norte, correm, na melhor das hipóteses, o risco de fracassar e, na pior delas, omitem as vozes, histórias, sabedorias, culturas e a inclusão de seus participantes. Um programa de desenvolvimento orgânico, iniciando com uma abordagem problematizadora com foco nas questões mais prementes identificadas e enfrentadas por localidades marginalizadas, é o mais apropriado para proteger-se contra práticas culturais predatórias que criam e/ou reproduzem estruturas de degradação ambiental, paternalismo, classismo, sexismo, racismo, capacitismo, etc., que são todas elas, danosas para a ECG.

Apropriação, tomada de decisões e inovação contextualizadas podem, então, unir-se sinergicamente com agências nacionais e internacionais para construir um programa sustentável para a ECG. Portanto, é das partes interessadas o ônus de responder a seguinte pergunta: como as localidades podem oferecer percepções e agregar valor aos conceitos, teorias, pedagogias, processos e políticas de ECG para a educação de adultos?

Rumo a uma cidadania multicultural democrática global

Torres sustenta neste livro que qualquer definição e teoria de cidadania global como modelo de intervenção para promover a paz mundial e o desenvolvimento sustentável deveria enfrentar o que se tornou a marca registrada da globalização: a diversidade cultural. Consequentemente, a cidadania global deveria se assentar em uma definição da cidadania multicultural democrática global. É imperativo que a cidadania global agregue valor à cidadania nacional! Entretanto, a expansão de uma reivindicação universalista de solidariedade mundial se assenta sobre o conceito de cidadania mundial situado em um modelo de democracias cosmopolitas. Quanto a este ponto, Beck acentua “a globalidade,

pluralidade e civilidade, isto é, a consciência de uma esfera global de responsabilidade, o reconhecimento da alteridade de outros e a não violência como características definidoras de um conceito ‘desterritorializado’ de cosmopolitismo”.

No tocante à educação, algumas formas de educação para a cidadania podem ser criticadas por contribuírem para produzir, por um lado, cidadãos e cidadãs passivos, apáticos, consumistas e/ou possessivos, individualistas. Por outro, a educação cívica pode produzir cidadãos e cidadãs excessivamente patrióticas e nacionalistas em sentido estreito, levando a cidadãos e cidadãs que favorecem visões excludentes, etnonacionalistas e xenofóbicas para a sociedade. Modelos contraneoliberais e pós-coloniais de cidadania global podem incrementar uma educação que esteja contextualizada dentro de uma ecologia de conhecimentos que busque “uma filosofia antirracista, antissexista e anticlassista baseada na tolerância, uma epistemologia da curiosidade à la Freire, uma rejeição do cinismo e de posturas niilistas, uma espiritualidade secular do amor, um envolvimento habilidoso no diálogo como um método, mas também como um processo de cognição, constituindo virtudes centrais de uma cidadania multicultural democrática, uma ponte entre cânones fundamentais e culturas”.

Nossa concepção de ECG está alinhada com o que Santos descreve como “o resgate de novos processos de produção e valorização de [múltiplas camadas de] conhecimentos válidos, científicos ou não científicos, e de novas relações entre tipos diferentes de conhecimento com base nas práticas das classes e grupos sociais que sofreram sistematicamente a opressão e discriminação causadas pelo capitalismo e colonialismo”. Propiciando espaços muito necessários para as epistemologias do Sul, a ECG precisa ser derivada do olhar de teorias pós-coloniais, para se contrapor a influências culturais e políticas econômicas neoliberais que contribuíram para uma crise moral e ética internacional ligada à mercantilização de nosso senso de comunidade global, materializando nosso compromisso com o meio ambiente e pisoteando nossos commons globais.

É nossa crença que esse modelo de ECG para a educação de adultos pode ajudar a forjar relações econômicas igualitárias baseadas na sinergia de conhecimentos locais e globais que busquem promover ações de conscientização da paz sustentável e preservação ambiental para a melhoria da humanidade.

12

Educação para a cidadania global: um novo movimento social global?

1. Cidadania e movimentos sociais

Tenho afirmado que no contexto dos debates sobre a globalização e o papel do Estado nacional não se articulou uma definição coerente e clara de cidadania global. É plausível dizer que não há consenso entre integrantes da academia, intelectuais, organizações internacionais e governos sobre o que esse conceito significa.

A pesquisadora britânica Lynn Davies, ao se perguntar se a educação para a cidadania global é uma abstração ou um marco de ação, conclui que “Há um consenso razoável sobre a importância da cidadania global e sobre as listagens de conhecimentos, aptidões, valores e comportamentos que caracterizariam a área”.

Talvez seja útil começar com uma simples ideia de que a cidadania global poderá ser reforçada como conceito ou marco de ação associado com a globalização e particularmente a sociedade em rede intimamente conectada com a importância crescente das culturas digitais.

A sociedade em rede é um dos conceitos-chave que definem nossa era da globalização. A sociedade em rede foi muito bem apresentada na trilogia de livros sociológicos publicados por Manuel Castells no ocaso do século XX. Seguindo seu mentor, o sociólogo francês Alain Touraine, Castells enfocou a questão da identidade e dos movimentos sociais que enfrentam os processos de globalização e contestam estruturas de instituições já existentes e normas culturais.

A teoria social de Touraine e Castells tornou os movimentos sociais algo central para entender nossas teorias da sociedade, mudança social e cidadania. Os movimentos sociais são diferentes de organizações não governamentais, que geralmente se definem por sua autonomia em relação ao controle governamental. Touraine, a partir de uma perspectiva acionalista sobre o comportamento dos atores sociais, ensinou-nos que os movimentos sociais se referem a esforços coletivos para promover estratégias visando a mudança de poder.

Touraine distinguiu dois tipos principais de movimentos sociais. O primeiro tipo é a ação conflituosa, cuja melhor caracterização é comportamento coletivo defensivo, incluindo lutas para superar os perigos do desemprego, ou a defesa de elementos mínimos de assistência médica e

educação. O segundo tipo pode ser classificado como aquele que inclui grupos que buscam mudar as relações sociais de poder em ações culturais, valores éticos, ciência ou produção. Entre os muitos movimentos sociais, este tipo inclui movimentos feministas, ecológicos, pacifistas ou antinucleares. Entretanto, ficou claro que se entendemos a política como a luta pelo poder, ambos os tipos podem ser facilmente interpretados em termos políticos. Eles representam, cada vez mais, práticas culturais e morais que procuram construir novos espaços sociais e novas identidades coletivas. Tornaram-se, em grau crescente, independentes de instituições tradicionais de representação política, como partidos políticos ou sindicatos.

Para alguns pesquisadores, o levante no Oriente Médio é resultado da “cidadania conectada”, em que movimentos proeminentes de jovens e o ativismo recorrem às possibilidades que a sociedade em rede traz consigo.

2. Globalização e movimentos antiglobalização

O que é conhecido como movimento antiglobalização nos meios de comunicação de massa teve sua primeira morte conhecida em Gênova, na Itália. Na tarde ensolarada de 20 de julho de 2001, na Piazza Alimonda, um jovem manifestante italiano, Carlo Giuliani, filho de um sindicalista de Roma, foi morto por um carabinieri italiano. Então, o veículo da polícia passou por cima do corpo de Giuliani ao tentar se afastar da cena. A morte instantânea foi transmitida infundavelmente no mundo inteiro pela televisão e internet. Sangue e violência marcaram a última reunião de cúpula dos líderes do G8 no porto antigo de Gênova, mudando para sempre a forma como os proponentes do neoliberalismo e da globalização veiculam seus argumentos para o mundo por meio das reuniões de cúpula anuais do G8.

Os movimentos antiglobalização pareciam ganhar impulso, e vozes importantes da dissensão começaram a aparecer. O elenco de personagens revela parceiros estranhos, indo desde o papa João Paulo II, que, antes da reunião, defendeu o perdão da dívida do Terceiro Mundo e instou os líderes das nações mais ricas a se preocuparem mais com a pobreza em tempos neoliberais, até o distinto sociólogo francês Pierre Bourdieu, professor do Collège de France, que esclareceu as educadoras e os educadores no início da década de 1970 com sua obra sobre a educação como reprodução social. Bourdieu, em um tom extremamente pessimista,

igualou a globalização e o neoliberalismo à mais infame doença do século XX, a AIDS. Bourdieu, implacável em sua posição sobre a reunião do G8 em Gênova, afirma que “A violência das massas tem, ao menos, alguma utilidade: ela força os principais atores do neoliberalismo, que gostam de parecer calmos, serenos e racionais, a mostrar sua própria violência”.

Alguns movimentos recusam buscar lideranças fora deles mesmos (p. ex., o Movimento dos Sem Terra no Brasil ou Occupy Wall Street), mas alguns, como o Podemos, tentaram construir um partido político novo como alternativa aos partidos políticos espanhóis tradicionais.

O fim da Guerra Fria assistiu à transformação do mundo em uma nova economia global movida a transformações tecnológicas rápidas, com transações mais velozes de capital financeiro em mercados de capitais internacionais cada vez mais desregulamentados. A mão de obra aumentou sua mobilidade por fronteiras, justificando uma avaliação corriqueira de um jornalista segundo a qual “as fronteiras são linhas políticas de conveniência – linhas que se cruzam quando a história torna necessário fazer isso”.

Gênova mostra ao mundo globalizado realidades intelectuais e políticas novas. Por um lado, há um movimento social multinacional de aliados díspares, incluindo frações da Igreja Católica e de igrejas protestantes, Greenpeace, movimentos em prol dos direitos das mulheres e dos povos indígenas, e todo movimento anarquista e socialista nos países industrialmente avançados, confrontando-se com os chefes de Estado das oito nações mais industrializadas da Terra – embora a Rússia seja um convidado de última hora por razões políticas, não como uma potência industrial comparável às demais. Esses movimentos também variam em sua oposição à globalização. Os movimentos de resistência envolvem aqueles que, a partir de uma perspectiva protecionista ou nacionalista, opõem-se ao intercâmbio mundial e à interdependência internacional bem como aqueles que se opõem às desigualdades crescentes que a globalização econômica está criando e exigem justiça social e igualdade em nível global. Por outro lado, os líderes que se confrontam com os movimentos antiglobalização parecem exercer menos controle sobre a economia mundial do que fazem de conta que têm. Isso levou alguns analistas a sustentar que estamos assistindo à empresarialização do mundo, e não simplesmente à sua globalização. De modo semelhante, Octavio Ianni afirmou que essa é a diferença entre globalização, que é um processo histórico inelutável,

e globalismo, um processo articulado pelo neoliberalismo e domínio das empresas globais.

A União Europeia é um exemplo que mostra que as fronteiras nacionais são borradas por realidades econômicas, as culturas pós-modernas dos meios de comunicação de massa se confrontam com comunidades locais e culturas tradicionais, e novos movimentos rumo a democracias cosmopolitas baseadas no programa dos direitos humanos se confrontam com lutas étnicas e nacionalistas renovadas. Além disso, analistas empresariais como Kenichi Ohmae denunciam que o Estado nacional é esclerótico, sustentando que os centros de criação de riqueza são Estados regionais. A partir de sua posição neoliberal, Ohmae acrescenta à sua crítica devastadora uma crítica do neoliberalismo e da democracia porque estão sendo atropelados por demandas da população por mais elementos públicos mínimos, ao passo que as estruturas políticas democráticas não conseguem satisfazer essas demandas. O argumento de Ohmae poderia ser considerado uma versão de direita da “crise fiscal do Estado” de James O’Connor e dos dilemas da legitimidade de Jürgen Habermas.

É desnecessário dizer que essas questões são da maior relevância para a educação, porque, particularmente durante o século XX, a educação se tornou cada vez mais uma função do Estado. Os sistemas e práticas educacionais são patrocinados, concedidos, organizados e certificados pelo Estado. Com efeito, “a educação pública não é só uma função pública em termos de ordenamento jurídico ou apoio financeiro; as exigências específicas para diplomas, requisitos e qualificações de docentes, livros-texto obrigatórios e disciplinas ou cursos exigidos para o currículo básico são controlados por órgãos estatais e projetados sob políticas públicas específicas do Estado”.

Os resultados da votação sobre o Brexit são prova do impacto da imigração e globalização sobre países, famílias e indivíduos. Acrescento, porém, que uma reação automática à suposta aparência de racismo do Brexit deveria ser examinada mais de perto. Seria ingênuo e certamente perigoso ignorar que o Brexit pode empoderar os nativistas e o nacionalismo raivosos, minando os direitos humanos, a segurança e a solução de conflitos no sistema mundial, mas também reconhecemos que a globalização produz vencedores (geralmente trabalhadores administrativos) e perdedores (geralmente operários) e que há sempre uma tensão entre a política de identidade e a política de classe, que não pode ser inteiramente superada e tampouco ser posta de lado como verniz racista.

A educação para a cidadania global definida neste livro propõe uma alternativa a modelos racistas e xenófobos de cidadania, visto que os commons globais nos convidam ao diálogo cruzando as linhas de diferenças, à promoção de uma cultura da paz e solidariedade, e à proteção universal dos direitos humanos, do meio ambiente e da vida, da liberdade e da busca de felicidade.

3. Da sociedade em rede à sociedade de movimentos

Como um dos principais especialistas em movimentos sociais, Sidney Tarrow documentou que estamos vivendo em uma “sociedade de movimentos”. O que define a natureza dos movimentos sociais é sua política contenciosa ou sua ação coletiva contenciosa. Esse processo se baseia em “primeiramente organizar desafios coletivos, em segundo lugar recorrer a redes sociais, propósitos comuns e marcos culturais, e em terceiro lugar construir solidariedade mediante estruturas conectivas e identidades coletivas para sustentar a ação coletiva”.

Seguem-se certas premissas da ação de movimentos sociais. A primeira é o protesto social, isto é, o desafio coletivo marcado pela interrupção, obstrução e produção de incerteza quanto às atividades de outros. A segunda é obter um propósito comum, com interesses e valores parcialmente coincidentes como base de suas ações comuns. Um terceiro elemento crucial é explorar sentimentos de solidariedade e identidade. Em quarto lugar, um dos principais desafios para os movimentos sociais consiste em sustentar sua política contenciosa ao longo do tempo. Eles poderiam produzir movimentos de resistência, mas, a menos que mantenham o desafio, evaporam-se ou acabam se isolando. Por fim, funcionam com a premissa de que há oportunidades políticas e mudanças em restrições que criam os mais importantes incentivos para iniciar novas fases de contenda.

A solução de queixas dos movimentos sociais requer resultados tangíveis; assim os movimentos sociais sabem e sentem que venceram em sua luta, que atingiram seus objetivos. Entretanto, geralmente nenhum movimento social ganha tudo que quer. Contudo, alguns desses movimentos se tornam transnacionais, como o Fórum Social Mundial, e constituem uma aliança de atores de diferentes orientações, perspectivas e filiações políticas que coincidem em aspectos centrais da luta social. Há uma bibliografia rica e crescente sobre o Fórum Social Mundial e suas contribuições para as propostas sociais, políticas e econômicas. É

pertinente citar extensamente a conclusão de Milani e Laniado sobre o Fórum Social Mundial:

O Fórum Social Mundial é um movimento relevante em espaço aberto exatamente porque contrasta com o sistema político formalista autorreferencial da democracia representativa e das relações internacionais tradicionais. As ordens sociais e políticas (nacionais e internacionais) das sociedades modernas têm sido observadas como estruturas equilibradas que suspostamente contemplaram um progresso material previsível e universal e uma sociedade de classes baseada em interesses e em um senso geral de cidadania. Os novos movimentos sociais e, mais tarde, os movimentos transnacionais questionam o déficit de democracia e a ineficácia da regulamentação internacional da política mundial que resultaram desse modelo herdado de sociedade. A globalização força o surgimento de fortes paradoxos tanto da democracia contemporânea quanto das relações internacionais assimétricas. Ela revela a enorme clivagem entre um progresso idealizado prometido pela democracia keynesiana liberal (sem falar de experiências socialistas) e a capacidade institucional limitada de garantir liberdade e prover igualdade em nível mundial e dentro do princípio da justiça. Consequentemente, os movimentos sociais transnacionais desempenharam um papel importante ao denunciar as desconexões entre liberdade, distribuição e reconhecimento (2006, p. 31).

Na América Latina e alhures, movimentos sociais novos têm contestado a hegemonia da governança neoliberal. Visto que vários líderes nacionais da América Latina adotaram o modelo liberal nos anos 1980 e no início da década de 1990 (por exemplo, Salinas de Gortari no México, Carlos Saúl Menem na Argentina e Fernando Henrique Cardoso no Brasil), e considerando seus efeitos sobre os setores sociais subalternos na região, particularmente o aumento da desigualdade na região, o neoliberalismo tem sido profundamente contestado por movimentos sociais, organizações comunitárias e intelectuais críticos. Eles resistiram às premissas e políticas dos governos neoliberais e conseguiram apoiar a emergência e o crescimento de modelos democráticos sociais de governança.

Contudo, esses movimentos sociais “novos” diferem grandemente dos movimentos sociais “antigos” da região. Em primeiro lugar, eles são territorialmente localizados e não tentam dar respostas regionais ou nacionais aos problemas sociais com que se defrontam. Em segundo lugar, buscam autonomia em relação a governos e partidos políticos. Neste sentido, estão em consulta consistente e constante com seus membros a respeito de suas políticas e ações. Em terceiro, em vez de aceitar conceitualmente a homogeneidade de uma cultura nacional, revalorizam a identidade cultural dos setores sociais que representam. Em quarto, creem em sua capacidade de formar seus próprios intelectuais orgânicos

e educadores e educadoras – por implicação, não confiam em escolas e universidades para ajudá-los a se organizar. Em quinto lugar, há um papel novo e ativo de liderança para as mulheres – por exemplo, a liderança indígena e camponesa feminina altamente visível exemplificada pelas comandantes zapatistas. Em sexto, há uma preocupação constante com a organização da força de trabalho e a questão do desenvolvimento sustentável no processo de produção. Consequentemente, buscam novas formas de hierarquia e remuneração equitativa no processo de trabalho, bem como formas organizacionais de produção que não causem dano ao meio ambiente. E por fim, mas não menos importante, promovem novas formas de ação instrumental para executar suas demandas. Ao passo que a arma predileta dos movimentos sociais antigos era a greve, os novos movimentos sociais ocupam espaços, ruas e praças (como as mães da Praça de Maio) e até mesmo cidades (p. ex., o Cordobazo no início da década de 1960). Muitas pessoas pensavam que esses movimentos constituíam uma estratégia pós-neoliberal de enfrentamento das crises globais.

Esses movimentos novos criam uma presença visível e proeminente em ambientes urbanos, colocando seus integrantes em conflito com a maioria das classes médias urbanas. Por fim, ajudar a desencadear uma nova era, uma era que analistas como Marco Aurélio Garcia, que foi o principal assessor de Lula sobre relações internacionais, chamaram de “pós-neoliberalismo” como estratégia para superar crises globais. Uma década depois dos governos pós-neoliberais, o retorno do neoliberalismo de maneira vingativa para a região mostra que os movimentos sociais e partidos políticos progressistas têm uma batalha muito árdua pela frente.

Faria sentido construir a ECG como movimento social global e, em caso positivo, quais seriam sua identidade e suas responsabilidades?

5. Como construir a ECG como movimento social global

Construir a ECG como movimento social requer uma diversidade de abordagens e práticas, bem como agendas robustas para a pesquisa, o ensino, o ativismo e as políticas. Esse movimento social deveria focar a transformação de relações sociais de poder em ações culturais para a defesa de valores éticos; deveria estar baseado em um modelo de educação científica que vise a libertação, e não simplesmente a regulamentação, de ações sociais; deveria ser implementado com um modelo pedagógico político que facilite o pensamento crítico e a introdução sistemática

de um regime de direitos humanos no currículo escolar, na educação não formal e na educação informal mediante a alfabetização crítica em meios de comunicação de massa; deveria ser um movimento social que incorpore novos princípios epistemológicos na criação de novos modelos educacionais e boas práticas para a sociedade boa, e que conteste a racionalidade instrumental dominante de nosso ambiente educacional, particularmente no ensino de questões controvertidas em salas de aula.

Ele é um movimento que pode questionar os sistemas educacionais existentes, impulsionando um modelo novo que, na falta de um termo melhor, chamarei de escolas cidadãs, seguindo as percepções do modelo de Paulo Freire – isto é, uma escola que incorpore o “público” e o “popular” (p. ex., como etos ou volksgeist do povo) conjuntamente. As ONGs deveriam se comprometer em trabalhar pela expansão de seus programas de educação para a cidadania global, por exemplo, pressionando pela introdução de disciplinas formais em direitos humanos a partir da educação infantil. Os governos deveriam criar um fundo para apoiar o desenvolvimento de formas associadas da educação para a cidadania global, ligando-a com a educação para o desenvolvimento sustentável, impactando não só a escola, mas também modelos de educação não formal e a aprendizagem de adultos.

Esse novo movimento global cívico buscará novos modelos alternativos de produção na preservação e defesa de práticas ambientais baseadas na educação para o desenvolvimento sustentável apresentada nos objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU.

Há décadas tem havido um debate perguntando se o progresso tecnológico irá aumentar a produtividade, a riqueza e os empregos. No contexto dos objetivos do desenvolvimento sustentável, os novos indícios são preocupantes. Falando sobre o paradoxo da produtividade, Nico Stern expõe

[...] uma questão amplamente debatida entre economistas em resposta às observações empíricas em economias avançadas segundo as quais grandes investimentos nas chamadas tecnologias da informação e comunicação (TICs) não parecem ter grande impacto sobre a produtividade e que foram resumidas de modo proeminente por Robert Solow (1987) ao dizer que “pode-se ver a era do computador em toda parte exceto nas estatísticas de produtividade”.

A transformação tecnológica está afetando os mercados de trabalho: robôs aprendentes, carros autônomos e a substituição de mão de obra por

máquinas aumentarão a pressão sobre os jovens para encontrar empregos, elevando, assim, a desigualdade. Como o formulou um editor de economia do New York Times, “Jeffrey D. Sachs da Universidade Columbia vem trabalhando com uma série de colegas em um modelo econômico de um mundo em que a robotização eleva a produção econômica e pauperiza os trabalhadores, expulsando-os de seus empregos”. A única alternativa, que deveria ser buscada pelas pessoas jovens, é exigir uma renda universal, expandindo o conceito de seguridade social, seguro-desemprego e talvez o que é chamado de salário mínimo social.

É um movimento social que busca desenvolver uma cidadania planetária, defendendo, portanto, os direitos ambientais do planeta e os direitos da natureza, que deveriam ser consagrados em nossas constituições democráticas.

É um movimento para construir uma cultura razoável e durável de paz em todo o planeta. Essa abordagem requer um modelo viável de política participativa e democracia participativa e buscará criar, incrementar e proteger modelos de solução de conflitos inseridos em uma cultura de paz e diplomacia pública. É um movimento que apoiará os direitos das pessoas ao lado dos direitos de propriedade, buscando legitimar os direitos das pessoas como direitos civis e humanos e evitando subsumir os direitos das pessoas sob os direitos de propriedade, uma prática tão prevalente em sistemas capitalistas, particularmente se estamos preocupadas e preocupados com a busca de felicidade em nossa vida.

É um movimento social que busca desenvolver uma consciência global que inclua o trabalho da sociedade civil e de ONGs, governos, instituições multilaterais e bilaterais e comunidades. As empresas deveriam ser desafiadas a desenvolver plataformas para a consciência global em seus sites e se comprometer a agir eticamente, respeitar os direitos de seus empregados e empregadas, apoiar movimentos como o capitalismo verde, comércio justo, salários mínimos justos e prevenir cibercrimes e ciberespionagem, promovendo estratégias de cibersegurança.

É um movimento social que busca colocar a questão da diversidade como componente central do currículo escolar e do ensino, e particularmente na educação superior. Devemos não só recriar a compreensão de construção da cidadania em nossas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando o conceito de cidadania global, mas devemos trabalhar pela criação de uma rede de escolas de ensino médio e cursos de graduação sobre a educação para a cidadania global, uma disciplina que

lide com a dinâmica complexa da diversidade social e a dialética do global e do local, disciplinas que deveriam inspirar todas as estudantes e todos os estudantes universitários e suas práticas para a transformação social.

É um movimento social que busca desenvolver a diplomacia pública de modo que as nações negociem suas diferenças em pé de igualdade e alcançar acordos razoáveis por meio da solução de conflitos e não da guerra. Tem havido muitos exemplos de programas que visavam expandir a diplomacia pública desde a Segunda Guerra Mundial, como, por exemplo, os programas Fulbright e Fulbright-Hayes nos Estados Unidos ou a nova ideia de diplomacia pública desenvolvida pelo governo da Coreia, um dos governos mais comprometidos com o fomento da educação para a cidadania global.

Acima de tudo, porém, ele deveria contribuir para desenvolver formas novas de inserção de jovens na cultura global, considerando que muitas jovens e muitas pessoas jovens não estão estudando nem trabalhando em mercados formais – na América Latina elas são chamadas de “nem nem” (“nem estudam e nem trabalham”). Os crescentes ambientes políticos tecnocráticos geralmente enfocam competências a serem avaliadas para a vida funcional e o trabalho; felizmente há outras abordagens, como a “abordagem das capacidades”, que enfatiza as capacidades individuais para alcançar uma vida que elas e eles valorizam e as opções éticas e morais inseridas nesse conceito de vida. A abordagem das capacidades foi desenvolvida no início dos anos 1980 por Amartya Sen, economista e filósofo ganhador do Prêmio Nobel, e foi implementada no Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas como alternativa para a econometria estreita para medir a pobreza ou o desenvolvimento. Isso poderia ser feito especialmente através de modelos novos de liderança e movimentos de jovens. Por exemplo, o Programa de Jovens Profissionais do Banco Mundial poderia ser remodelado para incluir em maior medida a educação para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável e os importantes projetos do Programa de Jovens Líderes da ONU e o Programa de Juventude da UNESCO poderiam ser ampliados. Examinemos esses princípios detalhadamente.

4.1. Epistemologia social

A Educação para a Cidadania Global, para se tornar um movimento social, pode considerar os seguintes princípios epistemológicos como seu fundamento epistemológico:

- 1) A Educação para a Cidadania Global ou ECG deveria promover uma ética do cuidado, ou o que Santo Inácio chamou de “cura personalis”. O cuidado da pessoa individual e dos direitos humanos continua sendo uma característica central da ECG. Uma ética global do cuidado é central para a implementação da Educação para a Cidadania Global, adotando igualmente um conceito-chave da teoria feminista.
- 2) A ECG é formulada dentro de um marco de educação para a justiça social. Sem as coisas estritamente essenciais, não podemos alcançar plenamente a cidadania. As coisas estritamente essenciais dizem respeito à cidadania econômica, incluindo o direito a um emprego, educação, assistência médica, moradia acessível e capacitação ao longo da vida. A cidadania global não pode substituir a cidadania nacional, mas tem de agregar valor à(s) cidadania(s) local, nacional e regional.
- 3) A ECG ajuda a produzir uma narrativa nova na educação. A nova ECG busca uma educação para além dos números e do pensamento tecnocrático, e para além da aprendizagem cognitiva. Ela busca uma aprendizagem holística que abranja ética, estética, espiritualidade, arte e inclua os objetivos da construção da paz no espírito da Comissão da UNESCO de Jacques Delors A educação: um tesouro a descobrir, particularmente o princípio de aprender a viver juntos, aprender a conviver com outras pessoas.
- 4) A ECG buscará identificar modelos novos de solução de conflitos e estratégias de negociação para diferentes regiões do mundo. Por exemplo, em contextos dilacerados por conflitos e em situações pós-conflito, a ECG é vista na rubrica de educação para a paz. A ECG como educação cívica é uma premissa para a participação democrática que prevalece nos contextos que vivenciaram regimes totalitários ou ditaduras. Levemente diferentes são áreas em que mecanismos de cooperação regional colocaram muita ênfase em outros elementos críticos da ECG, como, por exemplo, civismo e cidadania, democracia e boa governança, bem como paz e tolerância.
- 5) Com base em uma ética do cuidado e da compaixão, a ECG procura entender, explicar e resolver a crise da imigração atual. A questão dos direitos humanos das pessoas imigrantes permanece elusiva para o regime dos direitos humanos.

- 6) O mundo está mudando, as culturas estão se entrecruzando e as fronteiras são mais permeáveis do que nunca. A educação para a cidadania global conseguirá responder a um dos mais importantes impactos da globalização: as crescentes culturas de hibridez que cruzam o mundo. A hibridez está em toda parte – na música e nas culturas da juventude, nos códigos de vestuário e fala, nos deleites culinários e nas expressões estéticas – e também está mudando as identidades.
- 7) A Educação para a Cidadania Global é uma forma de aprendizagem com uma forte ênfase nas dimensões coletivas do conhecimento em uma época em rápida evolução onde somos bombardeados pela “aprendizagem autodirigida”, “módulos individualizados” ou “individualismo competitivo possessivo” – principalmente vinculados ao neoliberalismo, como o esboçou Mayo.
- 8) A Educação para a Cidadania Global ajudará a vincular as dimensões global e local, sincronizando as políticas educacionais nacionais com as políticas globais defendidas pelas Nações Unidas. A 69ª Sessão da Assembleia das Nações Unidas estabeleceu 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que demonstram a escala e ambição de uma nova agenda universal de desenvolvimento pós-2015.

Até 2030, garantir que todos os alunos e alunas adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

A mais completa formulação das responsabilidades da educação pública é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), um documento produzido na sequência da 2ª Guerra Mundial, quando a comunidade internacional, chocada com os eventos contemporâneos trágicos, reuniu-se para encontrar formas de impedir que tais conflagrações voltassem a ocorrer. A Declaração Universal afirma no Artigo 26:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Neste espírito, a ECG reúne as agendas de diferentes campos da educação, incluindo a educação para o desenvolvimento, educação para os direitos humanos, educação para a sustentabilidade, educação para a paz e prevenção de conflitos, educação intercultural e inter-religiosa e a dimensão global da educação para a cidadania.

- 9) A ECG aumentará o limiar de uma nova consciência global baseada nos direitos humanos e em valores universais, mas também incorporará a diversidade e uma análise crítica das relações de poder e desigualdades globais. Um componente-chave da pesquisa deveria focar as professoras e os professores e a educação de docentes. Métodos de pesquisa como a prática da pesquisa-ação participante cultivarão estratégias que funcionam na promoção da ECG.
- 10) A ECG pode enfrentar problemas do aumento de jovens contribuindo para desenvolver aptidões do século XXI para jovens no mundo todo que estão ficando inquietos e se defrontam com um futuro de desemprego. E o futuro já está aqui. Nos rostos e sonhos, mas também na angústia e desesperança das pessoas jovens e crianças que se perguntam a respeito de seu próprio futuro; perguntam-se como podem participar da política e da sociedade e ajudar suas comunidades; perguntam-se como podem entender e solucionar crises locais e globais; perguntam-se se terão emprego; perguntam-se se esses empregos produzirão satisfação interior; e se perguntam se conseguirão pagar suas contas. Um grande número de jovens atualmente não trabalha, não estuda nem participa ativamente como cidadãos e cidadãs. Através da pesquisa, política e prática de ECG, deveríamos buscar entender, enfrentar e oferecer soluções viáveis para a juventude marginalizada.
- 11) A ECG emprega uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida na transição da educação para o trabalho. Contestando desigualdades de muitas espécies, deparamo-nos com a necessidade de incorporar mais pessoas pobres e sub-representadas, bem como mulheres e meninas e minorias raciais, étnicas e religiosas marginalizadas em diversos ambientes educacionais; isso implica, particularmente, reformar o investimento no ensino superior. Por exemplo, podemos considerar a implementação da ECG como disciplina obrigatória de diversidade em toda a educação no nível de graduação nos EUA e no mundo todo, ou talvez até criar uma rede de disciplinas de

ECC como requisito obrigatório em muitas universidades do mundo comprometidas com a qualidade da educação e a interrupção da desigualdade. Isso seria compatível com a estratégia de internacionalização que está sendo seguida por universidades de qualidade no sistema mundial, particularmente por aquelas que defini como universidades globais.

- 12) Em um mundo cada vez mais interdependente, a ECC promove um senso de pertença e responsabilidade ativa para com a comunidade global e o planeta. Ela enfatiza uma humanidade e um destino comuns compartilhados entre as pessoas e uma administração crítica de nossa biosfera e ambiente natural.

4.2. Escolas cidadãs

A escola cidadã foi um conceito desenvolvido durante o mandato de Freire como secretário de Educação da cidade de São Paulo e ampliado pelos Institutos Paulo Freire. O conceito de escola cidadã na América Latina está muito fortemente associado com o movimento de educação popular e comunitária, que, na década de 1980, resultou no movimento por uma escola popular pública como modelo a ser implementado em várias regiões do Brasil. O conceito de educação popular é a mais importante contribuição de educadoras e educadores latino-americanos ao pensamento pedagógico universal. A escola cidadã é um novo tipo de escola que não simplesmente transmite conhecimentos, mas os cria e administra. Ela é um projeto ecopolítico e pedagógico; ou seja, é um projeto eminentemente ético, uma escola inovadora, que constrói conhecimento estando intimamente vinculada ao mundo. Em uma entrevista que deu à TV Educativa do Rio de Janeiro em 19 de março de 1997, Freire definiu a escola cidadã como um espaço social e político-pedagógico que se torna um centro de direitos e responsabilidades, e em que, por essa razão, ocorre a construção de cidadania. É um sistema escolar público e popular, em que pessoas de todos os âmbitos da vida, mas particularmente as que são discriminadas e marginalizadas, encontram formas de expressar-se, aprender a respeito de si mesmas, do mundo e dos âmbitos culturais. A conscientização de Freire é uma forma de trabalhar rumo a novos modelos de transformação social tanto de relações sociais quanto de forças produtivas em determinada sociedade.

A escola cidadã é um centro de direitos e responsabilidades, onde a cidadania é criada. Ela não pode ser uma escola cidadã em si mesma e

por si mesma; é uma escola cidadã na medida em que facilita a construção da cidadania entre as cidadãs e os cidadãos que usam o espaço dela. Uma escola cidadã é uma escola que é coerente com uma experiência de liberdade e funciona por meio de um discurso formativo e libertador. Ela é uma escola que luta por si mesma e por todas as pessoas que educam e são educadas, de modo que possam ser elas mesmas. E visto que as pessoas não podem ser elas mesmas sozinhas, a escola cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo. É uma escola em que o conhecimento e a liberdade são produzidos em conjunto, por todas as pessoas juntas. É uma escola que nunca pode permitir uma espécie de licenciosidade descuidada; de modo semelhante, nunca pode permitir o autoritarismo. É uma escola que vive a experiência tensa e sempre frágil da democracia.

O currículo da escola cidadã é considerado o espaço de relações socioculturais. Não é apenas o espaço do conhecimento, mas também de debates sobre relações humanas e sociais; o espaço de poder, trabalho e cuidado; o espaço da convivência respeitosa. Esse é o elo com a ética, com a noção de sustentabilidade, com a questão de como a educação pode contribuir para prevenir a violência. O currículo e o projeto ecológico e pedagógico da escola são realidades inseparáveis. O currículo revela a trajetória político-pedagógica da escola, seus sucessos e fracassos. Para que a escola facilite a realização dos possíveis sonhos e desejos de todos os seus integrantes – professoras e professoras, funcionários e funcionárias, estudantes e comunidade –, o currículo precisa estar intimamente relacionado com o projeto de vida de cada um deles. É por isso que o currículo precisa ser constantemente avaliado e reavaliado. O projeto de uma escola cidadã é considerado, em termos de processo e contexto, um projeto de vida institucional e individual.

A educação para a cidadania é, ao mesmo tempo, uma educação para uma sociedade sustentável. A escola cidadã e a ecopedagogia sustentam o princípio de que todas e todos nós temos, a partir da infância, o direito fundamental de sonhar, tornar possível nossos projetos, inventar. Como sustentaram Marx e Freire, todas e todos nós temos o direito de decidir nosso próprio destino, incluindo as crianças defendidas pelo distinto educador judeus polonês Janusz Korczak, que recusou a liberdade e permaneceu com seus estudantes órfãos quando foram enviados do gueto para o campo de extermínio de Treblinka, aceitando morrer nas câmaras de gás nazistas junto com seus estudantes. Entretanto, a questão não é reduzir a escola e a pedagogia atualmente a uma tabula rasa e construir

sobre suas cinzas o ideal da escola cidadã e da ecopedagogia. Não estamos falando de uma escola e pedagogia alternativa no sentido de que tivessem de ser construídas à parte das escolas e da pedagogia atualmente existentes.

Esse novo modelo pedagógico e político parte, isto sim, da escola que temos e da pedagogia que praticamos efetivamente a fim de construir de modo dialético outras possibilidades sem destruir o que já existe. O futuro não é a aniquilação do passado, mas seu melhoramento.

4.3. Cidadania planetária

Com base nas intuições teóricas de Paulo Freire e sua obra teórica notável, os Institutos Paulo Freire continuam a reinventar o legado dele. Nossos problemas correntes, incluindo os problemas ecológicos, são provocados por nosso modo de vida; em muitos sentidos, as escolas têm muita responsabilidade pelo modo como vivemos. Nossa compreensão do mundo em que vivemos e nosso modo de vida dependem consideravelmente do que a escola ensina ou não ensina, dos valores que são transmitidos ou não, e do currículo ou dos livros que são ensinados ou não são. Há uma bibliografia crescente sobre as conexões entre educação e cidadania planetária, incluindo estudos de caso e novos desdobramentos teóricos sobre o tema.

Precisamos, portanto, reorientar a educação, começando com o princípio da sustentabilidade – isto é, reformar a educação em sua totalidade. Isso implica uma revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e das professoras e professores e da organização escolar. A noção de ecopedagogia desenvolvida pelos Institutos Paulo Freire implica uma reorientação dos currículos para nos fazer entender que precisamos considerar o planeta uma comunidade singular e a Terra, nossa mãe, um organismo vivo e em evolução. Também precisamos construir uma nova consciência do que é sustentável, apropriado e faz sentido para nossa existência. Precisamos ser gentis com a Terra como nosso lar, nosso endereço singular, e desenvolver um senso de justiça sociocósmica, vendo a Terra como vítima de pobreza e opressão. Precisamos promover a vida, comunicar-nos entre nós, compartilhar, problematizar, criar novas relações e viver com entusiasmo. Como explicou Greg Misiaszek, seguindo Moacir Gadotti,

A cidadania planetária se baseia em uma visão unificadora de um planeta e uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões:

“nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum” e “nossa pátria comum”. A cidadania planetária expressa um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que traz uma nova percepção da Terra como uma só comunidade. Frequentemente associada com o conceito de “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que simplesmente uma relação com a economia.

Esse debate é particularmente relevante para o ensino superior. A conclusão dessa análise é exposta em um artigo que publicamos junto com Greg Misiaszek e Lauren I. Jones:

Sustentamos que para desenvolver uma cidadania planetária em que a terra seja um membro democrático participativo, a educação superior deve adotar um modelo de ecopedagogia. O termo ecopedagogia designa alternativas a modelos tradicionais de educação ambiental que são, muitas vezes, situados em um marco de teorias de desenvolvimento sustentável com base na economia. A ecopedagogia, por definição, enfoca a justiça social no ensino de problemas ambientais e no desenvolvimento de possíveis soluções para além do escopo de marcos científicos, políticos e econômicos já existentes. Em vez do ensino, que enfoca unicamente as razões tangíveis e fontes mais imediatas de incentivos para várias formas de degradação ambiental, uma pedagogia progressista, com uma perspectiva macro, é necessária para a sustentabilidade planetária de múltiplas variantes determinar as fontes mais profundas do problema e soluções para eles.

4.4. Uma cultura da paz

Assegurar uma cultura da paz é uma das principais razões por que necessitamos da Educação para a Cidadania Global e por que necessitamos dela agora. Em um capítulo anterior expus como podemos definir a paz global, fazendo referência ao Índice da Paz Global.

Quais são os principais problemas que afetam a paz mundial? Dominação, agressão, exploração, discriminação e opressão de pessoas, famílias, comunidades, nações e do planeta são elementos cruciais que minam o progresso, a paz e a felicidade na Terra. Paulo Freire, reconhecendo que relações de dominação são centrais para a vida pública e privada, sustentou que a dominação, agressão e violência são uma parte intrínseca da vida humana e social. Qualquer educação política que fomente a construção de uma esfera pública deveria reconhecer que superar a opressão, dominação e exploração é um objetivo central de qualquer projeto de construção da cidadania democrática global.

Há múltiplas manifestações de violência estrutural que se acrescem a ações individuais, coletivas e governamentais que minam a paz. Há causas múltiplas no sistema global que minam a paz e a prosperidade e

que, na conceitualização de Paulo Freire, podem ser consideradas violência estrutural. Esse conjunto de problemas inclui os seguintes, mas não pode ser restringido a eles: 1) a pobreza persistente; 2) a desigualdade crescente; 3) a globalização neoliberal, que enfraqueceu os sistemas de solidariedade organizada do Estado nacional democrático; 4) a educação bancária com currículo autoritário e inadequado na educação elementar, secundária e superior; e 5) a destruição do ecossistema do planeta.

A importância desses problemas não pode ser minimizada e necessita de exploração e análise ulterior, bem como de soluções imaginativas, para as quais um movimento social de educação para a cidadania global pode contribuir.

4.5. Consciência global

A cidadania global poderia estar baseada em uma avaliação particular da importância da espiritualidade (secular e/ou religiosa) na vida das pessoas e comunidades. Em múltiplos debates se defende a criação de um movimento de espiritualidade global como consciência global. Muitas pessoas defenderam a necessidade de um Conselho de Consciência Mundial como um dos motores dos commons globais e como uma forma pela qual nossa civilização humana, nossos credos e religiões podem realizar um diálogo rico e bem informado em solidariedade. Consciência global não é a mesma coisa que a mentalidade global internacional como pedra angular para a aprendizagem no século XXI e indicada pelo Bacharelado Internacional.

Colocou-se a seguinte pergunta: a consciência global, se existe, é um agregado de emoções e experiências que poderiam ser consideradas não aleatórias? Um grupo de pesquisadoras e pesquisadores de Princeton desenvolveu o Projeto de Consciência Global com base nas hipóteses de que (e eu cito do site dele) “A consciência coerente cria ordem no mundo. Interações sutis nos ligam mutuamente e com a Terra”.

Seu argumento, descrito em seu site, é o seguinte:

Quando a consciência humana se torna coerente, o comportamento de sistemas aleatórios pode mudar. Os geradores de números aleatórios (RNGs [na sigla em inglês]) baseados em tunelamento quântico produzem sequências completamente imprevisíveis de números zero e um. Mas quando um grande evento sincroniza os sentimentos de milhões de pessoas, nossa rede de RNGs fica sutilmente estruturada. Calculamos que a probabilidade de que esse efeito seja casual é de uma em um trilhão. Os

indícios sugerem uma noosfera emergente ou um campo unificador de consciência descrito por pessoas sábias em todas as culturas.

No mesmo site, afirma-se que

O Projeto de Consciência Global é uma colaboração internacional e multidisciplinar de cientistas e engenheiros. Nós coletamos dados continuamente de uma rede global de geradores de números aleatórios físicos localizados em cerca de 70 sites de hospedagem no mundo todo a qualquer tempo dado. Os dados são transmitidos para um arquivo central que contém atualmente mais de 15 anos de dados aleatórios em sequências paralelas de testes sincronizados de 200 bits gerados a cada segundo.

Nosso propósito é examinar correlações sutis que possam refletir a presença e atividade da consciência no mundo. Nossa hipótese é que haverá estrutura no que deveriam ser dados aleatórios, associada a eventos globais importantes que envolvam nossas mentes e corações. Efeitos sutis, porém reais da consciência são cientificamente importantes, mas seu poder real é mais imediato. Eles nos incentivam a fazer mudanças essenciais e salutares nos grandes sistemas que dominam nosso mundo. A consciência grupal de larga escala tem efeitos no mundo físico. Sabendo disso, podemos trabalhar intencionalmente rumo a um futuro mais promissor e mais consciente. “O Projeto de Consciência Global, criado originalmente no Laboratório de Pesquisa de Anomalias em Engenharia da Universidade de Princeton, é dirigido por Roger Nelson de seu escritório em Princeton. O Instituto de Ciências Noéticas oferece um abrigo logístico para o Projeto.”

Para essa metodologia, eventos como o ataque ao World Trade Center em 11 de setembro de 2001 induzirão emoções simultâneas ou então atrairão a atenção simultânea de um grande número de indivíduos, mostrando, portanto, que há uma conexão entre a consciência individual e sistemas que acabam se tornando menos aleatórios e produzem formas mais coerentes de consciência: “Nossa hipótese é de que nosso instrumento (a rede de ‘ovos’) mostrará desvios anômalos associados com Eventos Globais quando houver ampla participação ou reação ao evento.” Esse grupo sustenta que os resultados de 500 simulações mostram que “O resultado geral é altamente significativo. A probabilidade contrária ao acaso é de uma em um trilhão.”

Embora essa discussão seja absolutamente fascinante, meu objetivo é pensar um movimento cívico global que possa promover a consciência global como fenômeno individual, mas também coletivo, como um produto social e, portanto, como produto que poderia ser educado, atingindo

um nível maior de convivência entre as culturas e cruzando as linhas da diferença na celebração da diversidade, que deveria ser o objetivo último da consciência global.

Esta seção recorrerá às contribuições da fenomenologia, do existencialismo e particularmente da síntese peculiar e rica oferecida por Freire. O objetivo é falar da natureza da consciência individual e coletiva, ambas como consciência social global, e falar sobre valores que seriam enfatizados em uma ética da conscientização para a educação para a cidadania global.

Inicialmente, gostaria de tratar da natureza da consciência e da natureza da cultura, temas que defini detalhadamente em outras obras, com uma ênfase especial nas possibilidades históricas da consciência.

Para entender a dialética entre consciência e cultura, o conceito antropológico de cultura usado por Freire é muito importante: a cultura é a aquisição sistemática de experiência humana, e saber equivale a modificar. Freire se identifica aqui com o conceito personalista de cultura seguindo a análise de Mounier:

A cultura não é um setor, mas uma função abrangente da vida pessoal. Para um ser que se encontra e se forma por um processo de desenvolvimento, tudo é cultura, a gestão de uma fábrica ou a formação de um corpo não menos do que a condução de uma conversa ou o cultivo do solo. Isso quer dizer que não há uma cultura, em distinção da qual toda e qualquer outra atividade não seria cultura (um “homem de cultura”), e sim que há tantas formas de cultura quanto há de atividade.

A consciência psicológica (individual) executa um movimento em direção às coisas, à realidade objetiva, com a finalidade de conhecê-las, enquanto que as coisas, por sua vez, dirigindo um chamado a essa consciência psicológica, a desafiam. Isso é assim porque as coisas não se apresentam em sua imediatidade, mas cobertas em uma pátina. Para Freire, que recorre à rica tradição fenomenológica, há quatro possibilidades históricas de consciência. O primeiro movimento ou possibilidade histórica da consciência é a intencionalidade. A consciência sempre se refere a algo, a algum objeto; ela sempre é percebida, projetada para fora, para o “outro”. A segunda possibilidade histórica ou movimento é que a consciência transforma a “coisa em si” em objeto do conhecimento. Chamaremos essa segunda possibilidade de objetividade. Nesse momento a consciência executa um inventário dos objetos que a circundam: ela é descritiva. Uma terceira possibilidade histórica que pressupõe as outras

duas é a criticidade. Aqui a consciência perscruta a “coisa em si” identificada em um esforço para conhecer seus componentes internos. Não se trata mais de simples identificação e reconhecimento – o nível da objetivação –, mas ela tende a descobrir as leis do desenvolvimento do objeto. Esse momento é, sem dúvida, qualitativamente superior aos outros.

Por fim, a transcendentalidade constitui uma quarta possibilidade. Neste tocante, Freire afirma que

Transcendência, neste contexto, significa a capacidade da consciência humana de sobrepassar os limites da configuração objetiva. Sem esta capacidade nos seria impossível a consciência do próprio limite. Estou consciente, por exemplo, dos limites da mesa em que escrevo porque sou capaz de transcendê-los.

Essa transcendentalidade de modo algum se assemelha à transcendentalidade vertical, que dirige seu esforço explanatório para fora do universo material e concreto em busca de um infinito no além. Essa transcendentalidade, por outro lado, é eminentemente finita, uma propriedade indefectível e traço característico do ser humano. Essa finitude permite aos seres humanos procurar as leis tendenciais do desenvolvimento do fenômeno ao mesmo tempo que a consciência apreende os componentes internos do objeto. Isto é, os seres humanos apreendem as leis de desenvolvimento dele, como fenômeno, assim como apreendem suas contradições inerentes e também captam a imediatidade material e essencialidade pura em suas formas tendenciais. Expressando-o metaforicamente, diríamos que a consciência tende a captar a vida do objeto e seu destino.

Resumindo, a primeira possibilidade histórica, a intencionalidade, marca geneticamente o esforço da consciência de expressar o momento do conhecimento, saindo de si mesma (abstrata); o segundo momento, ou objetividade, converte o objeto em objeto de conhecimento; o terceiro momento ou possibilidade histórica, a criticidade, descobre os componentes internos do objeto de conhecimento e o expressa em conceitos, para chegar ao quarto momento ou possibilidade histórica, a transcendentalidade, que capta o movimento interno do objeto do conhecimento em seus componentes fundamentais e em suas contradições de modo a facilitar a projeção de uma ação-práxis “racional” que não afeta o objeto como tal (não o muda), ao passo que, por sua vez, ela é uma ação historicamente viável.

O modelo teórico de Freire descreve diferentes formas de consciência da seguinte maneira: consciência semitransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica. Ao definir as características da consciência semi-intransitiva, Freire diz que

Uma das formas de consciência dominada, nestas sociedades dependentes, se caracteriza por sua quase “aderência” à realidade objetiva ou sua quase “imersão” na realidade. A este nível [...] a consciência dominada não toma suficiente distância da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente. Chamamos a essa forma de consciência de “semi-intransitiva”.

O segundo nível de consciência possível tem sido chamado de consciência transitiva ingênua, que

[...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas.

A última fase da consciência é representada pela consciência transitiva crítica, que, sendo o oposto imediato da anterior, obtém uma percepção estrutural dos problemas resultante de sua inserção crítica (comprometida) no processo de transformação (mudança social). Freire usa o conceito de Goldmann aqui, pelo qual a consciência alcançaria sua antítese, que é a consciência máxima possível. No total, Freire descreveu quatro formas de consciência:

A *consciência crítica* “[...] é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”, sendo notável por “sua integração com a realidade”.

A *consciência ingênua* “[...] (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”, sendo notável por sua “superposição à realidade”.

A *consciência mágica*, “por outro lado, não chega a acreditar-se ‘superior aos fatos, dominando-os de fora’, nem ‘se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada’. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo [...]”

A *consciência fanática*, “cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional”, tem como próprio “a acomodação, o ajustamento, a adaptação”.

A tipologia de Freire é útil para enfatizar a necessidade de identificar formas de consciência que serão benéficas para a compreensão cultural dos direitos humanos como marca quintessencial para um modelo de solidariedade e convivência global; daí a sugestão de que precisamos desenvolver uma consciência global.

Contudo, deparamo-nos com um dilema típico do regime de direitos humanos: não há uma cultura universal que se aplique a todos os indivíduos da mesma maneira e com o mesmo nível e os mesmos padrões de compreensão e formação de opinião. Como, então, podemos ter uma humanidade comum e uma consciência global? Aceitando que entender o diálogo entre culturas e tornar o diálogo o berço da busca de compreensão e desfrute coletivo dos commons globais é entrar em territórios não mapeados, precisamos entrar lá na ponta dos pés como se estivéssemos em um campo cheio de minas pessoais.

Precisamos fazer mais pesquisas empíricas sobre as inter-relações entre cultura e consciência. Mas há uma suposição básica que faz sentido: problemas globais exigem soluções globais, e para alcançar soluções globais necessitamos da consciência global como forma de intencionalidade para solucionar os problemas.

A ideia de consciência global não pode ser apenas um dispositivo retórico ou uma metáfora; ela tem de ser um objetivo a ser alcançado na criação do desenvolvimento sustentável. A despeito do negacionismo, o aquecimento global é um problema grave que requer ciência global e consciência global para implementar, mediante poder político, mas também mediante persuasão intelectual, medidas que exigem uma consciência global básica.

O que é consciência global? Como ela pode ser definida e medida? Talvez essas perguntas não tenham ainda uma resposta clara e devam ser objeto de pesquisas empíricas e oficinas de capacitação. Há, com certeza, uma série de cidadãos que exibem uma consciência diferente. Exemplos são apresentados pela tipologia de Richard Falk, que propõe cinco categorias de cidadãos globais: (1) os “reformadores globais” e apoiadores de um governo supranacional, (2) a classe de elite de globe-trotters envolvidos em atividades de negócios em nível global, (3) indivíduos comprometidos com a sustentabilidade econômica e ecológica global, (4) apoiadores de estruturas de governança regional como, por exemplo, a da União Europeia, e (5) ativistas transnacionais engajados em organizações de base que lutam por direitos humanos e democracia.

Uma característica fundamental da intencionalidade da consciência deveria ser o engajamento cívico, bem sustentada por John Rogers e descrita no boletim *Ampersand* da UCLA:

Rogers acentua a importância de aprendizado e engajamento cívico robusto para jovens de baixa renda, e diz que ele é particularmente crítico em comunidades de baixa renda e comunidades de imigrantes em que os níveis de participação cívica não têm sido historicamente tão elevados quanto em outras comunidades. Seu estudo de 2013 intitulado “Learning to Lead: The Impact of Youth Organizing on the Educational and Civic Trajectories of Low-Income Youth” (em coautoria com Veronica Terriquez, USC) examina os muitos resultados positivos que ocorrem quando jovens de baixa renda e imigrantes participam da organização de jovens, enfrentando problemas como a equidade educacional e a definição de políticas escolares. Seus achados mapearam o efeito da organização de jovens sobre a faixa etária de 18 a 25 anos que tinham participado dessas atividades.

“Os grupos de organização de jovens deram a maior parte de sua atenção à reforma educacional”, diz Rogers. “Uma das razões pelas quais me interessei por isso é que esforços para tornar as escolas mais equitativas e responsivas às necessidades da comunidade têm tradicionalmente dado a maior parte de sua atenção a professores e professoras e pesquisadoras e pesquisadores, que têm um papel limitado que podem desempenhar na transformação da política. As pessoas jovens e os grupos de organização comunitária podem desempenhar um papel realmente substancial na mudança das desigualdades existentes”.

Além do trabalho valioso como o de meu colega John Rogers, um dos melhores especialistas em Dewey, pode-se perguntar: quão úteis são essas tipologias para entender a educação para a cidadania global e a consciência global e para resolver problemas práticos?

A professora Lilliane Windsor, da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Illinois em Urbana Champaign, desenvolveu uma escala de consciência inspirada por uma compreensão freireana. Esse projeto está nos estágios-piloto da validação inicial de uma nova escala destinada a avaliar a consciência crítica sobre disparidades em saúde. Especificamente, pretende medir o conhecimento das pessoas sobre determinantes sociais da saúde e disparidades em saúde e medir como seu comportamento pode contribuir para esses determinantes ou enfrentá-los.

Estágios da consciência engajada:

- 1) Conformidade ativa: Falta de compreensão sobre determinantes sociais da saúde com ação destrutiva: pessoa que está alheia aos determinantes sociais da saúde e se engaja ativamente para manter

o status quo. Escores elevados de ação destrutiva e baixos de compreensão.

- 2) **Enfrentamento conformista:** Compreensão profunda sobre determinantes sociais da saúde com ação destrutiva: pessoa que entende muito bem o conceito de determinantes sociais da saúde, mas continua a manter conscientemente o sistema e a se engajar em ação destrutiva (p. ex., sabe que tem privilégios e toma medidas para mantê-los). Escores elevados de compreensão e ação destrutiva.
- 3) **Conformidade passiva:** Falta de compreensão sobre determinantes sociais da saúde e ausência de ação crítica: pessoa que não entende os determinantes sociais da saúde e evita ações que possam perturbar o status quo. Escores baixos de compreensão e elevados de inação.
- 4) **Alienação:** Compreensão profunda sobre os determinantes sociais da saúde e ausência de ação crítica: pessoa que entende os determinantes sociais da saúde, mas evita ações que possam perturbar o status quo. Escores elevados de compreensão e de inação.
- 5) **Inconsciência crítica:** Falta de compreensão sobre determinantes sociais da saúde e presença de ação crítica: pessoa alheia aos determinantes sociais da saúde, mas se envolve casualmente em ações críticas. Escores baixos de compreensão e elevados de ação crítica.
- 6) **Consciência crítica:** Compreensão profunda sobre determinantes sociais da saúde e presença de ação crítica: pessoa que entende os determinantes sociais da saúde e se engaja em ações para mudar o mundo. Escores elevados de ação crítica e compreensão.

Seria possível montar uma escala para avaliar a compreensão, a implementação e os resultados da educação para a cidadania global e a consciência global que possam ajudar quanto aos problemas comuns da humanidade?

Então, se podemos realizar a conscientização global por um movimento social global de ECG, quais deveriam ser os princípios que poderiam inspirar as práticas?

Uma cultura hegemônica global ou cânone cultural global deveriam ser questionados e contestados se seguíssemos os princípios epistemológicos sociais desse movimento. Os direitos humanos se tornaram um princípio consensual de ação que precisa ser revisto periodicamente para desvinculá-lo de ações neoimperiais ou forças hegemônicas.

Precisamos ir além da aprendizagem cognitiva e passar à aprendizagem afetivo-emocional que constitui o drama real dos seres humanos, e deveríamos fazer isso como seres humanos de carne e osso, como homens e mulheres com nossos corpos distintos, em nossa corporeidade.

O etnocentrismo de qualquer espécie deveria ser evitado cuidadosamente mediante o cultivo de um senso de autovigilância epistemológica. Isso não é uma conclamação ao relativismo pós-modernista, mas para uma acomodação multicultural razoável de diferenças e para as virtudes da autorreflexão e autocrítica.

As palavras em **negrito** [na tabela abaixo] são dimensões e as que não estão em **negrito** são a tipologia que queremos alcançar.

Tabela 10.1

	<i>Compreensão elevada</i>	<i>Compreensão baixa</i>
Ação crítica elevada	Consciência crítica	Inconsciência crítica
Inação elevada	Alienação	Conformidade passiva
Ação destrutiva elevada	Enfrentamento conformista	Conformidade ativa

Vamos partir de um duplo pressuposto que é difícil de aceitar. Em primeiro lugar, há a finitude humana, que deveria nos convidar a recusar a tendência de reverenciar verdades absolutas ou sagradas que não possam ser verificadas. O roteiro de *A grande aposta*, um filme candidato ao Oscar em 2016, fala-nos de modo humorístico sobre a tensão entre o incomensurável sagrado e as explorações racionais para verdades autopercebidas:

Rabino: Paul é um rapaz legal. Mas o irmão dele... Mark... Ele é o melhor aluno da Torá e do Talmude...

Mãe: Mas qual é, então, o problema, rabino?

Rabino: É a razão... Ele diz que estuda tanto porque... está procurando incoerências na palavra de Deus.

Mãe: Então, ele já encontrou alguma?

Um pressuposto extremamente difícil é aceitar nossa própria incompletude como seres humanos, o que também se aplica à nossa incompletude enquanto comunidades, regiões e nações.

Bill Pinar conta uma história sobre a icônica e famosa filósofa existencialista da educação dos EUA, Maxine Greene, da Faculdade de Educação da Universidade Columbia. Ela foi solicitada a falar sobre “suas paixões atuais” e quais eram elas ao beirar os 80 anos. Escreve Pinar: “Como ela pensa sobre si mesma? Ela fez essa pergunta naquela manhã,

perto do fim da palestra. ‘Quem sou eu?’, propôs ela, meio para nós, meio para si mesma, e então fez uma pausa antes de responder: ‘Eu sou quem não sou ainda.’”

O filósofo Paulo Freire fala do mundo e de nós, indivíduos, como obra incompleta e inconclusa ainda em andamento:

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Na busca de princípios-chave que possamos fomentar em nossa procura de uma consciência global, parece que a “consciência máxima possível” de Goldmann deveria ser nosso mantra. Mas a maneira de alcançar nossos níveis de consciência máxima possível e de fomentar esse processo é algo elusivo.

Mesmo correndo o risco de atribuir significados a conceitos que são coisas diferentes para pessoas diferentes, cheguei à conclusão de que alguns elementos deveriam fazer parte de um diálogo hermenêutico sobre a educação para a cidadania global em busca da consciência global.

O primeiro valor cívico que me ocorre é a empatia. Sem a capacidade e a sensibilidade para sentir o que a outra pessoa sente é quase impossível conseguir compartilhar as dores e os sonhos de outra pessoa que não faça parte de nosso próprio grupo, de nossa própria etnia, raça, gênero, classe, capacidades, preferência sexual, região, nação, cultura, tribo ou civilização. Algumas pessoas nascem com uma grande disposição para a empatia, e algumas não. Seja como for, precisamos fomentar a capacidade das pessoas de participarem empaticamente da realidade de outras.

Sem empatia, as conclamações à solidariedade se tornam uma casca vazia. É fácil ter solidariedade com pessoas que amamos, conhecemos intimamente, apreciamos ou que fazem parte de um grupo do qual nos sentimos parte. Mas o que dizer da solidariedade com pessoas que não conhecemos ou pessoas com as quais não temos realmente predisposição

para nos importar? Esse é o grande dilema da solidariedade em qualquer sociedade e entre civilizações e culturas. Daí a importância de uma ética da solidariedade para com a outra pessoa – independentemente de quão diferentes ou opostos sejam nossos pontos de vista.

Na tradição das sociedades ocidentais, a solidariedade ficava restrita primordialmente à família e acabava sendo extrapolada à nossa religião e igreja, que, em muitos casos, constituem a melhor prova de nossa rede existencial de apoio emocional. Em última análise, mas com um grau maior de generalização, a questão da solidariedade foi projetada na ideia de cidadãos e cidadãs de um Estado nacional. Nesse nível, o Estado democrático se tornou a base de como construímos solidariedade entre diferenças, e essa função social muito importante que constrói a coesão social não pode ser deixada por conta dos caprichos do mercado ou do setor privado.

Assim, a filantropia e caridade como forma de solidariedade, por mais importantes que possam ser, não podem ser deixadas por conta de desejos e éticas individuais. Elas exigem uma estrutura organizada. A solidariedade como forma de convivência deveria ser inspirada, organicamente coordenada, financiada e implementada pelo Estado nacional democrático, que é a fonte última da solidariedade organizada, particularmente na forma do Estado de bem-estar social. É a isso que se faz referência quando os políticos falam de “rede de segurança”.

A solidariedade deveria ser um bem público. Marginson, seguindo o economista keynesiano Samuelson, define bens públicos como

[...] não rivalizantes e não excludentes. Os bens são não rivalizantes quando podem ser consumidos por qualquer número de pessoas sem se esgotarem – por exemplo, o conhecimento de um teorema matemático. Os bens são não excludentes quando os benefícios não podem ser restritos a compradores individuais, como, por exemplo, a tolerância social ou a lei e a ordem. Poucos bens são inteiramente não rivalizantes e inteiramente não excludentes, mas muitos têm uma ou outra qualidade em parte ou totalmente. Os bens com nenhuma das duas qualidades são classificados como bens totalmente privados.

Para alcançar plenamente a empatia e a solidariedade, precisamos fomentar um diálogo tanto como método quanto como posição epistemológica social.

4.6. Diplomacia pública

A criação de um movimento social de ECG deveria influenciar o âmbito da diplomacia pública, tanto no nível de um campo de estudo emergente que está bem representado em novos programas criados em muitos países e universidades – por exemplo, o Centro de Diplomacia Pública da Universidade do Sul da Califórnia – quanto de interações governamentais como democracia do povo. O conceito foi formulado originalmente por Edmund Guillion, um diplomata de carreira, em 1965, com o objetivo de

[...] influenciar atitudes públicas sobre a formação e execução de políticas externas. Ele abrange dimensões das relações internacionais para além da diplomacia tradicional [...] [incluindo] o cultivo da opinião pública em outros países por parte de governos; a interação de grupos e interesses privados de um país com aqueles de outro [...] [e] o fluxo transnacional de informações e ideias.

Muitos governos têm seções de diplomacia pública em seus ministérios de Relações Exteriores. O governo dos Estados Unidos, por exemplo, tem uma Sub-Secretaria de Diplomacia Pública e Assuntos Públicos. Veja a seguinte descrição no site:

A missão da diplomacia pública americana consiste em apoiar o cumprimento dos objetivos e metas de política externa dos EUA, promover os interesses nacionais e incrementar a segurança nacional informando e influenciando públicos estrangeiros e expandindo e fortalecendo as relações entre o povo e o governo dos Estados Unidos e cidadãos do resto do mundo.

A Sub-Secretaria de Diplomacia Pública e Assuntos Públicos [...] conduz as ações de diplomacia pública dos Estados Unidos, o que inclui comunicação com públicos estrangeiros, programação cultural, bolsas acadêmicas, intercâmbios educacionais, programas de visitantes internacionais e esforços do governo dos EUA de enfrentar o apoio ideológico ao terrorismo. O sub-secretário supervisiona os escritórios de Assuntos Educacionais e Culturais, Assuntos Públicos e Programas Internacionais de Informação, bem como o Centro de Engajamento Global, e participa do desenvolvimento da política externa.

O objetivo da diplomacia pública é desenvolver intercâmbios de povo para povo, tentando propor modelos de comunicação e finalmente de propaganda que facilitem intercâmbios internacionais, o diálogo global e o desenvolvimento da política externa. Muitos Centros de Diplomacia Pública foram formados no século passado, e o campo, como campo de pesquisa e ensino, tem crescido em instituições acadêmicas. Como expressão de relações midiáticas, esteve ligado aos esforços de propaganda

dos Estados Unidos para convencer seus cidadãos de que os EUA devem entrar na guerra na Europa para derrotar o fascismo e depois esteve intimamente ligado aos esforços da Guerra Fria para prevenir a difusão do comunismo. Por exemplo, o congressista americano Henry Hyde (R-IL) afirmou, em novembro de 2001, que “O papel que eu definiria para nossa diplomacia pública [é] arregimentar as populações do mundo para uma causa comum e convencê-las de que os objetivos que buscam para si mesmas – liberdade, segurança e prosperidade – são os mesmos que os Estados Unidos buscam.”

A afirmação de Hyde tem uma postura hegemônica perceptível. Mais contemporaneamente, ela tem se associado a novos papéis que países emergentes com superávit econômico e disposição para flexionar seus músculos em suas regiões estão começando a criar; trata-se de mecanismos em que a diplomacia pública desempenha um papel importante nesse esforço em nível mundial. Um exemplo disso é a Coreia, que considera a diplomacia pública uma ferramenta de soft power.

Como estratégia diplomática baseada no soft power, “A República da Coreia designou o ano 2010 como o ponto de partida para promover a diplomacia pública. Estabelecemos o ‘Fórum de Diplomacia Pública da Coreia’, um grupo permanente de assessoria civil no campo da diplomacia pública. Além disso, foi nomeado um embaixador para a diplomacia pública – para controlar e coordenar a estratégia de diplomacia pública.”

Peter G. Peterson, presidente da Fundação que leva seu nome, defendeu em 2001-2002, no influente periódico *Foreign Affairs*, a importância da diplomacia pública para a Guerra contra o Terrorismo. Em suas palavras,

Um ponto de partida essencial é reconhecer que a política externa dos EUA é debilitada por se deixar de incluir a diplomacia pública sistematicamente na formulação e implementação das políticas. A motivação para essa inclusão não é simplesmente conquistar popularidade ou impulsionar a política dos EUA obtendo aprovação pública no exterior. A diplomacia pública é importante, isto sim, porque as atitudes e a compreensão do exterior podem afetar o sucesso ou fracasso de iniciativas. Exemplos de políticas mal-entendidas ou mal orientadas incluem a rejeição do Protocolo de Quioto sobre aquecimento global, o tratado para banir minas terrestres antipessoais, o acordo para a criação do Tribunal Penal Internacional e a Convenção sobre Genocídio.

Parece que o conceito de diplomacia pública, ou intercâmbio de povo para povo, evoluiu, passando de um subterfúgio para a propaganda oficial

do governo para uma ferramenta de soft power nas mãos das pessoas e de governos socialmente conscientes que tentam criar novas formas de engajamento social, cultural e cívico, e de organizações internacionais como a UNESCO ou as Nações Unidas que exercem uma influência, por mais frágil e limitada que seja.

Um movimento social global da juventude deveria tirar proveito desses desdobramentos e implementar um modelo robusto e inovador de democracia pública como soft power da juventude, um modelo que esteja baseado no trabalho acadêmico e político em instituições de ensino secundário e em universidades, que são, elas próprias, mercados de ideias, para criar novas formas de consciência que promovam a solidariedade, solução de conflitos e uma cultura da paz. O soft power de diplomacias públicas deveria ser exercido por pessoas jovens formadas em programas específicos para lideranças e que encontrem formas de apresentar suas vozes e programas no contexto das nações e relações internacionais. Existem muitos programas de formação de lideranças, mas eles carecem de coordenação e visões comparáveis; além disso, seu número é insuficiente para ajudar a promover as vozes de jovens e setores sub-representados, socialmente subalternos.

5. A ECG como movimento social global da juventude

A construção de cidadania tem a ver primordialmente, ainda que não exclusivamente, com a formação de identidade, um tema central na educação cívica e um grande desafio para a juventude no século XXI. Formas tradicionais de socialização estão ameaçadas com a transformação trazida pela cultura digital na era da globalização, homogeneizando, mas também fragmentando o que sociólogos chamam de “capital cultural” ou “riqueza cultural” das comunidades. As escolas foram profundamente afetadas por mudanças múltiplas, particularmente e mais recentemente pelas múltiplas ondas de imigração transfronteiriça.

A globalização criou bolsões múltiplos de segmentos populacionais modernos, altamente instruídos, incluindo expressões pós-modernistas na arte, nas humanidades e ciências, ao lado de segmentos populacionais e culturas pré-modernas, periféricas, marginais ou autóctones. Grupos heterônomos de imigrantes em ondas múltiplas, movidos por uma diversidade de determinantes (guerra em seus próprios territórios, perseguição

ou simplesmente pobreza e desemprego) são forçados a encontrar novos ambientes para sua própria vida, cruzando fronteiras constantemente.

Essas culturas são marcadas por profundas discontinuidades culturais e linguísticas em relação ao capital cultural dominante prevalecente em escolas e sociedades, particularmente quando as escolas públicas foram concebidas pelo Estado como ferramentas e princípios centrais de um discurso modernista.

Portanto, não é arriscado demais sustentar que as escolas e universidades se deparam com uma crise de hegemonia que exige encontrar novos conceitos para examinar os novos sujeitos, tanto docentes quanto discentes, na paisagem política em mudança das formações sociais contemporâneas, em mundo definido por Ulrich Beck como sociedade do risco, como expressão da nova modernidade.

A hegemonia é um conceito complexo que não perdeu seu poder de caracterização de formações institucionais correntes. Como afirmei em outra publicação,

Gramsci apresenta a noção de hegemonia como noção mais “extensiva” para avaliar os fenômenos “ideológicos” das sociedades capitalistas. Na medida em que a hegemonia se fundamenta em coerção e consenso, ela é uma relação educacional. De modo semelhante, a despeito do fato de a hegemonia ser exercida pela classe dominante, ela é organizada na sociedade capitalista por uma categoria social específica, os intelectuais. Assim, a noção de hegemonia se refere às relações entre grupos, especialmente classes sociais. Uma classe social pode ser concebida como a que exerce hegemonia sobre outras classes “subalternas”. Contudo, a dominação hegemônica não se assenta exclusivamente na ideologia, e sim em relações materiais na sociedade que inspiram os valores básicos retratados como legítimos e bem-sucedidos. Hugues Portelli (1972) sustenta que a noção gramsciana de ideologia como visão de mundo, e, por conseguinte, como conceito próximo da noção de *weltanschauung*, manifesta-se na arte, no direito, na atividade econômica e em qualquer manifestação da vida intelectual e coletiva. Portelli sublinha que Gramsci sugere uma abordagem tripla: “(a) a ideologia como tal, como conteúdo; (b) a estrutura ideológica da sociedade, como, por exemplo, as organizações culturais que criam e transmitem a ideologia; (c) o material ideológico, isto é, a linguagem que estrutura uma conversação em termos de uma sintaxe ou gramática determinada, mas exerce controle apenas parcial sobre o conteúdo do intercâmbio comunicacional”.

Essas crises hegemônicas se tornam mais complexas ainda ao se entrecruzarem com crises institucionais e crises de legitimação, como parece ser o caso nas universidades atualmente. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos vê a universidade frente a três crises premen-

tes: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional, como expus no capítulo 5, concluindo, junto com Boaventura de Sousa Santos, que concentrar-se na crise institucional só serviu para exacerbar os problemas de hegemonia e legitimidade.

As escolas e universidades são locais importantes em que as pessoas jovens tentam entender e construir sua própria identidade e se conectar, ainda que levemente, com a cultura de seus ancestrais e com as restrições lógicas e jurídicas do Estado nacional. Por conseguinte, é importante entender como essas crises (de hegemonia, institucional e de legitimação) se relacionam com o problema da identidade nacional; que papel o Estado atribui ao sistema escolar e ao trabalho profissional das professoras e dos professores; como a clivagem público/privado na educação está mudando no contexto do neoliberalismo; e como os novos problemas sociais estão drasticamente distantes dos problemas sociais com que os sistemas escolares se deparavam no passado. Essas questões se tornam maiores ainda com os novos desafios do século XXI.

Esses novos problemas sociais na nova era da globalização incluem as necessidades e atividades educacionais – ainda que não se limitem a elas – de crianças e jovens expulsos dos sistemas – alguns deles e algumas delas são chamadas de “crianças de rua” no mundo subdesenvolvido, ou jovens que não estudam nem trabalham; a maneira como a cultura do tráfico de drogas está afetando os estabelecimentos educacionais; e como redes privadas de comunicação e a informática estão mudando o status, a confiabilidade e a acessibilidade do conhecimento escolar. Acrescente-se a isso a falta de primeiros empregos e empregos de tempo integral com estabilidade e benefícios trabalhistas para jovens com 15 anos e mais: há um déficit de 1,8 bilhões de empregos para as jovens gerações em nível mundial. Junto com as crises das escolas e universidades, a falta de empregos representa um coquetel muito explosivo na formação da identidade. Acrescente-se a essa já complexa lista de atividades, que de modo algum é oníabrangente, as questões colocadas à UNESCO por muitos governos a respeito de como a educação pode prevenir o extremismo violento, e teremos uma tarefa extremamente difícil pela frente.

Além disso, como nos lembram repetidamente matérias de jornais, “O colapso financeiro de 2008 mostrou como a globalização cria tanto perdedores quanto ganhadores”, disse Mark Leonard, diretor do Conselho Europeu de Relações Exteriores. “Em muitos países, os salários de classe média estão estagnados e a política se tornou uma batalha em torno de

um bolo cada vez menor. Os populistas substituíram as disputas entre esquerda e direita por uma luta entre elites cosmopolitas e nativistas raivosos.”

Nesse contexto, um movimento social global deveria, antes de mais nada, servir às pessoas jovens como categoria histórica, tornando-se um veículo para que as vozes delas sejam ouvidas e iniciativas implementadas. Novos modelos de liderança deveriam ajudar a desenvolver “competências e capacidades de futuros líderes globais para dar forma a sociedades pacíficas e sustentáveis, através de aprendizagem transformativa que cruze fronteiras de conhecimentos, setoriais e geográficas”.

Mas será que precisamos de um só movimento social e cívico global de jovens ou precisamos de uma articulação de movimentos? Há muitas ênfases possíveis, e talvez não haja uma única resposta a essa pergunta. Por exemplo, uma primeira ênfase, seguindo o princípio da intencionalidade da consciência, é de que a menos que esforços específicos, universais, mas distintos sejam feitos para impulsionar o projeto da educação para a cidadania global para além do âmbito do Estado nacional ou dos corredores do poder do sistema mundial, exemplificados pelas agências especializadas da ONU, ele pode não chegar a existir como movimento social. Uma segunda ênfase diz respeito a interseções. Não há dúvida de que muitos dos ativistas que lutam por justiça social, sustentabilidade ou cidadania compartilham um número imenso de elementos comuns. Assim, a interseccionalidade de um movimento social transnacional é uma rede crucial que poderia ser expandida mais ainda, e poderia constituir o berço de uma consciência global. Essas ênfases sugerem que não há uma opção entre alternativas mutuamente excludentes, mas que devemos buscar modelos de implementação que possibilitem que a educação para a cidadania global como parte de um movimento social global de jovens se torne realidade.

Como teórico crítico, aprendi várias lições em minha pesquisa e meu ensino: a política e a educação se entrecruzam continuamente – há uma politização inerente e contínua da educação. O poder desempenha um papel importante na configuração da escola e da reprodução social. A mudança social não pode ser simplesmente articulada como engenharia social a partir do ambiente tranquilo do laboratório de pesquisa, no ambiente agitado de organizações bilaterais, multilaterais ou internacionais, ou mesmo dentro dos corredores de um prédio de um Ministério da Educação.

A mudança social precisa ser forjada em negociações e acordos, bem como mediante lutas dentro de sistemas políticos. Isso constitui uma parte intrínseca da luta – nas ruas de movimentos sociais e organizações comunitárias. Resulta de escolas que contestam os ditames burocráticos e autoritários e desafiam a crescente empresarialização de instituições educacionais, particularmente no ensino superior. Nesse contexto, ele deveria ser um movimento social que busca implementar um diálogo racional, um diálogo que é alcançado até mesmo no ambiente acolhedor e alegre de nossos encontros com familiares e amigas e amigos. O diálogo e a razão não podem entrar em férias se se busca o sonho da educação para a justiça social e a paz.

6. Confronto com dilemas e barreiras

Nestes comentários à guisa de conclusão, gostaria de levantar dois dilemas importantes que, se queremos promover o processo da Educação para a Cidadania Global e se queremos criar um movimento social, talvez precisem ser enfrentados via pesquisa teórica e empírica.

O primeiro tem a ver com os interesses das pessoas e a implementação pragmática da ECC. A partir de uma perspectiva teórica, já é difícil entender a educação para a justiça social em sua interseccionalidade em termos de classe, raça, gênero, preferência sexual ou deficiência, para mencionar algumas “varáveis” interseccionais na luta pela educação para a justiça social. Entretanto, a questão fica mais complicada ainda com outros modelos de interseccionalidade – isto é, a educação para a justiça social relacionada com a justiça econômica, justiça social, justiça racial e justiça ecológica.

Assim, pressupondo que a educação para a justiça social é um marco para a implementação da construção de cidadania, há amplos indícios de que um grande número de cursos ou disciplinas ligadas à construção da cidadania (ou ao civismo) são meramente fórmulas retóricas que causam pouco impacto, quando muito, na vida de jovens e crianças ou na constituição do Estado nacional.

Embora haja uma mudança na retórica no tocante à importância da educação para a cidadania global, poder-se-ia afirmar que há indícios em muitos lugares de que a construção da cidadania não está de modo algum implementada ou de que ela fracassou. Seus objetivos e finalidades estão muito além do interesse de pessoas e comunidades em muitos lugares.

Isso é particularmente relevante quando se pensa na tradicional tensão filosófica entre liberdade e necessidade na filosofia ocidental.

A educação para a cidadania global é um modelo que promove os direitos humanos e a liberdade. Ela é um conceito emblemático da luta em torno de como conviver sendo, ao mesmo tempo, diferentes. Mas como podemos convencer pessoas cujo padrão de vida é de menos de 2 dólares por dia, no caso do Egito tão bem estudado pela tese de Jason Dorio, de que devemos enfocar e gastar energias no desenvolvimento da educação para a cidadania global quando a questão fundamental delas é a sobrevivência?

Sustentei neste livro que é imperativo resolver e proporcionar os elementos cívicos mínimos para as pessoas serem consideradas cidadãs e agirem devidamente. As tensões entre exercer a liberdade ao mesmo tempo que não se consegue sustentar a própria família constitui um dilema imenso, mais ainda no contexto das políticas neoliberais que tornaram as condições de vida dos pobres piores ainda.

Há um outro dilema: devemos focar a criação de um novo movimento social global ou buscar a articulação de interesses, práticas e narrativas de múltiplos movimentos sociais transnacionais que competem por reconhecimento ao tentar lidar com várias formas de construção da cidadania dentro das nações e entre elas?

Por exemplo, há uma sobreposição entre os objetivos de Occupy Wall Street, Podemos, Fórum Social Mundial, Vidas Negras Importam e o clamor por “pão, liberdade e justiça social” no Egito, para citar alguns poucos casos relevantes com forte impacto na sociedade civil. Pode-se sustentar algo semelhante em relação às tentativas da ONU de construir movimentos sociais de jovens e representar suas vozes em encontros internacionais.

A questão seguinte é a do caráter ideológico desse movimento. Supondo que os argumentos apresentados neste capítulo e em outras publicações e fóruns venham a inspirar esse movimento, ele certamente será muito progressista. Isso inclui uma defesa da democracia e do Estado democrático e, ao mesmo tempo, uma crítica da burocratização das políticas e particularmente da dominância crescente do financiamento da elite nas políticas públicas e na vida pública. Ele buscará promover os commons globais, defendendo os princípios da cidadania planetária, uma cultura da paz como tesouro da humanidade e precondição para o cresci-

mento e desenvolvimento, e oferecer um modelo que permita às pessoas buscarem seus direitos inalienáveis à vida, liberdade, e busca da felicidade. Esses são os princípios metateóricos desse movimento mundial.

Com base no regime dos direitos humanos, esse movimento social buscará o engajamento democrático, desvinculando os direitos humanos de práticas imperialistas, assumindo, por conseguinte, uma perspectiva pós-colonial. Defendendo uma democracia cosmopolita – afinal, a maioria dos movimentos sociais que poderão tomar parte de uma aliança para estabelecer esse movimento social global são transnacionais em sua natureza e prática –, buscará encontrar o equilíbrio exato entre as pessoas que acham que a identidade nacional está sob ataque – particularmente por causa da crescente imigração transfronteiriça – e defendem a história e o legado de suas próprias nações, regiões e comunidades, bem como sua identidade nacional como fundamento da cidadania, e as pessoas que afirmam que a melhor maneira de proteger a identidade nacional é promover identidades cosmopolitas e a educação para a cidadania global.

Esse equilíbrio é alcançado encontrando-se uma forma de harmonizar o local e o global de um modo cada vez mais diversificado, que necessita de solidariedade internacional para proteger as pessoas, o planeta e a paz. Como disse antes, um movimento social global de jovens irá contestar os princípios hierárquicos e desiguais de acordo com os quais o neoliberalismo é construído, e deveria defender a democracia e práticas democráticas no contexto de uma consciência global com uma ética multicultural cosmopolita:

A democracia é um sistema bagunçado, mas ela sobreviveu porque há uma esfera para debates e um conjunto de regras que as pessoas seguem mesmo que não se beneficiem delas. As escolas e universidades para comunidades democráticas não podem estar menos comprometidas com a expansão do discurso democrático e com a contestação da economia política do capitalismo. Sem explorações sérias das interseções entre diversidade cultural, ação afirmativa e cidadania, as bases plurais para a democracia e o discurso democrático estão ameaçados em si. Sem uma teoria e prática da cidadania multicultural democrática tecnicamente competentes, eticamente sólidas, espiritualmente envolventes e politicamente viáveis, o povo sucumbirá.

Abordar esses dilemas de modo que não se tornem uma barreira deveria ser o objeto de pesquisa teórica e empírica.

13

A implementação da educação para a cidadania global

Desafios

O desafio da escala: precisamos de um Estado global para ter cidadania global?

Façamos uma breve pausa e examinemos a primeira tensão que surge da combinação de objetivos educacionais com um objetivo de construção da cidadania em nível global: a Educação para a Cidadania Global é uma tentativa de criar um Estado global ou mundial? Se é assim, esse conceito poderia ser relacionado, de alguma forma, com um modelo hegemônico de liderança.

Na virada do século, houve um interesse renovado na ideia de um Estado mundial, particularmente com o trabalho de Alexander Wendt, professor de Segurança Internacional na Universidade Estadual de Ohio.

Os argumentos de Wendt, que seguem uma crítica seletiva de Kant e Hegel, mas defendem suas explicações teleológicas, são de que mudanças drásticas na tecnologia (incluindo a tecnologia de guerra) estão tornando mais proeminente a conclamação à anarquia, e por isso a alternativa, a conclamação ao governo mundial, é mais relevante.

Falando do cosmopolitismo de Kant e Hegel, Wendt indicou que nenhum dos dois previu as mudanças tecnológicas drásticas do século passado, que são, em parte, causadas pelo dilema da segurança e, assim, endógenas à anarquia. Como Daniel Deudney (1999, 2000) afirma de modo convincente, “essas mudanças aumentaram muito o custo da guerra e também a escala em que é possível organizar um Estado. Com essas mudanças materiais, a luta por reconhecimento entre os Estados mina sua autossuficiência e torna inevitável um Estado mundial. Por meio da luta por reconhecimento, em suma, a lógica da anarquia leva à sua própria extinção.”

Wendt conclui que

[...] um monopólio global do uso legítimo de violência organizada – um Estado mundial – é inevitável. No nível micro, a formação do Estado mundial é movida pela luta dos indivíduos e grupos por reconhecimento de sua subjetividade. No nível macro, essa luta é canalizada para um Estado mundial pela lógica da anarquia, que gera uma tendência a que a tecnologia militar e a guerra se tornem cada vez mais destrutivas. O

processo passa por cinco estágios, sendo que cada um deles reage às instabilidades do estágio anterior – um sistema de Estados, uma sociedade de Estados, uma sociedade mundial, a segurança coletiva e o Estado mundial. A ação humana é importante em toda a trajetória, mas é cada vez mais restringida e possibilitada pelas exigências do reconhecimento universal.

A julgar pela presença crescente do terrorismo no mundo, pela crescente pauperização dos trabalhadores no mundo inteiro, particularmente dos operários como produto da globalização neoliberal, e pela falta de empregos de tempo integral, particularmente para as pessoas jovens, esses são sinais que poderiam ser interpretados como indicação de níveis crescentes de anarquia no sistema mundial; em consequência, o argumento de Wendt adquire um novo brilho. A questão, porém, é se é possível, afinal, implementar esse modelo de governança mundial como cidadania global e, caso seja, como?

Esse é todo um capítulo na conversação que, sem o conhecimento da maioria das educadoras e educadores, surge no pano de fundo desse conceito, de suas possibilidades de implementação e de como se pode ter êxito sem perder a autonomia nacional. Assim, essas questões do cosmopolitismo precisam ser abordadas.

O desafio do cosmopolitismo

Na imprensa popular, o cosmopolitismo é usado e ocasionalmente abusado como um marcador que define os termos de referência da política e da cultura em nossa modernidade contemporânea. Os analistas conservadores chamam o cosmopolitismo de mito. Um colunista conservador do *New York Times* que examinou as coalizões por trás da votação do Brexit e os seguidores de Trump concluiu que

As pessoas que se consideram “cosmopolitas” no Ocidente atual, em contraposição, fazem parte de uma ordem meritocrática que transforma a diferença em semelhança colhendo os melhores e mais brilhantes de toda parte e os homogeneizando na espécie peculiar que chamamos de “cidadãos globais”.

Essa espécie é racialmente diversificada (dentro de limites) e desejosa de assimilar as partes que parecem divertidas de outras culturas – comida, um toque de espiritualidade exótica. Mas, não menos do que os aldeões da Cornualha que votaram a favor do Brexit, nossos cidadãos globais pensam e agem como membros de uma tribo.

Então, aí está! O conceito de democracias cosmopolitas, verdadeiro fundamento da cidadania global, a despeito de sua sólida origem na filo-

sofia de Kant, não passa de um ardil, um modelo para criar um novo tipo de tribalismo global ao reafirmar uma nova ordem meritocrática.

Entretanto, há múltiplos cosmopolitismos já existentes, e não se pode falar do cosmopolitismo como um novo cânone único e dominante. Noah Sobe afirma que “estudar os cosmopolitismos efetivamente existentes é uma forma útil de examinar os modos pelos quais solidariedades são formadas, identidades são desenvolvidas e princípios de inclusão e exclusão são elaborados em meio a montagens locais e globais”.

Assim, o cosmopolitismo é um conceito máximo a ser explorado em todas as suas dimensões para a educação para a cidadania global, ou como cosmopolitismo ético, ou, na definição de Sobe, “cosmopolitismo vernacular” como ferramenta analítica:

Tentei apresentar um argumento de que examinar os “cosmopolitismos” parece ser uma ferramenta analítica bem combinada para abordar criticamente o “colapso das distâncias”, a ampliação dos “contornos das comunidades” e a reformulação das fontes das personalidades individuais e sociais que, segundo se diz, acompanham a globalização atual. Além de tratar de casos contemporâneos, as pesquisadoras e pesquisadores da educação comparada também podem examinar produtivamente de diferentes casos históricos de cosmopolitismos vernaculares efetivamente existentes.

Embora esses argumentos possam ser sugestivos para as pessoas descontentes com a distinção crua entre local e global, cada definição de formas múltiplas do cosmopolitismo já existente pode ser confrontada com a questão de quais são as distinções normativas e analíticas entre elas e de como elas podem ser representadas no contexto global das interações políticas e, o que é mais importante, nos valores diversos que se encontram nas diversas civilizações do mundo. Há necessidade de uma força unificadora para reunir todas essas tradições cosmopolitas para torná-las efetivas?

O desafio da governança mundial

Alguns conceitos enfocam um sistema mundial com uma cidadania mundial, ressaltando a ideia de governo mundial, um conceito que tem se difundido na literatura acadêmica e particularmente na filosofia por bastante tempo.

O governo mundial está relacionado com o conceito de federalismo mundial. Foram feitas tentativas de focar a viabilidade da governança global em vez de um governo global – por exemplo, a controversa

Comissão de Governança Global de 1992 presidida pelo primeiro-ministro sueco Ingvar Carlsson e pelo ex-secretário-geral do Commonwealth Shridath Ramphal. Na prática, “[...] ‘governança global’ é meramente um termo descritivo que designa o nível já existente de cooperação e coordenação internacional, através das Nações Unidas e outras organizações, no enfrentamento de problemas globais”.

Alguma forma de governança global foi atribuída às Nações Unidas, com seu poder e escopo de atuação limitado, mas que é de fato importante no contexto de catástrofes internacionais, como o número crescente de pessoas refugiadas vivendo em zonas de guerra (p. ex., na Síria na época em que este capítulo foi escrito), ou a necessidade de intervenção militar em uma determinada região por meio de uma aliança de países sob a plataforma dos Boinas Azuis das Nações Unidas para impedir um genocídio.

Há muitos pesquisadores e pesquisadoras que têm sustentado que na prática há alguma forma de governança global concertada que está sendo reforçada pelo progresso da globalização em meio aos Estados nacionais. Por exemplo, na década de 1980 houve muita discussão sobre o consenso de Washington em que várias instituições financeiras e comerciais (p. ex., o Banco Mundial, o FMI, o Departamento do Tesouro dos EUA, o Import-Export Bank, que estavam situados bem próximo a Washington) poderiam ter reestruturado as políticas econômicas criando um modelo de reforma econômica baseado na liberalização do comércio, reforma tributária, disciplina na política fiscal, privatização de empresas estatais e reestruturação econômica. Com o consenso de Washington o neoliberalismo tinha finalmente encontrado defensores fortes no sistema financeiro global.

Argumentos semelhantes são propostos sobre tal papel dominante no comércio da Organização Mundial do Comércio em Genebra, ou no financiamento do FMI, do Banco Mundial ou do Banco Central Europeu, ou o papel da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, que substituiu as contribuições técnicas do Banco Mundial com seus modelos técnicos, impulsionando seus empréstimos educacionais para uma perspectiva intelectual nova e mais dominante em torno do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ou PISA-OECD (na sigla em inglês). A questão da governança global não é uma moda passageira. Ela tem certas implicações importantes nas políticas públicas, na governabilidade e na política educacional em particular – ainda mais se,

como creem muitos neoinstitucionalistas, há uma convergência crescente de políticas, práticas e instituições em uma cultura global.

O desafio de paradoxos e dilemas

Há, ainda, muitos paradoxos inseridos na implementação da educação para a cidadania global. Um deles poderia ser exposto como o paradoxo de Teseu, um experimento antigo de pensamento que consiste em perguntar se um objeto (neste caso, a cidadania nacional) que teve todos (ou quase todos) os seus componentes substituídos (pela cidadania global) continua sendo fundamentalmente o mesmo objeto ou é completamente transformado. Esse paradoxo intrigou muitos expoentes da filosofia política, particularmente Thomas Hobbes e John Locke, e em alguma forma prendeu a atenção de muitos dos públicos aos quais apresentei esses temas em minhas palestras.

Deixei esse objeto específico em segundo plano, mas gostaria de salientar uma implicação simplesmente lógica que se revela nos cenários filosófico-políticos expostos. Já houve um debate intenso sobre dois modelos teóricos ocidentais de cidadania – a tradição cívica da cidadania republicana e a tradição liberal da cidadania democrática. Supondo que haja alguma sobreposição entre as duas a despeito de suas diferenças importantes, pode-se perguntar a respeito da tradição emergente da cidadania global, que, como muitas pessoas têm documentado, não é de modo algum nova. Essas três tradições não podem ser tão diferentes que possamos nos confrontar com falácias lógicas. Uma delas é a falácia da composição – inferir que se algo é verdadeiro a respeito do todo, então também poderia ser verdadeiro a respeito de qualquer parte do todo. Outra é a falácia da generalização apressada – desconsiderando a natureza da amostra, poder-se-ia generalizar a respeito de um segmento populacional do qual a amostra em si não é representativa.

Embora eu goste de argumentos e contra-argumentos lógicos, que, tenho certeza, os filósofos reavivaram prontamente, este livro tem enfocado, em sua maior parte, os desafios para os requisitos possibilitadores para a Educação para a Cidadania Global, que é o tópico da próxima seção.

11.1 Requisitos possibilitadores para a educação para a cidadania global. Elos perdidos no status e na prática atuais da educação para a cidadania. Tarefas prioritárias e dilemas

Este livro ofereceu uma interpretação do que está em jogo na discussão sobre a construção da educação para a cidadania global. Há importantes desafios semânticos e conceituais de aclaração do que é a ECG, e estabelecemos para este momento que ela é um marco para ação. Acrescentando minha própria perspectiva, defini a ECG como uma intervenção em busca de uma teoria.

Definimos os elementos essenciais para qualquer modelo de educação para a cidadania e os associamos com a prática de virtudes cívicas. Os agentes, princípios e o reconhecimento institucional do conceito estão bastante claros e não carecem de aprofundamento. Mas todas essas abordagens são controversas, assim como é controverso o papel da ONU no mundo ou são controversas as implicações de uma democracia cosmopolita como fundamento sólido para a educação para a cidadania global.

Este livro não tratou de como implementar métodos de ensino e currículo para lidar com as demandas da educação para a cidadania global, mas apontamos para uma série de recursos ou subsídios, particularmente para o trabalho do APCEIU na Coreia e o trabalho conceitual da UNESCO. Nos últimos quatro ou cinco anos, o reconhecimento institucional e sua montagem nos circuitos da ONU cresceram enormemente e estão impactando circuitos semelhantes em governos e ONGs.

Destacamos algumas das grandes tensões que não se esvanecerão, ameaçando rapidamente a concretização da educação para a cidadania global como projeto mundial. Um dos elos perdidos é como lidar com tensões nos direitos humanos bem exemplificadas pelo nacionalismo raivoso e seu equivalente do radicalismo religioso extremo, minando qualquer projeto de “cosmopolitismo”, como quer que seja definido.

Há tensões entre o globalismo como modelo de hegemonia e a educação para a justiça social como modelo de cosmopolitismo democrático. Há uma extensa bibliografia que fala sobre o globalismo como modelo projetado em nível mundial por intermédio de múltiplas camadas da globalização e reflete o poder das empresas e de alguns governos que são potências mundiais em um sistema global multipolar. É desnecessário dizer que as tensões entre o globalismo como modelo de acumulação do capital e a educação para a justiça social global como modelo que visa interromper a desigualdade não podem ser ignoradas por muito tempo. Os perdedores da globalização, ou as pessoas descontentes com ela, para expressá-lo da maneira branda, estão nos comunicando suas opiniões e

fazem isso nas urnas eleitorais, apoiando grupos, indivíduos e partidos políticos que representam diferentes perspectivas ultranacionalistas.

Outro elo perdido importante é a imigração. As ondas atuais de imigração estão empurrando os limites dos sistemas como talvez nunca o tenham feito no último meio século, e também estão pressionando a força efetiva da implementação de regimes dos direitos humanos. Seria possível dizer metaforicamente que a imigração é uma pequena “metatarsalgia” de globalizações múltiplas.

Há questões difíceis, mas prementes na construção da cidadania. Por exemplo, o que pode e o que não pode ser reconciliado, incluindo diferenças linguísticas, diferenças epistemológicas, diferenças religiosas, diferenças de propriedade comunitária, impactos diferenciados do modelo de Estado e seguridade social, ou se o conceito de “glocalização” tem algum sentido analítico. Outra tensão que nunca desaparecerá é aquela entre direitos individuais (representados no regime dos direitos humanos) e direitos culturais (representados na história e cultura de culturas e práticas milenares).

Neste livro ressaltarei tarefas prioritárias na construção da educação para a cidadania global, mas enfatizaria que elas se aplicam in toto à construção da cidadania em si.

O que é necessário para implementar a educação para a cidadania global, incluindo elos perdidos, tarefas prioritárias e dilemas? O que se segue é um resumo seletivo dos principais argumentos desenvolvidos nos capítulos anteriores.

11.2 Uma agenda para a pesquisa teórica e empírica e para o ensino na educação para a cidadania global

O objetivo desta seção é salientar alguns dos componentes centrais na construção de uma agenda de pesquisa e ensino na Educação para a Cidadania Global.

Dentre esses objetivos, incluem-se os seguintes:

Promover a educação como democracia holística cognitiva. Isso significa promover a educação como democracia cognitiva, isto é, a educação como experiência cognitiva, emocional, ética, estética, moral e política, e não exclusivamente como formação ou treinamento de capital humano. Resgatar o conceito de “público” na escola pública voltada para o bem

comum, e a educação para a justiça social como objetivo global para uma cidadania global cosmopolita.

A Educação para a Cidadania Global deveria incluir o ensino superior como componente central da construção da cidadania.

A educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida deveriam promover uma alfabetização multicultural crítica em meios de comunicação. Há um papel muito importante para a UNESCO nessa área.

As identidades culturais híbridas e a cidadania diaspórica deveriam ser reconhecidas como a marca registrada do processo atual de globalização. Como disseram tantos analistas, a imigração está no DNA dos seres humanos.

Entender semelhanças e diferenças entre educação global, educação cívica, educação para a cidadania global e cidadania planetária podem ajudar a esclarecer as tarefas imediatas.

Aclarar as interações da cidadania e de múltiplos processos de globalização parece ser uma tarefa teórica inevitável, incluindo discernir os impactos da globalização neoliberal, as antiglobalizações, as culturas híbridas, os direitos humanos, a sociedade em rede e do conhecimento, a guerra contra o terrorismo e a globalização do terrorismo.

As pessoas definidoras de políticas e as educadoras deveriam estar cientes do fato de que um modelo de democracia cognitiva e holística poderá questionar alguns dos problemas de mensuração e métrica: como medimos melhorias na construção da cidadania, no civismo, em mudanças de valores, atitudes, aptidões, habilidades e capacidades dos indivíduos em seus mundos da vida e suas práticas ao longo do tempo?

Na área do currículo, o dilema das democracias liberais deveria ser enfrentado apesar de suas complexidades. Isso significa observar que a construção de cidadania como conceito partiu de um foco em direitos e responsabilidades de indivíduos para exercer sua identidade como cidadãos em uma determinada cidade. A democracia liberal na tradição liberal ocidental emergente foi empregada para questionar o poder absoluto e a legitimidade dos reis.

Desde o século XVIII, graças ao iluminismo, as sociedades passaram do conceito de súdito para o conceito de cidadão do Estado nacional. Agora as disputas estão passando para a cidadania global. Além das teorias da cidadania inseridas nesta conversação, há também a questão das teorias da democracia, incluindo a definição de formas alternativas

de democracia que impactam a construção da cidadania – por exemplo, as formas de democracia representativa (democracia liberal, democracia participativa) versus democracia delegativa e democracia virtual.

Os educadores e os definidores de políticas, bem como instituições e indivíduos da sociedade civil deveriam colocar continuamente a questão de qual é o valor agregado da cidadania global e perguntar como superar as tensões com o nacionalismo raivoso e/ou modelos de fundamentalismo religioso que atuam através da violência extremista.

É imperativo desvincular a política dos direitos humanos do imperialismo. Exemplos múltiplos de intervenção e, inversamente, de falta de intervenção na prevenção de genocídios, uma das mais cosmopolitas responsabilidades das Nações Unidas, deveriam ser discutidos. Muitas intervenções parecem ter estado ligadas com os interesses das potências dominantes em regiões específicas do globo, como a Primeira Guerra do Golfo em 1991, intervenções nas guerras e conflitos étnicos da antiga Iugoslávia (1991-2001), incluindo as guerras na Eslovênia, Croácia, Bósnia e Kosovo. Inversamente, a falta de intervenção em Ruanda durante meses, que custou meio milhão de vidas, e a situação atual na Síria merecem um debate sério sobre o que constitui efetivamente a prevenção de genocídio e como isso deveria ser implementado como parte das responsabilidades de cidadania global da ONU e do mundo.

A Educação para a Cidadania Global como novo Marco de Ação poderá também se tornar uma mudança paradigmática do discurso em educação, passando de um discurso tecnocrático dominante para um discurso holístico e humanístico como propõem os grandes documentos da UNESCO que citei ao longo de todo este livro, bem como a obra de muitos autores e autoras.

O capítulo 9 apresentou algumas reflexões sobre o papel da aprendizagem ao longo da vida e da educação de adultos além do ensino básico na sala de aula. É um erro muito grave restringir a educação para a cidadania global à escola e a atividades em sala de aula.

O capítulo 10 fala da Educação para a Cidadania Global como um novo movimento social. A proposta é um novo movimento social, ou uma amálgama ou parceria de múltiplos movimentos sociais, particularmente tendo em vista que muitos deles são transnacionais. A ideia é a criação de uma nova parceria entre o Estado nacional, instituições da ONU, comunidades e movimentos sociais em um novo pacto social global.

Há, como expliquei em obras anteriores, uma “dívida de cidadania” dos movimentos sociais. Eles geralmente têm condições de vetar iniciativas ou políticas e/ou contestar a ação e/ou inação do Estado em várias esferas de políticas. Infelizmente, como afirmei no capítulo 10, a maioria dos movimentos sociais deixam de promover um modelo de construção da cidadania que abarque a maioria da população, isto é, um modelo de cidadania que seja ética, política e procedimentalmente viável em termos constitucionais.

11.3 O modelo de colaboração UCLA-UNESCO na educação para a cidadania global: nossa nova parceria e agenda para o futuro

Como se explicou ao longo de todo este livro, restam muitas questões relativas à natureza e possibilidade da educação que possa fomentar a cidadania global. Responder essas questões exige mais pesquisas e orientações políticas.

A pesquisa e política da Cátedra UNESCO UCLA trabalha para promover a Educação para a Cidadania Global usando pesquisa-ação participante para realizar trabalho de campo empírico no mundo inteiro.

Nossos estudos irão explorar a relevância e os impactos globais da ECG como nova narrativa global. Como se explicou neste livro, nossa agenda se baseia tanto na Década da ONU para uma Cultura da Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo quanto na Década da ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável em conjunção com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-2030).

Nosso trabalho irá identificar e comparar abordagens inovadoras de ECG e boas práticas em nível internacional, incluindo modelos que orientam a formação de docentes mais para questões internacionais. Iremos investigar como as políticas, o currículo e as práticas pedagógicas de ECG são desenvolvidas, implementadas e contextualizadas localmente ao ser desenvolvidas globalmente e vice-versa. Nossos estudos também irão abrir caminhos e oferecer recomendações para promover a consciência da ECG como nova narrativa global teórica e metodológica para discentes, docentes e formuladores de políticas, bem como para as cidadãs e cidadãos comuns e suas comunidades. Identificar e aplicar boas práticas de ECG no mundo todo será um objetivo central da agenda da Cátedra UNESCO UCLA.

Concordamos com Ulrich Beck quando ele perguntou: “O que é esclarecimento? Ter coragem de usar nossa visão cosmopolita e reconhecer

nossas múltiplas identidades – combinar formas de vida fundamentadas na língua, cor da pele, nacionalidade ou religião com a consciência de que, em um mundo radicalmente inseguro, todas as pessoas são iguais e todo mundo é diferente.”

Fomentar a educação para a cidadania global requer princípios de direitos humanos, liberdade e igualdade para todas as pessoas, incluindo os “direitos de hospitalidade” na acepção kantiana, uma necessidade formidável e premente nesta era desafiadora de migração global.

A Cátedra UNESCO UCLA, no espírito do trabalho acadêmico apresentado neste livro, percebe a cidadania global como marcada por uma compreensão de laços, relações e conexões globais, e por um compromisso com o bem coletivo. Supomos que promover a Educação para a Cidadania Global seja uma das mais vigorosas ferramentas que temos para interromper a desigualdade neste mundo global cada vez mais desigual.

Resumindo

- A Educação para a Cidadania Global ajudará a reenfocar uma nova estratégia de aprendizagem em nível mundial.
- Ela ajudará a repensar a narrativa dominante na educação que se tornou demasiado tecnocrática em termos de estratégias de políticas de como incrementar os ambientes educacionais.
- Ajudará a repensar os resultados da educação (e o conceito de qualidade da educação) com seu foco quase exclusivo nos resultados cognitivos da aprendizagem em detrimento dos resultados afetivos, espirituais, éticos, morais, baseados na paz, estéticos e artísticos.
- Ajudará a situar uma ética do cuidado – um princípio-chave de articulação da ECG – na interpenetração crescente de sociedades e culturas nesta fase de múltiplas globalizações.
- Ajudará a definir um conceito de educação holística que proporcione o fundamento para essa nova estratégia e abordagem do aprendizado.
- A Educação para a Cidadania Global ajudará a promover uma cultura de rigor acadêmico, discernimento e luta contra as injustiças.
- A Educação para a Cidadania Global irá trabalhar na criação de uma nova geração de pensadores críticos que estejam conscientes das desigualdades globais e comecem, durante sua jornada de aprendizagem, a pensar em soluções estruturais, e não apenas em

esforços de empreendedorismo social, por melhores e mais sublimes que sejam. Esses novos pensadores críticos precisam ser educados desde cedo no ensino fundamental e médio, em vez de esperar que cheguem aos escalões superiores da academia. Além disso, não há absolutamente qualquer razão pela qual os novos “intelectuais públicos” do século XXI não possam surgir dentre as fileiras de nossas salas de aula do ensino médio em vez dos meios de comunicação de massa e das universidades.

- Acima de tudo, porém, a Educação para a Cidadania Global constitui uma ferramenta extremamente valiosa para interromper a desigualdade.

Gostaria de concluir este livro com os comentários finais que fiz em minha alocação para o encontro que organizamos em 8 de fevereiro de 2016 para a inauguração da Cátedra, com a presença de um grande grupo de pesquisadoras e pesquisadores de muitos continentes:

Nós inauguramos formalmente a Cátedra UNESCO UCLA no mesmo ano em que celebramos os 500 anos da famosa obra *Utopia*, de Thomas More, um livro que marcou a compreensão e as deliberações da nascente ciência política como disciplina e a governança como sua prática. Espero que daqui a 500 anos alguém se lembre de como um grupo de entusiásticas educadoras e educadores e pessoas de boa vontade se reuniu neste dia na UCLA para deliberar academicamente e lançar a Cátedra UNESCO UCLA em Aprendizagem Global e Educação para a Cidadania Global. Estamos aqui hoje por causa de nossa convicção de que uma das mais eficazes formas de interromper a desigualdade é a luta para implementar a educação para a cidadania global no mundo todo. Do fundo do meu coração, quero agradecer a todas e todos vocês por estarem aqui conosco e por compartilharem o sonho. E agora, iniciemos nossa longa jornada!

Próxima agenda de pesquisa (2023-2028): cidadania global, sustentabilidade e restauração e incremento da participação cívica

Esta agenda de pesquisa sustenta que a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada por todos os Estados-membros das Nações Unidas em 2015, constitui um marco importante no progresso rumo à cidadania global e, significativamente, identifica a cidadania global como inextricavelmente vinculada à sustentabilidade. Em particular, o objetivo 4.7 de Sustentabilidade Global promete garantir que, até 2030,

[...] todos os alunos e alunas adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Seguindo esses objetivos, que são tanto normativos quanto analíticos, bem como programáticos, esta agenda de pesquisa visa explorar diversas áreas de trabalho vinculadas ao desenvolvimento sustentável e aos direitos humanos. Essas áreas incluem o desenvolvimento e a implementação de estratégias eficazes para incrementar a equidade, diversidade e inclusão, bem como a articulação e defesa do papel das sociedades civis e universidades na proteção e promoção dos direitos civis.

Os objetivos da educação para a cidadania global abordam um conjunto de problemas que incluem os seguintes, mas não se limitam a eles: 1) a pobreza persistente; 2) a desigualdade crescente; 3) a globalização neoliberal, que enfraqueceu os sistemas de solidariedade organizada do Estado nacional democrático; 4) a educação bancária, que promove o currículo autoritário e inadequado na educação elementar, secundária e superior; e 5) a destruição do ecossistema do planeta por práticas econômicas predatórias. O filósofo canadense James Tully afirma que, quando as cidadãs e os cidadãos globais procuram enfrentar os quatro primeiros problemas,

constatam que as formas dominantes de cidadania à sua disposição não são muito eficazes. As instituições e canais oficiais de cidadania são limitadas. Além disso, os limites protegem os próprios processos e instituições que, em parte, causam os quatro problemas globais. Esses limites levam

ao quinto problema global, a crise da cidadania global, e, por conseguinte, aos protestos globais por parte de cidadãos e cidadãos preocupados, porém incapacitados.

Assim, esta agenda de pesquisa visa desenvolver tanto uma análise desses cinco problemas quanto uma explicação de como a cidadania global pode enfrentá-los com eficácia.

Mas por que cidadania global? Tenho escrito extensivamente que esse conceito é uma intervenção em busca de uma teoria. O mundo está se tornando cada vez mais interdependente e diversificado, e suas fronteiras, mais porosas; há uma desterritorialização de práticas e identidades da cidadania, bem como de discursos sobre lealdade. Portanto, uma teoria plenamente desenvolvida se faz necessária para explicar e analisar os direitos, responsabilidades, identidades e comunidades envolvidas na cidadania global. Uma investigação da relação dialética do global e do local nesses temas com um foco no papel do Canadá nos sistemas globais também será uma prioridade nessa agenda de pesquisa.

Além disso, para explorar questões de liderança e estudos de civismo em relação à cidadania global, enfocaremos três dimensões conceituais – cognitiva, socioemocional e comportamental – tanto em nível analítico quanto empírico. Essa exploração se centrará em uma das mais críticas questões sociopsicológicas de nossos tempos: a política da identidade versus a política da solidariedade, muitas vezes designada como “a guerra de culturas”. Para abordar esse problema, partirei de uma hipótese de trabalho que pressupõe haver uma afinidade eletiva entre cidadania global e sustentabilidade. Particularmente quando um conceito como afinidade eletiva, tão bem desenvolvido por Max Weber, pode explicar que duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – têm certas analogias, parentescos íntimos ou afinidades de sentido, o que estabelece uma relação de atração e influência recíproca, seleção mútua, convergência ativa e reforço mútuo.

Essa agenda também exige uma análise de como os próprios Objetivos do Desenvolvimento Sustentável foram desenvolvidos. Sustento que o conceito de Educação para a Cidadania Global surgiu em 2012 como a primeira iniciativa educacional, de caráter pioneiro, de qualquer secretário-geral da ONU, e que ele foi proposto para fazer frente aos problemas crescentes com que a ONU e seus Estados-membros estavam se deparando: mudanças políticas, econômicas e sociais drásticas devido à globalização; a fragmentação crescente do multilateralismo; maior risco,

amplificado pela proliferação de tecnologias militares que tinham implicações catastróficas para o planeta; e a crise de sociedades do pós-guerra que se defrontavam com exigências conflituosas de crescimento e sustentabilidade. Este último desafio era particularmente premente, opondo demandas de crescimento baseado em combustíveis fósseis contra a desestabilização e destruição de ecossistemas vitais. Se essa análise é acurada, então nos deparamos com outra questão premente: a Educação para a Cidadania Global é a expressão do cosmopolitismo do século XXI e, em caso positivo, a expressão última do cosmopolitismo como “os direitos de hospitalidade” na acepção kantiana do termo ou, alternativamente, do cosmopolitismo que não é outra coisa senão “a máscara do Império”, como sustentou Nancy Fraser?

Outra área de exploração é como as respostas das epistemologias do Sul Global constituem uma crítica da modernidade capitalista ocidental a partir das epistemologias pós-coloniais. Há, por implicação, uma suspeita para com qualquer iniciativa ocidental no tocante a cosmopolitismo, liderança e novos modelos de estudos de civismo para o século XXI. Portanto, para encarar o desafio epistemológico das epistemologias do Sul Global, é imperativo encarar, como um imperativo categórico, as implicações do neoliberalismo nesta época da globalização. Lendo o neoliberalismo de uma ótica gramsciana, sustento que o neoliberalismo não é meramente uma agenda ideológica, mas um novo projeto para a civilização, ou o que Gramsci chamava de novo bloco histórico.

Nesse contexto, o século XXI assiste ao retorno do nacionalismo e populismo (modelos autoritários) e até de novas formas de fascismo. Por quê? A resposta deveria ser dada por meio de uma análise sociológica que enfoque a desigualdade econômica real e percebida e o declínio dos padrões de vida; a globalização econômica e o mundo do trabalho em processo de mudança; a ansiedade cultural; a desconfiança para com a política e as instituições políticas e um senso geral de impotência; e a revolução digital como fator facilitador. A Cidadania Global e a Sustentabilidade se confrontarão inevitavelmente com a reação contrária de formas virulentas de nacionalismo, populismo e fundamentalismo religioso, o que nos leva a dois desafios adicionais: em primeiro lugar, como desenvolver um senso resiliente de cidadania global que possa resistir a esses ataques e, em segundo, como as irmãs gêmeas educação para a cidadania global (em nível local e global) e política da sustentabilidade podem resolver as tensões entre globalização, construção da cidadania

e aprendizagem. Uma resposta vigorosa sempre tem se centrado na importância dos direitos humanos. Outra hipótese é que qualquer esforço concertado para conectar a política da sustentabilidade e novos modelos de cidadania democrática, seguindo os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, poderá ajudar a desvincular a política dos direitos humanos do imperialismo.

Principais questões e conclusões preliminares de nossa agenda de pesquisa em andamento:

- a) A Educação para a Cidadania Global e a Sustentabilidade são aliadas cruciais de modelos de transformação social que estejam se defrontando com crises que afetam todo mundo: a crise ecológica e o futuro do capitalismo, e a crise de crescimento e a crise da democracia.
- b) Precisamos entender e documentar se uma maioria das pessoas buscam uma sociedade boa e uma vida boa, ou o que na América Latinas é definido como “buen vivir”. Isso exige um esforço sustentado para proteger o meio ambiente e para criar um conjunto mais consistente de culturas cívicas em sociedades democráticas, e, por implicação, para facilitar a criação de um movimento global pela paz. Supondo que esse resultado seja possível, procuramos entender como conectar a educação para a cidadania global como novo movimento social com outros movimentos sociais, e particularmente como construir alianças e liderança a partir dos movimentos de orçamento participativo, que também estão se expandindo no Canadá. O Orçamento Escolar Participativo é um programa inovador de aprendizagem cívica destinado a construir o papel de estudantes como agentes, a colaboração e aptidões de pensamento crítico, criando, ao mesmo tempo, oportunidades equitativas para estudantes contribuírem autenticamente para suas comunidades e a vida cívica. Esse Orçamento é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de educação para a cidadania, uma ferramenta de engajamento cívico e uma ferramenta de democracia escolar. O processo escolar provém do modelo amplamente adotado do Orçamento Participativo em nível municipal e acrescenta a dimensão de alianças em potencial entre movimentos sociais que defendem as mulheres e os movimentos indígenas que têm surgido nas últimas décadas como detentores de direitos fundamentais para grupos específicos que foram historicamente negligenciados e afetados desproporcionalmente pelas

crises de legitimidade das sociedades capitalistas. Tirando proveito das alianças em potencial desses movimentos sociais, também exploraremos se existe uma conexão com as tentativas de se defrontar com o crescente precariado no capitalismo contemporâneo, e como as provas empíricas desses modelos de transformação social estão representadas em sociedades industriais avançadas e em sociedades em desenvolvimento.

- c) A educação superior tem a responsabilidade de promover a educação para a cidadania global, liderança e engajamento cívico, estudos e políticas de sustentabilidade, competência democrática e educação cívica para a próxima geração e as gerações futuras. Em consonância com isso, visamos desenvolver um programa abrangente e baseado em provas para fortalecer a resiliência de estudantes contra a desinformação nas mídias sociais, as aptidões de raciocínio crítico e a alfabetização em mídias digitais. Combinando conceitos de educação para a cidadania crítica e digital com a educação para a cidadania ativa mediante kits de ferramentas inovadoras e análise de currículos voltada para o futuro e recomendações para a formação de docentes de educação cívica e para o currículo escolar, essa área específica de interesse ajudará as instituições de formação de docentes.
- d) Todos esses conceitos-chave articulados nesta agenda de pesquisa também precisarão focar a comunidade LGBTQIA+ e sua reivindicação de reconhecimento como cidadãos e cidadãs com direitos. Além de satisfazer necessidades básicas (emprego remunerado; transporte, educação e assistência médica acessíveis; capacitação para novos empregos), a cidadania global também precisa reconhecer e promover valores que constituem as premissas básicas da comunidade: somos uma humanidade comum, compartilhando valores e responsabilidades e promovendo empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade. O que está subjacente a esse diálogo são as preocupações crescentes com a alienação no contexto do capitalismo contemporâneo. Nas palavras de Hartmut Rosa, em sua recente obra intitulada *Resonance*, “Muitas pessoas vivenciam o mundo como frio, sombrio, cinzento e indiferente”. A educação para a cidadania global procura desenvolver um modelo de comunidade informado pela teoria e empiria para remediar essa experiência.

Embora esses objetivos sejam ambiciosos, alguns promissores desdobramentos recentes ajudam a iluminar parcialmente um caminho que se abre à nossa frente como exemplos e oportunidades de pesquisa para estudar os processos pelos quais objetivos de sustentabilidade são promovidos, incluindo leis recentemente aprovadas na Suécia, na Califórnia e em outros lugares para dar uma renda básica universal para seus cidadãos. Também será importante realizar trabalho empírico usando a pesquisa-participante em instituições-chave que têm responsabilidades práticas e normativas na construção de novos modelos de educação cívica e liderança. Outro componente-chave de minha agenda para a Cátedra que ocupo na McMaster University é realizar uma ou duas conferências anuais, convidando quatro ou cinco dos principais pensadores e pesquisadores empíricos globais nessas questões, mas também profissionais das áreas temáticas esboçadas acima. Essas conferências estarão abertas para o público em geral, incluindo estudantes de pós-graduação e graduação, e também impactarão o ensino nas áreas de interesse da Cátedra. Esse modelo produzirá vários relatórios de pesquisa e livros que possam fomentar o diálogo sobre os temas centrais para a Cátedra, e alguns desses livros podem ser publicados na série que dirijo com a Editora Routledge.

Gostaria de concluir com minha declaração pessoal sobre equidade, diversidade e inclusão, que é particularmente importante para esta posição ou qualquer função acadêmica nesta época. Como um dos mais proeminentes estudiosos internacionais em Educação Comparada, tenho contribuído não só para a teoria, mas também para a prática e a formação de profissionais. Isso tem sido feito através de meus muitos livros e artigos revisados por pares, orientação e formação de muitas alunas e alunos de pós-graduação e da criação de vários institutos.

Além disso, meu trabalho em várias disciplinas em filosofia política, ciência política, educação comparada, educação latino-americana e globalização demonstra minha originalidade e meu compromisso como intelectual. Além disso, sou o primeiro membro de minha família a cursar o ensino superior, em um país que deixei rumo ao exílio devido a meu papel como líder estudantil que defendia os direitos humanos durante a ditadura brutal que tomou o governo em 1976. Minha experiência como estudante universitário de primeira geração inculcou em mim a importância de incluir a mais ampla gama possível de vozes e perspectivas para ajudar a promover a causa da educação, e a perda da democracia em meu país de origem demonstrou tanto a fragilidade da democracia quanto a

necessidade urgente de defendê-la mediante o compromisso com a equidade, diversidade e inclusão para assegurar que essas vozes e perspectivas tenham um papel na proteção e promoção dos direitos humanos para todas as pessoas.

Apêndice

Um manifesto da educação para a paz e o papel do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada

Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. – Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.

Nossa era de interdependência global está sendo marcada não só pela dialética do global e do local que discutiremos em Beijing, mas também pela dialética do terrorismo e do antiterrorismo. Escrevo a vocês como presidente do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada, mas também como vítima do terrorismo de Estado na Argentina que me forçou ao exílio. Gostaria de convidar o Conselho para um diálogo sobre nossas responsabilidades morais.

Paulo Freire nos ensinou que a dominação, agressão e violência são partes intrínsecas da vida humana e social. Ele afirmava que poucos encontros humanos estão isentos de um ou outro tipo de opressão. Por causa de raça, etnia, classe e gênero, as pessoas tendem a ser vítimas ou perpetradores da opressão. Assim, para Freire, o sexismo, o racismo e a exploração de classe são as formas mais salientes de dominação. Entretanto, a exploração e dominação existem por outras razões, incluindo crenças religiosas, filiação política, origem nacional, idade, tamanho e capacidades físicas e intelectuais, para mencionar apenas algumas. A visão dele foi profética.

Nós somos uma organização profissional com múltiplos objetivos, incluindo o incremento da compreensão global, a melhoria do acesso à educação e de sua qualidade e do funcionamento dos sistemas educacionais. A maioria de nós está interessada em desenvolver e aplicar modelos, métodos e teorias para o campo da educação comparada para servir ao melhoramento de crianças, jovens e pessoas adultas, bem como comunidades e nações.

Passei toda a minha vida acadêmica desenvolvendo teorias e análises ou fazendo pesquisas empíricas para promover a educação para a cidadania global, trabalhando a partir da teoria crítica na política da libertação. Contudo, não podemos dialogar com a violência. Não podemos tolerar a violência sistemática contra os direitos humanos e nossas civilizações existentes, contra pessoas comuns nas ruas, indo a um mercado no Líbano, voltando para casa na Rússia depois das férias ou massacradas em restaurantes, hotéis ou teatros, como em Paris e Bamako.

A violência e o terrorismo estão sendo inextricavelmente ligadas com a política e a religião neste mundo globalizado, a violência que existe desde o Líbano até um avião abatido no Deserto do Sinai ou até Paris, a cidade a respeito da qual Thomas Jefferson, forte apoiador da Revolução Francesa, disse que todo cidadão do mundo tem duas capitais, a sua própria e Paris.

Há violência nos infectando desde Israel até Gaza, a Líbia, o Chade, a Tunísia, o Afeganistão, o Mali, o Iêmen, a Turquia, a Bélgica e várias regiões do Oriente Médio, Norte da África, da África Subsaariana e da Ásia Central; a violência que está ganhando terreno na América com a tragédia de estudantes sendo chacinados no México, pessoas sendo sujeitas à violência nas ruas no Brasil e na Argentina e na América Central, onde estão algumas das mais violentas cidades do mundo; e terror de gangues, com vidas negras que parecem não importar para algumas pessoas nos EUA – para não mencionar a violência contra nosso meio ambiente. A lista é longa.

A violência deveria parar e a paz deveria prevalecer. Os recentes atos terroristas chocaram o globo no Líbano, na Península do Sinai, na Nigéria, em Paris e Bamako são simplesmente outra culminação de uma longa lista de ações terroristas contra a democracia, o humanismo, pluralismo, multiculturalismo e o reinado da razão. Esses atos violentos deveriam mexer profundamente conosco tanto profissionalmente quanto em termos de interesse humano. Convoco todas e todos vocês hoje a reagir unanimemente, embora tenha certeza de que há perspectivas diferentes e análises diferentes do que está acontecendo. Por conseguinte, não espero que as pessoas concordem inteiramente com minha perspectiva analítica e normativa. Mas deveríamos encontrar um mínimo denominador comum para proteger a paz no mundo. Como profissionais da educação comparada não temos outra opção.

Há muitas faces da globalização, mas particularmente duas que se aplicam a esta discussão: a globalização do antiterrorismo e o terrorismo se tornando global. Há uma manifestação da globalização que se estende para além dos mercados e é, até certo ponto, contra os direitos humanos. Trata-se da globalização da guerra internacional contra o terrorismo. Essa nova forma de globalização foi provocada, em grande parte, pelos eventos de 11 de setembro de 2001 – que foram interpretados como a globalização da ameaça terrorista – e pela reação dos Estados Unidos ao evento. Essa forma de globalização é representada pela resposta antiterrorista, que foi de natureza militarista, resultando em duas guerras de coalizão lideradas pelos EUA contra regimes muçulmanos no Afeganistão e no Iraque, sob os auspícios da Guerra Global contra o Terror. A islamofobia também é um tema dessa globalização. O terrorismo e a ameaça terrorista se tornaram sinônimos do islã e dos muçulmanos e uma norma global. Contudo, o tema geral desse processo não foi apenas seu caráter militar, mas também a ênfase na segurança e no controle de fronteiras, pessoas, capital e mercadorias – isto é, o inverso de mercados abertos, trocas velozes de mercadorias e compreensão do “outro”. A segurança como condição da liberdade é um tema-chave dessa forma de globalização.

Há outra forma de globalização, a saber, a globalização do terrorismo, que é bem representada pela decadente rede Al Qaeda, com ações terroristas de muitos tipos, e pelos exemplos mais virulentos do Estado Islâmico e do Boko Haram e sua tentativa de levar o mundo a uma guerra apocalíptica de proporções inesperadas como uma nova cruzada. Exemplos dessas ações incluem o sequestro de 300 meninas de uma escola cristã na Nigéria pelo Boko Haram, forçando-as a converter-se ao islã e casar com guerreiros. Outro exemplo é a consolidação crescente do Estado Islâmico no Oriente Médio, propiciando uma plataforma, uma espécie de fogo sagrado para jovens que estão descontentes com a modernidade e as práticas ocidentais e marginalizados delas. Milhares de jovens voaram para o Iraque e a Síria para lutar por aquilo que acreditam ser sua causa sagrada da mudança social, levando ao estabelecimento de um novo califado no Levante e no Oriente Médio. Por meio de uma interpretação fatalista e violentamente estreita, o Estado Islâmico tenta constituir e representar um islã global, o que torna difícil contê-lo em um território particular, como tem sido a lógica do contraterrorismo do governo Obama. A melhor definição do lema do terrorismo é provavelmente a seguinte: só o caos produzirá a liberdade.

Precisamos repudiar todos os atos de terror praticados em nome da política, do fundamentalismo religioso ou qualquer outra das múltiplas razões pelas quais os direitos humanos são violados no mundo todo. Por um lado, invocar o nome de Deus para realizar matanças indiscriminadas e decapitações bárbaras é blasfêmia. Por outro, os Estados precisam ser responsabilizados por retaliações violentas por meio de campanhas militares e políticas internas excludentes. Além disso, as pessoas no mundo inteiro precisam manter a tolerância e o respeito por aquelas que são diferentes, e não colocar a culpa no todo. Contudo, estamos chegando a um ponto em que o sistema democrático mundial deveria agir, e fazer isso com vigor e eficiência.

Se a intenção de projeto fundamentalista religioso é construir um califado global para oprimir, dominar e explorar, e construir seu sonho a qualquer custo com flagrante desrespeito pelos sonhos das outras pessoas e pelas vidas humanas, esse projeto deveria ser enfrentado e parado democraticamente, mas também forçosamente. Os terroristas de qualquer signo deveriam ser caçados, capturados, processados e pagar sua dívida com a justiça.

Como teórico crítico, entendo algumas das raízes do Estado Islâmico e a insatisfação de outros grupos contenciosos com o mundo assim como existe hoje. Antes de mais nada, há o imperialismo e o colonialismo de potências ocidentais que por séculos repartiram sociedades humanas e as refizeram como países à sua própria imagem. Projetos imperiais tentaram integrar magicamente e explorar grupos diversos dentro de comunidades políticas imaginárias e supuseram que o sistema fosse funcionar apropriadamente – ou ao menos fosse proteger seus interesses estratégicos imperiais. Em segundo lugar, o funcionamento do capitalismo predatório está minando alguns dos componentes éticos e míticos mais centrais da civilização e sua nova encarnação no neoliberalismo, que Freire caracterizou como o novo mal de nossos tempos. Em terceiro lugar, o machismo, que não só afetou o processo de libertação das mulheres durante séculos, mas também perpetua a ideologia homofóbica que discrimina as pessoas não heterossexuais. Por fim, há o logocentrismo celebratório e a exploração de recursos e pessoas por parte das civilizações europeias e do Norte Global, condenando o resto do mundo, particularmente o Sul Global, a posições subordinadas e, assim, produzindo a cultura do silêncio que foi imposta às pessoas subalternas.

Para explicar as raízes da insatisfação atual com a modernidade, temos teorias e as professamos em nossas salas de aula. Mas não podemos legitimar e sustentar que a barbárie e o horror do passado justifiquem a barbárie e o horror do presente. Não há justificção lógica e ética senão o fundamentalismo religioso e o nacionalismo fundamentalista para os atos de terror que temos presenciado.

Uma grande conversaço sobre educaço para a paz no Conselho Mundial de Sociedades de Educaço Comparada (WCCES)

Sociedades pacíficas e justas são uma precondição necessária para o desenvolvimento sustentável; muitos conflitos são movidos a pobreza, fome e desesperança.

Reconheceu-se que instituições fortes, baseadas no Estado de direito, e não no governo pelo direito, são essenciais para construir sociedades pacíficas em que as pessoas vivam livres de medo e carência. Uma cultura de justiça precisa ser criada e sustentada para empoderar todas as pessoas, incluindo as mais marginalizadas.

A Assembleia da ONU em 2015 formulou um consenso construído por todas as nações do globo. Como ONG associada à UNESCO, precisamos relacionar nosso trabalho mais estreitamente aos modelos da ONU de educaço para a paz, educaço para o desenvolvimento sustentável e educaço para a cidadania global, reconhecendo a importância da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com 17 objetivos e 169 metas e implementando suas cinco dimensões simbólicas que incluem as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz e a parceria.

Por isso, proponho ao Conselho Mundial de Sociedades de Educaço Comparada (WCCES) iniciar a grande conversaço sobre educaço para a paz no contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Para realizar essa conversaço, espero que possamos recorrer a nossas sociedades e à nossa modesta estrutura internacional, bem como a nossos comitês permanentes, alinhando nosso trabalho mais estreitamente com a política da ONU e da UNESCO. Seguem-se alguns elementos-chave para a discussão.

Em primeiro lugar, embora a retaliação violenta da França já esteja em andamento, não devemos lançar mão dos fracassos do passado. Precisamos usar essa oportunidade para um mundo melhor com abordagens alternativas da solução de conflitos e a paz. Embora a guerra talvez seja inevitável (ela é, afinal, uma das responsabilidades dos Estados

nacionais definidas pela filosofia política ocidental), precisamos nos organizar contra as visões perpétuas da política externa e as economias que vicejam com base na guerra e detê-las. Precisamos pressionar os governos a buscarem soluções políticas e diplomáticas para problemas globais. Mas se as ideologias, como o nazismo em sua época, não podem ser persuadidas a abrir mão de suas ambições globais, as democracias do mundo deveriam organizar uma resposta razoável, evitando baixas civis tanto quanto possível.

Em segundo lugar, precisamos construir movimentos de solidariedade global que estejam fundamentados nas premissas para combater o racismo, a islamofobia e as ideologias extremistas. É necessário estabelecer grupos para educar as comunidades sobre respeito mútuo, empatia, vários privilégios, histórias de grupos marginalizados e empreendedorismo comunitário e socialmente responsável.

Em terceiro lugar, deveríamos sediar uma conferência do Fórum Social Mundial do tipo Angicos no Norte da África e no Sudeste Asiático que reúna várias pesquisadoras e pesquisadores, organizações da sociedade civil, líderes jovens e ativistas e outras pessoas para abordar e, de modo orgânico e inclusivo, criar novas ideologias pacíficas e políticas sociais que reflitam estruturas e crenças autóctones que contestam a violência.

Em quarto lugar, pressionar todos os governos e a ONU para levar a cabo processos por crimes de guerra para as pessoas responsáveis por atrocidades em todos os lados do espectro político.

Em quinto lugar, construir espaços para jovens privados de direitos e marginalizados em todo o mundo, ouvir suas queixas, empoderá-los para participar da sociedade, propiciar ferramentas para a solução de conflitos e possibilitar que contribuam para enfrentar problemas sociais. Garantir que usemos o poder da razão e a educação para prevenir maior radicalização de jovens que sigam perspectivas religiosas e nacionalistas radicais, dando sentido a vidas que de outra forma não encontram sentido. Mas a maioria das conversações mais importantes e intensas sobre interpretações violentas do islã deveriam ocorrer no mundo inteiro, conduzidas por pesquisadores islâmicos que deveriam responder a essas interpretações de modo responsável, bem como para as guerras mutuamente destrutivas de grupos intraislâmicos.

Em sexto lugar, contestar a adoção de políticas neoliberais pelos governos. Buscar alternativas econômicas que sejam mais inclusivas e menos destrutivas em termos sociais e ambientais.

Em sétimo lugar, comunicar à UNESCO que ela precisa redobrar seus esforços para levar para dentro de nossos governos, organizações comunitárias, movimentos sociais, partidos políticos e cidadãos do mundo o diálogo sobre conflito e paz no sistema mundial. Precisamos destacar em nossos meios de comunicação de massa mais diálogo sobre a paz, cidadania global e educação para o desenvolvimento sustentável. Deveríamos oferecer nossos serviços para promover a paz a qualquer custo. Só dessa maneira talvez consigamos promover a vida, liberdade e busca da felicidade. A paz é um tesouro da humanidade, e deveríamos preservá-la a qualquer custo.

Em oitavo lugar, deveríamos iniciar imediatamente uma conversação institucional entre nós sobre como podemos ajudar a promover a paz mundial. Esse diálogo deveria ocupar um lugar central no Congresso Mundial que realizaremos em Beijing. Sugiro que nosso Comitê Permanente tome a frente e, entre seus integrantes, proponha uma agenda para o diálogo sobre a paz dentro do WCCES e também para ser discutida em nosso Congresso de Beijing.

Em nono lugar, como membros da comunidade do WCCES, é nosso dever ajudar as educadoras e educadores a tornar mais complexa sua compreensão da diversidade e a criar, subsequentemente, um ambiente de aprendizagem mais inclusivo para todas as alunas e alunos. Ajudar as educadoras e educadores a expandir a identidade de estudantes na direção de um marco mais global e interconectado é essencial para desconstruir os discursos causadores de marginalização e divisão que muitas vezes permeiam nossas instituições educacionais.

Ninguém está livre do medo. Ninguém é livre se não podemos nos encontrar; desfrutar de um café ou uma refeição em um restaurante; reunir-nos em um lugar público para desfrutar de música, um filme ou teatro; ir ao mercado; ou reunir-nos para deliberar em paz sobre a condição humana, o conhecimento, as artes ou negócios. O que aconteceu mais recentemente na Nigéria, no Líbano, na França, no Mali e na Península do Sinai poderia acontecer em qualquer outro lugar, e com mais frequência do que talvez esperemos.

Não podemos permanecer em silêncio frente a essas crises civilizacionais. Não podemos ficar neutros em um momento de crise moral. Não podemos ficar impassíveis ante carnificina, violência e banhos de sangue de civis. Não podemos simplesmente tocar em frente conforme o habitual em nossa profissão. Se fizermos isso, seremos cúmplices da barbárie.

Cordialmente,

Dr. Carlos Alberto Torres, professor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Educação e Informação, Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA); ocupante da Cátedra UNESCO em Aprendizagem Global e Educação para a Cidadania Global; diretor do Instituto Paulo Freire; e presidente do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada (WCCES).

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation Interculturelle*. Paris: PUF, 1999.
- ALLEMAN-GHIONDA, C. From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity: Theory and Policies in Europe. In: BANKS, J. A. (ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge, 2009. p. 134-145.
- ALTBACH, P. (ed.). *Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas*. Boston, MA: Center for International Higher Education, 2007.
- AMSELLE, J.-L. *Mestizo Logics: Anthropology of Identity in Africa and Elsewhere*. Mestizo Spaces. Stanford, CA: Stanford University Press, 1998.
- APPLE, M. *Educating the "Right" Way*. New York: Routledge, 2000.
- APPLE, M. *Ideology and Curriculum*. 3. ed. New York: Routledge Falmer, 2004.
- ARCHIBUGI, D.; HELD, D. (ed.). *Cosmopolitan Democracy: An Agenda for a New World Order*. Cambridge, UK: Polity Press, 1995.
- ARNOVE, R.; TORRES, C. A. (ed.). *Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local*. 3 ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2007.
- ARNOVE, R.; TORRES, C. A.; FRANZ, S. (ed.). *Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local*. 4 ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2013.
- ATKINSON, A. B.; PIKETTY, T.; SAEZ, E. Top Incomes in the Long Run of History. *Journal of Economic Literature*, v. 49, n. 1, p. 3-71, 2011. Disponível em: www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/jel.49.1.3.
- AUSTEN-SMITH, D.; FRIEDEN, J. A.; GOLDEN, M. A.; MOENE, K. O.; PRZEWORKI, A. (ed.). *Selected Works of Michael Wallerstein: The Political Economy of Inequality, Unions, and Social Democracy*. New York: Cambridge University Press, 2008.
- BAN KI-MOON. *The Global Education First Initiative*. Disponível em: www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-gefi.
- BANKS, J. A. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge, 2009.
- BANKS, J. A.; MCGEE BANKS, C. A. *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, 1995.
- BANTING, K.; KYMLICKA, W. Is There Really a Backlash against Multiculturalism Policies? New Evidence from the Multiculturalism Policy Index. *Comparative European Politics*, v. 11, p. 577-598, 2013.
- BARDHAN, P.; BOWLES, S.; WALLERSTEIN, M. *Globalization and Egalitarian Redistribution*. Princeton, NJ: Princeton University Press; Russell Foundation, 2006.
- BARRY, B. *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge, UK: Polity Press, 2001.
- BECK, U. The Cosmopolitan Society and Its Enemies. *Theory, Culture & Society*, v. 19, n. 1-2, p. 17-44, 2002.
- BECK, U. *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge, UK: Polity Press, 2006.
- BELL, D. Racial Realism—After We're Gone: Prudent Speculations on America on a Post-Racial Epoch. In: DELGADO, T. (ed.). *Critical Race Theory: The Cutting Edge*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1995. p. 2-8.

- BENHABIB, S. Borders, Boundaries, and Citizenship. *Political Science and Politics*, v. 38, n. 4, p. 673-677, 2005. Disponible en: www.jstor.org/stable/30044348.
- BENHABIB, S. *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Cambridge, UK: Polity Press, 2011.
- BENHABIB, S. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002.
- BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control: Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2. ed.) London: Routledge & Kegan Paul, 1997.
- BOHORQUEZ, I. Untested Feasibility in Paulo Freire: Behind the Profile of a Dream. In: TORRES, Carlos Alberto; NOGUERA, Pedro (ed.). *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and Education as a Possible Dream*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 177-189.
- BORON, A. *Consolidando la explotación: La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba: Espartaco, 2008.
- BOTTANI, N. Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique. In: SITOTA, R. (ed.). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris: PUF, 2001. p. 71-76.
- BOUCHARD, G.; TAYLOR, C. *Building the Future: A Time for Reconciliation* [Report of the Consultation Commission of Accommodation Practices Related to Cultural Differences]. Montréal, Québec: Government of Québec, 1999.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean Claude. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Trad. R. Nice. London: Sage, 1977.
- BOURDIEU, P.; VACQUANT, L. The Cunning Imperialist Reason. *Theory, Culture, Society*, v. 16, n. 1, p. 41-58, 1999.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Democracy and Capitalism: The Contradictions of Modern Political Life*. New York: Basic Books, 1986.
- BURBULES, N.; TORRES, C. A. (ed.). *Education and Globalization: Critical Analysis*. New York: Routledge, 2000.
- BURKE, P. J.; JACKSON, S. *Reconceptualising Lifelong Learning: Feminist Interventions*. London: Routledge, 2007.
- CARNOY, M. El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa. *Revista de Educación*, (número extraordinario), p. 101-110, 2001.
- CARNOY, M. *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO/IIEP, 1999.
- CARNOY, M.; TORRES, C. A. Educational Change and Structural Adjustment: A Case Study of Costa Rica. Monograph prepared for the UNESCO-ILO Inter-agency Task Force on Austerity, Adjustment, and Human Resources. Occasional Papers series. Paris: UNESCO, 1992.
- CASTELLS, M. *The Power of Identity: The Information Age: Economy, Society and Culture*. Volume II. Oxford, UK: Blackwell, 1997.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. Cambridge, UK: Blackwell, 1996.
- CHOMSKY, Noam. *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. New York: Henry Holt and Company, 2003.
- CLIFTON, J. *The Coming Jobs War*. New York: Gallup Press, 2011.
- DALE, I. R. Globalization and the Rescaling of Educational Governance: A Case of Sociological Ectopia. In: TORRES, C. A.; TEODORO, A. *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-*

- First Century. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2003. p. 25-42.
- DALE, I. R.; ROBERTSON, S. L. New Arenas of Global Governance and International Organisations: Reflections and Directions. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (ed.). *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2007. p. 217-228.
- DAVIES, Ian, et al (ed.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave MacMillan, 2018.
- D'AVRAY, D. L. *Rationalities in History: A Weberian Essay in Comparison*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- DEUDNEY, D. Geopolitics and Change. In: DOYLE, M.; IKENBERRY, G. J. *New Thinking in International Relations Theory*. Boulder, CO: Westview Press, 1999. p. 91-123.
- DEUDNEY, D. Regrounding Realism. *Security Studies*, v. 10, n. 1, p. 1-45, 2000.
- DEWEY, J. *Democracy and Education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1916.
- EDUCATION Above All. Education for Global Citizenship. Doha, Qatar: Education Above All, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/1HQIrcM>
- EDUCATION for Global Citizenship. No prelo. The Oxford Research Encyclopedia of Education (ORE).
- ENDERS, J.; FILE, J.; HUISMAN, J.; WESTERHEIJDEN, D. (ed.). *The European Higher Education and Research Landscape 2020*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2005.
- ETZIONI, A. *New Communitarianism Thinking: Persons, Virtues, Institutions and Communities*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press, 1995.
- ETZIONI, A. *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities and the Communitarian*. London: Harper Collins Publishers, 1995.
- EUROPEAN COUNCIL. *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together as Equals in Dignity"*. Strasbourg, 2008.
- FALK, R. An Emerging Matrix of Citizenship: Complex, Uneven and Fluid. In: DOWER, N.; WILLIAMS, J. (ed.). *Global Citizenship: A Critical Introduction*. New York: Routledge, 2002. p. 15-29.
- FALK, R. The Making of the Global Citizenship. In: BRECHER, J.; BROWN CHILDS, J.; KUTLER, J. (ed.). *Global Visions: Beyond the New World Order*. Boston, MA: South End Press, 1993. p. 39-50.
- FEENBERG, A.; LEISS, W. (ed.). *The Essential Marcuse: Selected Writings of Philosopher and Social Critic Herbert Marcuse*. Boston, MA: Beacon Press, 2007.
- FOUCAULT, M. 2010. *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- FOUCAULT, M. *Power/Knowledge*. Trad. C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, K. Soper. New York: Pantheon Books, 1980.
- FOUCAULT, M. *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Trad. A. M. Sheridan Smith. New York: Pantheon Books, 1972.
- FRASER, N. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge, 1997.

- FREIRE, Paulo. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- FREIRE, P. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum, 1997a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- FREIRE, P. *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. Trad. D. Macedo. New York & London: Routledge, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *The Politics of Education*. Los Angeles, CA: University of California, 1998.
- FRIEDMAN, T. *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005.
- FROMM, E. *The Anatomy of Human Destructiveness*. Greenwich, CT: Fawcett, 1973.
- FUKUYAMA, F. Y. *The Future of History: Can Liberal Democracy Survive the Decline of Middle Class?* 2012. Disponível em: www.foreignaffairs.com/articles/136782/franciscufukuyama/the-future-of-history. Acesso em: 25 maio 2012.
- GADOTTI, M. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez Editores, 2004.
- GALEANO, E. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos SRL, 1993.
- GALISSOT, R.; KILANI, M.; RIVERA, A. *L'imbroglie ethnique: quatorze mots clés*. Lausanne: Editions Payot, 2000.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo, 1990.
- GAUDELLI, W. *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. New York: Routledge, 2016.
- GEWIRTZ, S. Conceptualizing Social Justice in Education: Mapping the Territory. *Journal of Education Policy*, v. 13, n. 4, p. 469-484, 1998.
- GIDDENS, A. *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1994.
- GILLBORN, D. Critical Race Theory and Education: Racism and Antiracism in Educational Theory and Praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 27, n. 1, p. 11-32, 2006.
- GILROY, P. *After Empire: Melancholia or Convivial Culture*. London: Routledge, 2004.
- GILROY, P. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London, Verso Books, 1993.
- GITLLIN, T. *The Twilight of Common Dreams: Why America Is Wracked by Culture Wars*. New York: Henry Holt, 1995.
- GLOBAL Citizenship Education. *Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2014.
- GORSKI, P. Complicity with Conservatism: The De-Politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, v. 17, n. 2, p. 163-17, 2006.
- GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. Trad. Q. Hoare, G. N. Smith. New York: International Publishers, 1971.
- GRAMSCI, A. *The Antonio Gramsci Reader: Selected Writings 1916-1935*. Ed. David Forgacs, with a new introduction

- by Eric Hobsbawm. New York: New York University Press, 2000.
- GRANT, C. A.; PORTERA, A. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. London: Routledge, 2011.
- GRUZINSKI, S. *La Pensée Metises*. Paris: Fayard, 1999.
- GUNDARA, J. S.; JACOBS, S. *Intercultural Europe: Diversity and Social Policy*. Aldershot, UK: Ashgate, 2000.
- GUTMANN, A. *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987.
- HABERMAS, J. Why Europe Needs a Constitution. In: ERIKSEN, E. O.; FOSSUM, J. E.; MENÉNDEZ, A. J. (ed.). *Developing a Constitution for Europe*. London: Routledge, 2004. p. 19-34.
- HABERMAS, J. *Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe*. Praxis International, v. 12, p. 1-12, 1992.
- HABERMAS, J. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991 (1962).
- HABERMAS, J. *Theory and Practice*. Trad. J. Vietel. Boston, MA: Beacon Press, 1973.
- HELD, D. (ed.). *Political Theory Today*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.
- HERRERA, L.; SAKR, R. *Wired Citizenship: Youth Learning and Activism in the Middle East*. New York: Taylor and Francis, 2014.
- HILL, I. *Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet*. Review of Education, v. 53, n. 2, p. 245-264, 2007.
- INSTITUT NATIONAL de Recherche Pédagogique. *Dossier Interculturel. Approches Interculturelles en Education. Étude Comparative International*. Paris: Ed. O. Meunier, 2007.
- JUNG, C. G. *Analytical Psychology: Its Theory and Practice*. New York: Vintage Books, 1968.
- KYMLICKA, W. The Rise and Fall of Multiculturalism: New Debates on Inclusion and Accommodation in Diverse Societies. In: WESSENDORF, S.; VERTOVEC, S. (ed.). *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge, 2010. p. 32-49.
- LADSON-BILLINGS, G. New Directions in Multicultural Education: Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory. In: BANKS, J.; MCGEE BANKS, C. A. (ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004. p. 50-65.
- LADSON-BILLINGS, G. The Evolving Role of Critical Race Theory in Educational Scholarship. *Race, Ethnicity and Education*, v. 8, n. 1, p. 115-119, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1361332052000341024>.
- LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, v. 97, n. 1, p. 47-68, 1995.
- LAUDER, H.; BROWN, P.; DILLABOUGH, J.-A.; HALSEY, A. H. (ed.). *Education, Globalization and Social Change*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.
- LEGHISSA, G. *Il luogo disciplinare della postcolonia*. Aut Aut, n. 349, p. 114-168, 2011.
- LEICESTER, M. Antiracism versus the New Multiculturalism: Moving beyond the Interminable Debate. In: LYNCH, J.; MODGIL, C.; MODGIL, S. (ed.). *Cultural Diversity and the Schools: Equity or Excellence? Education and Cultural*

Reproduction. The Elmer Press: London, Washington, 1992. v. 3, p. 215-230.

LÖWY, Michaël. The Concept of Elective Affinity According to Max Weber. *Archives de sciences sociales des religions*, v. 127, n. 3, July 2004.

LUKE, A.; LUKE, C. A Situated Perspective on Cultural Globalization. *In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (ed.). Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 275-297.

MARSHALL, T. H. *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1950.

MASCIOTRA, David. Poet Martín Espada: “The imagination is absolutely critical to political activism”. Salon. Disponível em: <https://www.salon.com/2021/03/31/martin-espada-floaters-politics-poetry-activism/>.

MAXWELL, B.; WADDINGTON, D. I.; MCDONOUGH, K.; CORMIER, A.-A.; SCHWIMMER, M. Interculturalism, Multiculturalism and the State Funding and Regulation of Conservative Religious Schools. *Educational Theory*, v. 62, n. 4, p. 427-447, 2012.

MCDONALD, M.; ZEICHER, K. Social Justice Teacher Education. *In: AYERS, W.; QUINN, T.; STOVALL, D. (ed.). Handbook of Social Justice Education*. New York: Routledge, 2009. p. 595-610.

MCLAREN, P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London & New York: Routledge, 1995.

MCLAREN, P. *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, CO: Westview Press, 1997.

MIGNOLO, W. D. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MILANI, C. R. S.; LANIADO, R. N. Transnational Social Movements and the Globalization Agenda: A Methodological Approach Based on the Analysis of the World Social Forum. Working Paper 5, December 2006. The Edelstein Center for Social Research. Disponível em: www.edelsteincenter.org. Acesso em: 15 dez. 2010.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein and the Sociology of Education. *In: TORRES, C. A.; TEODORO, A. (ed.). Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-first Century*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2007. p. 121-130.

MORROW, R. A. Foreword – Critical Theory, Globalization, and Higher Education: Political Economy and the Cul-de-sac of the Postmodernist Cultural Turn. *In: RHOADS, R. A.; TORRES, C. A. (ed.). The University, State and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006. p. xxvi-xxvii.

MORROW, R. A. Habermas, Eurocentrism and Education: The Indigenous Knowledge Debate. *In: MURPHY, M.; FLEMING, T. (ed.). Habermas, Critical Theory, and Education*. London & New York: Routledge, 2009. p. 63-77.

MORROW, R. A. Paulo Freire, Indigenous Knowledge and Eurocentric Critiques of Development: Three Prospectives. *In: TORRES, C. A.; PEDRO, N. (ed.). Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2008. p. 81-100.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press, 2002.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural*

Reproduction. Albany, NY: State University of New York Press, 1995.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. The State, Social Movements, and Educational Reform. In: ARNOVE, R.; TORRES, C. A.; FRANZ, S. (ed.). *Education: The Dialectic of the Global and the Local*. 4. ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2013. p. 89-112.

NIETO, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 2. ed. New York: Longman, 1996.

NOLAN, Mary. *Human Rights and Market Fundamentalism*. Max Weber Lecture Series, MWP 2014, 02.

NORTH, C. More than Words? Delving into the Substantive Meaning(s) of 'Social Justice' Education. *Review of Educational Research*, v. 76, n. 4, p. 507-535, 2006.

NUHOGLU SOYSAL, Y. *Limits of Citizenship: Migrants and Post-national Membership in Europe*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1994.

OFFE, C. Social Protection in a Supranational Context: European Integration and the Fates of the 'European Social Model'. In: BARDHAN, P.; BOWLES, S.; WALLERSTEIN, M. *Globalization and Egalitarian Redistribution*. Princeton, NJ: Princeton University Press and Russell Foundation, 2006. p. 33-63.

OFFE, C. Contradictions of the Welfare State. Ed. J. Keane. London: Hutchinson, 1984.

OFFE, C. *Disorganized Capitalism: Contemporary Transformation of Work and Politics*. Cambridge, UK: Polity Press, 1985.

OFFE, C. The Capitalist State and the Problem of Policy Formation. In: LINDBERG, N.; ALFORD, R.; CROUCH, C.; OFFE, C. (ed.). *Stress and Contradictions in Modern Capitalism*. Lexington, MA: Heath, 1973. p. 125-144.

PAVONE, Vincenzo. *From the Labyrinth of the World to the Paradise of the Heart*. Science and Humanism in UNESCO's Approach to Globalization. Lexington Books, 2008.

PETERS, M. A.; BESLEY, T. Islam and the End of European Multiculturalism? *Special Issue of Policies Futures in Education*, v. 12, n. 1, 2014.

PIKETTY, T. *Capital in the Twenty First Century*. Cambridge, MA: Belknap Press, 2014.

PORTELLI, H. *Gramsci y el bloque histórico*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1972.

PRZEWORSKI, A. Capitalism, Democracy and Science. Interview with Adam Przeworski. Conducted and edited by Gerardo L. Munck. February 24, 2003, New York. Disponível em: <http://as.nyu.edu/docs/IO/2800/munck.pdf>

PUSSER, B.; KEMPNER, K.; MARGINSON, S.; ORDORIKA, I. Introduction and Overview of the Book. In: PUSSER, B.; KEMPNER, K.; MARGINSON, S.; ORDORIKA, I. (ed.). *Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. London: Routledge, 2012. p. 1-4.

RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

RAWLS, J. *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge MA: Harvard University Press, 2001.

RAWLS, J. *Political Liberalism: The John Dewey Essays in Philosophy*, 4. New York: Columbia University Press, 1993.

REICH, R. *Education and the Global Economy*. Washington, DC: National Education Association, 1988.

REICH, R. *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century*

- Capitalism. New York: Vintage Books, 1992.
- REXHEPI, J.; TORRES, C. A. Reimagining Critical Theory. *British Journal of Sociology of Education*, v. 32, n. 5, p. 679-698, 2011.
- RHOADS, G.; SLAUGHTER, S. 2006. Academic Capitalism and the New Economy: Privatization as Shifting the Target of Public Subsidy in Higher Education. In: RHOADS, R.; TORRES, C. A. (ed.). *The University, State and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006. p. 103-140.
- RHOADS, R. A.; RHOADS, G. R. Graduate Student Unionization as a Post-Industrial Social Movement: Identity, Ideology, and the Contested US Academy. In: RHOADS, R.; TORRES, C. A. (ed.). *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006. p. 275-298.
- RHOADS, R. A.; SZELÉNYI, K. *Global Citizenship and the University: Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2011.
- RHOADS, R. A.; TORRES, C. A. (ed.). *The University, State and Markets: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006.
- RICOEUR, Paul. *Lectures on Ideology and Utopia*. Ed. Jorge H. Taylor. New York: Columbia University Press, 1966.
- ROSA, Hartmut. *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge: Polity Press, 2019.
- SAENZ, E.; PIKETTY, T. Acesso em: <http://gmond.parisschoolofeconomics.eu/topincomes>.
- SANDEL, M. *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.
- SANTOS REGÔ, A. M.; NIETO, S. Multicultural/Intercultural Teacher Education in Two Contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 4, p. 413-427, 2000.
- SANTOS, B. D. S. Public Sphere and Epistemologies of the South. *Africa Development*, v. 38, n. 1, p. 43-67, 2012.
- SANTOS, B. de Sousa. Toward a Multicultural Conception of Human Rights. In: HERNÁNDEZ-TRUYOL, B. E. *Moral Imperialism: A Critical Anthology*. New York: New York University Press, 2002. p. 39-60.
- SASSEN, S. *Globalization and Its Discontents*. New York: New Press, 1998.
- SASSEN, S. The Repositioning of Citizenship: Emergent Subjects and Spaces for Politics. *Berkeley Journal of Sociology*, v. 46, p. 4-25, 2002.
- SCHIRRU, G. Antonio Gramsci e os problemas da educação. In: *III Seminário Internacional de Educação, Pesquisas em Educação no Brasil e no Mundo*, 23-26 nov. 2010, Uninove, São Paulo.
- SCHUGURENSKY, D. *Global Economic Restructuring and University Change: The Case of the University of Buenos Aires*. Tese de doutorado, University of Alberta, 1994.
- SEMALI, L.; KINCHELOE J. Introduction: What Is Indigenous Knowledge and Why Should We Study It? In: SEMALI, L.; KINCHELOE J. *What Is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*. London: Falmer, 1999. p. 3-57.
- SEMALI, L.; KINCHELOE, L. J. *What Is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*. New York: Falmer Press, 1999.
- SEN, A. *Inequality Reexamined*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.
- SHULTZ, L.; ABDI, A.; RICHARDSON, G. (ed.). *Global Citizenship Education in Post-secondary Institutions: Theories,*

- Practices, Policies. New York: Peter Lang, 2011.
- SINGH, J. P. UNESCO: Scientific Humanism and its Impact on Multilateral Diplomacy. 29 November 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12624>.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997.
- SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004.
- SLEETER, C. E. *Multicultural Education as Social Civism*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- SLEETER, C. E.; GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Company, 1999.
- SOETENDORP, Rabbi A. Acesso em: <http://charterforcompassion.org/node/6564>
- SOLOW, R. *We'd better watch out*. New York Times Book Review, 36, 12 jul. 1987.
- SONG, S. The Boundary Problem in Democratic Theory: Why the Demos Should Be Bounded by the State. *International Theory*, v. 4, n. 1, p. 39-68, 2012. doi:10.1017/S1752971911000248. Acesso em: <http://polisci.berkeley.edu/sites/default/files/people/u3868/Song%20-%20Boundary%20Problem%20in%20Democratic%20Theory.pdf>.
- SOYSAL, Y. *Limits of Citizenship: Migrants and Post-national Membership in Europe*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1994.
- STEIN, S.; ANDREOTTI, V. Global citizenship otherwise. In: BOSIO, E. (ed.). *Conversations on global citizenship education: Research, teaching and learning*. New York: Routledge, 2021. p. 13-36.
- STIGLITZ, J. E. *Globalization and Its Discontents*. New York: W. W. Norton, 2012.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M.; TODOROVA, I. *Learning in a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008.
- SUÁREZ-OROZCO, M.; SATTIN-BAJAJ, C. (ed.). *Educating the Whole Child for the Whole World: The Ross School Model and Education for the Global Era*. New York: New York University Press, 2010.
- TAROZZI, M. *Cittadinanza interculturale: esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia, 2005.
- TAROZZI, M. *Dall'intercultura alla giustizia sociale: Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli, 2015.
- TAROZZI, M.; TORRES, C. A. *Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. London & Oxford, Bloomsbury Publishing, 2016.
- TARROW, S. *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- TAYLOR, C. *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.
- TEODORO, A. (ed.). *A educação superior no espaço ibero-americano: Do elitismo à transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.
- TEODORO, A. Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationalization Period. In:

- TORRES, C. A.; ANTIKAINEN, A. (ed.). *The International Handbook on the Sociology of Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2003.
- TEODORO, A. *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero-americanos*. Brasília: Liber Livro Editora, CYTED, 2008.
- TÖNNIES, F.; LOOMIS, C. P. *Community, Society*. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 1957 (1872).
- TORRES, C. A. *The Political Economy of Adult Education in Latin America*. Canadian and International Education, v. 13, n. 2, 1984.
- TORRES, C. A. The Capitalist State and Public Policy Formation: Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making. *British Journal of Sociology of Education*, v. 10, n. 1, p. 81-102, 1989.
- TORRES, C. A. *The Church, Society and Hegemony: A Critical Sociology of Religion in Latin America*. Trad. R. A. Young. London: Praeger, 1992.
- TORRES, C. A. Comparative Education: The Dialectics of Globalization and Its Discontents. In: ARNOVE, R.; TORRES, C. A.; FRANZ, S. (ed.). *Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local*. 4. ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2013c. p. 459-483
- TORRES, C. A. *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 1998a.
- TORRES, C. A. *Education, Power, and Personal Biography (Critical Social Thought)*. London & New York: Routledge, 1998b.
- TORRES, C. A. Globalization, Education, and Citizenship: Solidarity Versus Markets? *American Educational Research Journal*, v. 39, n. 2, p. 363-378, 2002.
- TORRES, C. A. *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. Introduction by M. W. Apple, Afterword by P. Demo. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2009a.
- TORRES, C. A. *Education and Neoliberal Globalization*. New York: Routledge, 2009b.
- TORRES, C. A. Public Universities and the Neoliberal Common Sense: Seven Iconoclastic Theses. *International Studies in Sociology of Education*, v. 21, n. 3, p. 177-197, 2011.
- TORRES, C. A. *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013a.
- TORRES, C. A. Neoliberalism as a New Historical Bloc: A Gramscian Analysis of Neoliberalism's Common Sense in Education. *International Studies in Sociology of Education*, v. 23, n. 2, p. 80-106, 2013b.
- TORRES, C. A. *First Freire: Early Writings in Social Justice Education*. New York: Teachers College Press, 2014.
- TORRES, C. A. Global Citizenship and Global Universities: The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. *European Journal of Education*, p. 262-279, 2015a.
- TORRES, C. A. Neoliberalism, Globalization Agendas and Banking Educational Policy: Is Popular Education an Answer? Paper prepared for the Max Weber Foundation Meeting in New Delhi, India, February 13–16, 2015b.
- TORRES, C. A. Global Citizenship Education and Global Peace Opportunities in Achieving Peace through GCED. Paper presented to the 2nd UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Building Peaceful and Sustainable Societies– Preparing for post-2015, UNESCO Headquarters in Paris, January 28–30, 2015c.

- TORRES, C. A. *Theoretical and Empirical Foundations of Global Citizenship Education*. New York: Routledge/Taylor and Francis, 2017.
- TORRES, C. A.; HEERTUM, R. V. Globalization and Neoliberalism: The Challenges and Opportunities of Radical Pedagogy. In: SIMONS, M.; OLSEN, M.; PETERS, M. A. (ed.). *Re-reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the Twenty-First Century*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 150-151.
- TORRES, C. A.; NOGUERA, P. *Social Justice for Teachers: Paulo Freire and Education as a Possible Dream*. The Hague: Sense Publishers, 2009.
- TORRES, C. A.; RHOADS, R. A. Introduction: Globalization and Higher Education in the Americas. In: RHOADS, R.; TORRES, C. A. (ed.). *The University, State, and Market*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006. p. 3-37.
- TORRES, C. A.; TEODORO, A. (ed.). *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2007.
- TOURAINÉ, A. *Le comunisme utopique: Le Mouvement de Mai 1968*. Paris: Seuil, 1968.
- TOURAINÉ, A. *Puorrons-nous vivre ensemble? égaux et différentes*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1997.
- TOURAINÉ, A. *Return of the Actor: Social Theory in Postindustrial Society*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988.
- UCLA Global Strategic Priorities. Change the World; Lead the World. 2014.
- UN DEPARTMENT of Economic and Social Affairs. International Migration Wallchart. 2013. Acesso em: 8 jun. 2015.
- UNESCO. 2015. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris.
- UNESCO. 2-4 December 2013. Concept Note UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenge of the 21st Century. Bangkok, Thailand.
- UNESCO. *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO World Report, 2005.
- UNITED NATIONS. 1-12 December 2014. Ministers and Heads of Delegation Attending the UN Climate Change Conference 2014 – COP20. Lima, Peru.
- URRY, J. Contemporary Transformation of Time and Space. In: SCOTT, P. (ed.). *The Globalization of Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education and Open University, 1998. p. 1-17.
- VELASQUEZ, Manuel; ANDRE, Claire; SHANKS, Thomas S.J.; MEYER, Michael J. *The Common Good*. 2018. Disponível em: <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/commongood.html>.
- VERTOVEC, S.; WESSENDORF, S. *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge, 2010.
- WIEVIORKA, M. *La différence: Identités culturelles: enjeux, débats et politiques*. Paris: Balland, 2001.
- WINTERSTEINER, W.; GROBBAUER, H.; DIENDORFER, G.; REITMAIR-JUÁREZ, S. *Global Citizenship Education: Citizenship Education for Globalizing Societies*. In cooperation with the Austrian Commission for UNESCO. Klagenfurt, Salzburg, Vienna, 2015.
- WORLD BANK. *Ending Poverty and Sharing Prosperity*. Global Monitoring Report. 2014/2015. Disponível em: www.worldbank.org.
- WRIGHT, Erik Olin. *Envisioning Real Utopias*. London: Verso, 2010. Disponível em: <https://www.aacademica.org/erik.olin.wright/46.pdf>.
- YUNKER, J. A. *The Idea of World Government: From Ancient Times to the Twenty-First Century*. New York: Routledge, 2011.
- ZOLETTO, D. Gli equivoci del multiculturalismo, *Aut Aut*, p. 6-18, nov.-dic. 2002.

Índice Remissivo

- Acadêmico 10, 43, 69, 79, 80, 84, 86, 88, 111, 121, 127, 129, 137, 141, 217, 235
- Achebe, C. 133
- Afinidade eletiva 175, 177, 238
- A grande aposta 212
- Aichi-Nagoya, Declaração sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) 29
- Alienação 134, 211, 212, 241
- Al Qaeda 98, 247
- Anarquia 225, 226
- Antiglobalização 58, 95, 188, 189
- APCEIU 32, 35, 230
- Apoiadores de estruturas de governança regional 66, 209
- Apple, M. W. 78, 86, 174, 179, 262
- Aprendizagem de adultos 17, 21, 177, 181, 194
- Àrabe, Primavera 100, 124
- Ativa, conformidade 210, 212
- Autoritário, libertário 64
- Avançado 79
- Ban Ki-moon 30, 31, 39, 101, 153, 171, 177
- Banting, K. 114, 119
- Bardhan, P. 61
- Beck, U. 148, 185, 218, 234
- Bobbio, N. 148
- Bouchard, G. 122
- Bourdieu, P. 129, 178, 189
- Bowles, S. 41, 61, 66, 140
- Brexit, votação sobre o 190
- Burbules, N. 80, 82
- Busca de empoderamento humano 110
- Cameron, D. 114, 161
- Capitalismo 10, 14, 49, 57, 62, 64, 69, 71, 73, 79, 80, 84, 86, 94, 95, 102, 110, 121, 131, 137, 142, 143, 144, 160, 179, 186, 195, 223, 240, 241, 248
- Cardoso, F. H. 192
- Carlsson, I 228
- Castells, M. 57, 95, 96, 102, 187
- Centro Ásia-Pacífico de Educação para o Entendimento Internacional 31, 32
- Centro de Diplomacia Pública 215
- Céticos, hiperglobalizadores e transformacionistas 19, 61, 62, 63, 64, 66, 93, 99, 107
- Choi, Soo-Hyang 21, 24, 27, 29
- Cidadã, escola 200, 201
- Cidadania, construção da 17, 19, 20, 23, 30, 41, 42, 43, 66, 86, 91, 135, 145, 149, 163, 176, 177, 195, 200, 203, 221, 222, 225, 231, 232, 233, 234, 240
- Cívicas, aptidões 17, 149, 176
- Cívicas, virtudes 149
- Cívico, conhecimento 17, 149, 176
- Civis, Movimento pelos Direitos 115
- Clifton, J. 52
- Cognitiva 110, 197, 211, 231, 232, 238
- Cognitiva, democracia 231, 232
- Comissão de Governança Global 228
- Commons globais 144, 147, 154, 182, 185, 186, 191, 204, 209, 222
- Competitividade versus solidariedade 47, 49
- conceitos-chave 93, 167, 176, 187, 241
- Consciência: fanática 208
- Conselho de Consciência Mundial 148, 204
- Constitucional 17, 143, 149, 159, 176
- Constitucional, Tribunal 34
- Córdoba, Reforma Educacional 151
- Cosmopolitas 40, 48, 55, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 96, 99, 101, 104, 107, 113, 140, 154, 177, 185, 190, 219, 223, 226, 227, 233
- Cosmopolitismo 7, 55, 65, 66, 93, 94, 165, 186, 225, 226, 227, 230, 239
- Crítica, consciência 208, 210, 211, 212

Crítica, inconsciência 211, 212

Cultura da paz 28, 33, 154, 191, 203, 217, 222

Dahl, R. 141

Definição 15, 17, 19, 23, 26, 33, 34, 39, 40, 41, 44, 49, 63, 67, 71, 74, 98, 99, 105, 112, 118, 121, 139, 141, 143, 144, 148, 159, 164, 169, 172, 185, 187, 203, 210, 227, 232, 247

Delegativa 233

Delegativa, democracia 233

Delors, J. 29, 36, 197

Democracia 13, 14, 17, 19, 32, 47, 48, 49, 63, 65, 66, 77, 99, 131, 141, 142, 143, 144, 146, 149, 150, 154, 155, 157, 163, 165, 166, 172, 176, 190, 192, 195, 197, 201, 209, 215, 217, 222, 223, 230, 231, 232, 233, 240, 242, 246

democracia e multiculturalismo 47, 141

Democracia liberal 14, 155, 172, 232, 233

Democrática, sociedade multicultural 143

Democrático, cosmopolitismo 65, 66, 94, 230

Desafios regionais 67

Desigualdade 10, 42, 51, 52, 61, 62, 63, 93, 110, 121, 135, 144, 145, 164, 167, 192, 195, 200, 204, 230, 235, 236, 237, 239

Desnacionalizada, definição de cidadania 141

Deudney, D. 225

Dialética do global e do local 23, 58, 59, 67, 99, 104, 196, 238, 245

Direitos de hospitalidade 140, 235, 239

Docentes, sindicatos de 85, 89

do povo 34, 133, 134, 194, 215

Dorio, J. 7, 21, 133, 181, 222

Douglas, M. 50

Durkheim, E. 84

Econômica, desigualdade 93, 110, 239

Ecopedagogia 154, 158, 201, 202, 203

Educação 2030 28

educação bancária 135, 138, 204, 237

Educação para o Desenvolvimento Sustentável 27, 28, 29, 30, 33, 36, 38, 177, 234

Educação para o Entendimento Internacional 31, 32

Educação para Todos 23, 24, 25, 32, 37

Elite, classe de globe-trotters 66, 209

Engajada, consciência 210

Epistemologia 54, 147, 152, 163, 164, 165, 186

Era de Interdependência Global 94, 245

Escala, desafio da 149, 225

Escola cidadã 200, 201

Escolas cidadãs 194

Esferas públicas 20, 43, 103, 104, 116

Espada, M. 180

Espanhola, Guerra Civil 16, 70

Estado Islâmico 98, 247, 248

Ética do cuidado 197, 235

EUA, Departamento do Tesouro 228

Europeu, Banco Central 228

Europeu, Conselho de Relações Exteriores 219

Falácia da composição 229

Falácia da generalização apressada 229

Falk, R. 66, 209

Fardo da história 183

Felicidade 135, 147, 149, 155, 182, 191, 195, 203, 222, 251

Financeiro 24, 62, 71, 110, 154, 189, 190, 219, 228

Financeiro, capitalismo 62

FMI 61, 82, 85, 228

Foucault, M. 74, 75, 76, 86, 173

Frank, A. 148

Freire, P. 9, 11, 13, 14, 17, 18, 73, 121, 125, 135, 138, 147, 151, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 186, 194, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 213, 245, 248, 252

Freud, S. 134, 163
 Fria, Guerra 155, 189, 215
 Friedman, T. 61, 106
 Fulbright, Comissão 83
 Fulbright, Programa de Pesquisadores para o Novo Século 83
 Fundamentos 11, 17, 42, 76, 111, 124, 134, 161
 Gadotti, M. 135, 202
 Galeano, E. 131, 180
 García Robles, A. 133
 Gaudelli, W. 23
 Genocídio 14, 35, 53, 157, 228, 233
 Giddens, A. 96, 97
 Global, cidadania 7, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 59, 61, 65, 66, 67, 69, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 112, 113, 133, 134, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 167, 170, 171, 172, 175, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 204, 206, 210, 211, 213, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 249, 251
 Globais, universidades 7, 20, 54, 93, 94, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 200
 Global 7, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 79, 82, 86, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 116, 124, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 167, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 261
 Global, aprendizagem 106, 107, 195, 236, 252
 Global, capitalismo 14, 71, 73, 94
 Global, cidadania 7, 13, 18, 19, 20, 21, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 44, 49, 133, 151, 153, 163, 167, 176, 177, 179, 181, 182, 196, 197, 198, 203, 221, 225, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 252
 Global, cidadania multicultural democrática 40, 139, 144, 149, 185
 Global, educação para a cidadania 7, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 61, 65, 67, 93, 94, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 112, 113, 134, 139, 140, 146, 148, 149, 150, 152, 167, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 191, 194, 195, 196, 198, 204, 206, 210, 211, 213, 220, 221, 222, 223, 225, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 245, 249
 Global, Índice da Paz 134, 135, 203
 Global, Iniciativa Educação em Primeiro Lugar 94
 Globalização 19, 39, 40, 44, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 105, 106, 113, 121, 135, 137, 139, 141, 155, 161, 173, 175, 176, 177, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 198, 204, 217, 219, 226, 227, 228, 230, 232, 237, 239, 240, 242, 246, 247
 globalização neoliberal 53, 69, 71, 80, 83, 84, 89, 90, 98, 105, 135, 137, 204, 226, 232, 237
 Global, movimento social de jovens 220, 223
 Global, paz 7, 20, 40, 133, 134, 135, 139, 147, 148, 149, 154, 178, 182, 203
 Global, Projeto de Consciência 204, 205
 Global, reformador 66, 209
 Gortari, S. de 192

Gouldner, A. W. 59, 60
 Gramsci, A. 78, 179, 218, 239, 256, 259, 260
 Grant, C. A. 116, 117, 118, 126, 161
 Greene, M. 212
 Guerra Civil Espanhola 16, 70
 Guerra contra o terrorismo 58, 89, 97, 232, 247
 Guerra do Vietnã 134
 Gutman, A. 40, 146

 Habermas, J. 34, 73, 140, 143, 190, 258
 Haram, Boko 98, 247
 Hebdo, Charlie 20, 35
 Hegel, G. W. F. 225
 Hegemonia 69, 78, 87, 94, 122, 137, 179, 192, 218, 219, 230
 Hibridez 55, 96, 106, 113, 130, 198
 Hobbes, T. 229
 Holística 148, 197, 231, 232
 Hyde, H. 216

 Ianni, O. 189
 Igualdade cultural 123
 Império, construtores de 60
 Implementação da educação para a cidadania global 7, 139, 171, 225, 229
 Import-Export Bank 228
 Inácio 197
 Indivíduos comprometidos com a sustentabilidade econômica e ecológica global 66, 209
 Informacional 102
 Ingênua 208
 Instituto de Ciências Noéticas 205
 Intencionalidade 75, 206, 207, 209, 210, 220
 Intercultural, educação 115, 125, 127, 128, 129, 199
 Intervenção em busca de uma teoria 39, 44, 230, 238
 Islamofobia 58, 97, 247, 250
 Jeito Ubuntu 184

 João Paulo II 188
 Jobs, S. 52, 107, 254
 Judeus 143, 201
 Jung, C. G. 163
 Kant, I. 225, 227
 Keynesiana 192
 Kymlicka, W. 114, 119

 Leonard, M. 219
 Leslie, L. 86
 Liberal 14, 31, 77, 78, 91, 155, 172, 174, 192, 229, 232, 233
 Locke, J. 229

 Macpherson, C. B. 53
 Mágica 208
 Mahatma Gandhi, Instituto para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável (MGIEP, na sigla em inglês) 37
 Mannheim, K. 84
 Marcuse, H. 134, 255
 Marginson, S. 214
 Marshall, T. H. 40, 146, 255
 Marx, K. 78, 151, 201
 Menem, C. S. 192
 Merkel, A. 114, 161
 Merton, R. K. 59
 Mestiçagem 129
 Mignolo, W. 76
 Milan-Astray, J. 70
 Milênio, Objetivos de Desenvolvimento do 25, 28, 153
 Minjoo, Partido 31
 Misiaszek, G. 202, 203
 MIT 257
 More, T. 24, 37, 236, 259
 Morrow, R. A. 76, 84, 102, 116, 161, 165
 Movimentos antiglobalização 188, 189
 Movimentos, sociedade de 191
 Multicultural, educação 7, 113, 114, 115, 117, 118, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 165

Multiculturalismo 7, 9, 17, 20, 40, 43, 44, 47, 48, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 141, 142, 143, 144, 154, 160, 161, 162, 177, 181, 246, 263
 Multicultural, sociedade 143
 Mundial 7, 13, 14, 15, 19, 20, 27, 30, 39, 40, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 57, 61, 62, 71, 81, 82, 84, 89, 90, 91, 95, 98, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 121, 135, 136, 140, 141, 153, 154, 157, 163, 167, 175, 177, 185, 189, 190, 192, 200, 202, 203, 216, 219, 220, 222, 225, 226, 227, 230, 235, 248, 251
 Mundial, Fórum Social 191, 192, 222, 250
 Mundial, governança 226, 227
 Mundial, Organização do Comércio (OMC) 61, 82, 83, 95, 228
 Mundial, Segunda Guerra 196
 Nacionais, universidades 20, 104, 105, 108, 109
 Nacional, Estado 17, 37, 41, 47, 48, 55, 57, 59, 62, 63, 64, 71, 86, 91, 95, 103, 104, 127, 135, 141, 145, 146, 149, 161, 170, 172, 176, 177, 179, 187, 190, 204, 214, 219, 220, 221, 232, 233, 237
 Nelson, R. 205
 Nenhuma Criança Deixada para Trás 90
 Neoliberalismo 14, 15, 20, 48, 53, 57, 62, 63, 69, 70, 74, 76, 77, 78, 89, 90, 93, 94, 95, 136, 137, 155, 156, 159, 169, 173, 174, 183, 184, 188, 189, 190, 192, 193, 198, 219, 223, 228, 239, 248
 Neomarxismo 65
 New Deal 77
 Norte-Sul, Centro do Conselho da Europa 42, 43, 44
 Nuhoglu Soysal, Y. 48
 Objetivos 13, 15, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 47, 49, 53, 70, 71, 73, 78, 90, 94, 102, 103, 106, 112, 114, 117, 123, 144, 153, 167, 172, 175, 178, 191, 194, 197, 215, 216, 221, 222, 225, 231, 237, 242, 245, 249
 Occupy Wall Street 124, 189, 222
 ODS Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 152, 180, 198, 238, 240
 Offe, C. 51, 53, 171
 Ohmae, K. 190
 ONGs 28, 31, 43, 99, 152, 156, 194, 195, 230
 Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico: Programa Internacional para Avaliação de Estudantes 228
 Os de fora 60, 208
 Para além da aprendizagem ao longo da vida 181
 Paradoxos e dilemas 229
 Park Geun-hye 31
 Participativa 182, 195, 233
 Participativa, democracia 195, 233
 Passiva, conformidade 211, 212
 Paulo Freire, Instituto 13, 252
 Paz, O. 24, 32, 37, 133, 134, 135, 138, 154, 203, 234, 256
 Peterson, P. G. 216
 Piketty, T. 51, 63, 136
 Planetária, cidadania 43, 139, 147, 154, 164, 195, 202, 203, 222, 232
 Plataforma de Conhecimento para o Desenvolvimento Sustentável 30
 Pluralidade 71, 94, 105, 186
 pluralidade de globalizações 94
 Pobres 61, 63, 110, 130, 199, 222
 Pobreza 43, 52, 61, 93, 101, 135, 136, 146, 154, 175, 188, 196, 202, 204, 217, 237, 249
 Podemos 9, 19, 43, 51, 101, 134, 148, 149, 150, 157, 179, 189, 197, 199, 203, 205, 209, 211, 222, 246, 248, 251
 Poniatowska 133
 Por que cidadania global 7, 39, 238
 Portelli, H. 218
 Povo, democracia do 215
 Predatório 10, 248

Primeira Guerra do Golfo 233
 Primeiro Fórum de Educação para a Cidadania Global 19, 33, 34
 Privatização 53, 64, 69, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 91, 98, 136, 137, 155, 173, 174, 183, 228
 Provinciais 64, 65, 66, 81, 170
 pública 31, 33, 34, 53, 71, 73, 80, 88, 97, 100, 103, 111, 114, 120, 121, 127, 134, 135, 142, 155, 162, 171, 190, 195, 196, 198, 200, 203, 214, 215, 216, 217, 222, 231
 Pública, democracia 217
 Pública, diplomacia 31, 195, 196, 214, 215, 216
 Pusser, B. 103, 104
 QS World University Rankings 107
 Ramphal, S. 228
 Realpolitik da educação para a cidadania global 7
 Rede, sociedade em 96, 97, 101, 102, 103, 187, 188, 191, 232
 Reich, R. 64
 Relatório Delors 29, 36
 representativa 143, 192, 229, 233
 Representativa, democracia 143, 192, 233
 Rhoads, R. A. 21, 39, 41, 42, 57, 72, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 94, 96, 140, 141
 Ricos 63, 85, 110, 128, 136
 Robles, A. G. 133
 Robotização 96, 195
 Rogers, J. 210
 Sachs, J. D. 195
 Saenuri, Partido 31
 Santos, B. D. S. 87, 122, 126, 160, 161, 186, 218
 Sarkozy, N. 114, 161
 Sattin-Bajai, C. 54
 Segunda Guerra Mundial 196
 semitransitiva 208
 Sem Terra 189
 Sen, A. 122, 196
 Shultz, L. 21
 significante móvel 116, 141
 Slaughter, S. 86, 87
 Sleeter, C. E. 116, 117, 118, 161
 Sobe, N. 227
 Sociais, movimentos 11, 14, 30, 36, 43, 58, 71, 85, 95, 99, 109, 119, 141, 160, 187, 188, 191, 192, 193, 220, 222, 223, 233, 234, 240, 241, 250
 Social 7, 10, 11, 14, 15, 20, 21, 26, 38, 40, 41, 43, 44, 47, 52, 53, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 90, 91, 94, 95, 97, 98, 100, 102, 104, 110, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 145, 148, 149, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 203, 204, 205, 206, 208, 211, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 230, 231, 232, 233, 236, 240, 241, 245, 247
 Social, epistemologia 196
 Social, justiça 7, 10, 15, 20, 26, 43, 44, 74, 113, 116, 118, 119, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 131, 133, 154, 162, 168, 175, 176, 189, 197, 203, 220, 221, 222, 230, 232
 sociedade em rede 96, 97, 101, 102, 103, 187, 188, 191, 232
 Soft power 23, 216, 217
 Solidariedade 7, 10, 40, 41, 42, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 65, 101, 104, 110, 133, 134, 135, 137, 140, 142, 144, 147, 148, 150, 153, 185, 191, 204, 209, 213, 214, 217, 223, 237, 238, 241, 250
 Soyinka, W. 134
 Steffan, H. D. 65
 Stern, N. 194
 Substancial 83, 125, 127, 140, 143, 172, 210
 Substancial, democracia 143

Tarozzi, M. 7, 20, 21, 43, 47, 113, 116, 122, 123, 126, 161, 176, 177
 Tarrow, S. 191
 Taylor, C. 116, 122, 161, 257, 260, 263
 teorias da 39, 142, 143, 178, 187, 232
 Terrorismo 58, 89, 97, 98, 215, 216, 226, 232, 245, 246, 247
 Teseu, paradoxo de 229
 Thurow, L. C. 52
 Times Higher Education World University Rankings 107
 Tony Blair 37
 Torres, C. A. 9, 11, 13, 20, 21, 34, 40, 41, 43, 47, 48, 57, 66, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 102, 116, 118, 124, 126, 135, 137, 139, 140, 144, 146, 147, 148, 161, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 185, 252
 Touraine, A. 57, 95, 122, 187
 Transcendentalidade 207
 Transitiva ingênua 208
 Transnacionais, organizações 181
 Treblinka, Campo de 201
 Trump, D. 64, 173, 226
 UCLA-UNESCO, colaboração 234
 Unamuno, M. de 16, 70
 UNESCO, Instituto da 9, 13, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 72, 96, 101, 133, 138, 150, 167, 174, 177, 181, 182, 196, 197, 217, 219, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 249, 250, 252, 254, 259, 261, 262, 263
 UNICEF 24
 Unidas, Nações 17, 23, 24, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 61, 101, 140, 152, 157, 167, 170, 172, 175, 176, 180, 196, 198, 217, 228, 233, 237
 Universal, Declaração dos Direitos Humanos 152, 174, 198
 Universidade de Córdoba 108
 Universidade de Santo Domingo 108
 Universidades 7, 10, 17, 20, 36, 42, 54, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 134, 137, 141, 151, 177, 193, 200, 215, 217, 218, 219, 223, 236, 237
 universidades nacionais 20, 104, 105, 108, 109
 US News & World Report 107
 Verdadeiros, crentes 60
 Verde 195
 Verde, capitalismo 195
 Vernacular, cosmopolitismo 227
 Vidas Negras Importam 222
 Vietnã, Guerra do 134
 Virtual 72, 233
 Virtual, democracia 233
 Wallerstein, M. 61, 62, 169, 253
 Wall Street 50, 51, 124, 189, 222
 Washington Monthly College Guide 107
 WCCES 28, 249, 251, 252
 Weltanschauung 167
 Wendt, A. 225, 226
 Windsor, L. 210
 Wintersteiner, W. 44
 World Trade Center 205
 Yingluck Shinawatra 34
 Zuckerberg, M. 107





A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



O livro *Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica*, de Carlos Alberto Torres, representa uma introdução, no melhor sentido dessa palavra, ao histórico da proposta de educação em cidadania global, ao emaranhado conceitual e às disputas ideológicas que cercam as práticas e estratégias de sua implementação. O autor coloca como premissa que a cidadania global “é uma intervenção em busca de teoria” e que, conseqüentemente, a educação para a cidadania terá que se confrontar com uma série de desafios teóricos e práticos, que vão desde as migrações espontâneas e forçadas aos conflitos bélicos entre países, aos sectarismos ideológicos e religiosos e à crescente desigualdade entre e dentro dos países até as mudanças climáticas provocadas em grande parte pelo modelo predatório de desenvolvimento.

O autor, ao nos conduzir pelos temas do livro, questiona-nos e provoca-nos a compreender e articular a nossa posição levando em conta as múltiplas facetas da educação para uma cidadania global. Inserido no campo da tradição crítica, Carlos Alberto Torres torna explícito seu comprometimento com valores como a justiça social, a solidariedade, os direitos humanos, a sustentabilidade e a paz.

Danilo R. Streck

Maria Julieta Abba

Cátedra UNESCO Educação para a cidadania global e justiça socioambiental

