



CARTA
INTERNACIONAL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
RELAÇÕES INTERNACIONAIS

ISSN 2526-9038

Educação para a cidadania global (UNESCO): um discurso reformista neoliberal

*Education for global citizenship
(UNESCO): a neoliberal reformist speech*

*Educación para la ciudadanía
global (UNESCO): un discurso
reformista neoliberal*

DOI: 10.21530/ci.v17n3.2022.1255

Guilherme Perez Cabral¹

Viviane Tavares Leite Moreno²

Resumo

O artigo analisa o conteúdo da educação para a cidadania global (UNESCO), questionando perspectivas transformadoras anunciadas e “armadilhas” contidas no texto. Isso, a partir da perspectiva crítica, somando à tradição do marxismo (em especial, Wood e Mészáros), o olhar “descolonial” e periférico, destaque às contribuições de Pazello e Freire. Argumenta que, no quadro de reformismo educacional, a ECG reduz-se a discurso neoliberal, instrumento do imperialismo/colonialidade, na globalização do capitalismo. Recusando tal proposta, o artigo traz aportes à reflexão quanto a possibilidades “emancipadoras”, com o uso crítico-descolonial e “tático” da linguagem de educação, direitos humanos e democracia.

Palavras-chave: Educação; Cidadania Global; UNESCO.

Copyright:

• This is an open-access article distributed under the terms of a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original author and source are credited.

• Este é um artigo publicado em acesso aberto e distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.



1 Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. (gpcabral@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4480-3641>.

2 Mestra em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. (vivianetavaresleite@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-1082>.

Artigo submetido em 17/02/2022 e aprovado em 18/01/2023.





Abstract

The article analyzes the content of education for global citizenship (UNESCO), questioning the transformative perspectives announced and “pitfalls” contained in the text. It is made from a critical perspective, adding to the tradition of Marxism (especially Wood and Mészáros), the peripheral and “decolonial” standpoint, highlighting the contributions of Pazello and Freire. It argues that, in the context of educational reformism, EGC is reduced to neoliberal discourse, an instrument of imperialism/coloniality, in the globalization of capitalism. The article rejects this proposal and brings contributions to the reflection on “emancipating” possibilities, through the decolonial critical and “tactical” use of the language of education, human rights and democracy.

Keywords: Education; Global Citizenship; UNESCO.

Resumen

El artículo analiza el contenido de la educación para la ciudadanía global (UNESCO), cuestionando las perspectivas transformadoras anunciadas y los “escollos” contenidos en el texto. Esto, desde una perspectiva crítica, sumando a la tradición del marxismo (especialmente Wood y Mészáros), la mirada “decolonial” y periférica, destacando los aportes de Pazello y Freire. Argumenta que, en el contexto del reformismo educativo, la ECG se reduce al discurso neoliberal, instrumento del imperialismo/colonialidad, en la globalización del capitalismo. Rechazando esta propuesta, el artículo trae aportes a la reflexión sobre las posibilidades “emancipadoras”, con el uso decolonial, crítico y “táctico” del lenguaje de la educación, los derechos humanos y la democracia.

Palabras llave: Educación; Ciudadania Global; UNESCO.

Introdução

No cenário de globalização do capitalismo neoliberal, apoiada na retórica do livre mercado e na linguagem universalista de direitos humanos, discute-se a extensão dos contornos da cidadania, de modo a abranger toda a humanidade, em nova etapa da democracia. Construto europeu que remete à forma de autogoverno do povo, num território, a democracia fora associada, na Antiguidade, à participação direta de reduzido contingente de cidadãos na tomada de decisões na *polis*, e, na Modernidade, ao modelo liberal-representativo, no âmbito do Estado-nação (Dahl





1994). Revisando as noções de territorialidade e povo que assim marcaram o conceito, projeta-se, agora, democracia transnacional, protagonizada por cidadãos cosmopolitas atentos aos desafios globais, para além das questões locais.

Eis conceitos plurívocos cuja desafiadora tarefa de definição segue aprisionada a ideais normativos da Modernidade. A democracia global segue relacionada a instituições representativas do Estado-nação, afinal, o “o mais alto nível de governança” que a democracia alcançou até aqui e, por isso, referência no debate sobre as condições para sua efetivação (Koenig-Archibugi 2011).

Passaria, pois, pela superação de sistema internacional antipático ao princípio da igualdade soberana, composto por grande maioria de países periféricos, historicamente submetidos à dominação colonial/imperialista. Afirmado no Artigo 2.1, Carta das Nações Unidas (ONU), o princípio é desrespeitado pelo próprio ordenamento jurídico, começando pela composição de seu Conselho de Segurança.

De par, a noção de cidadania global, a superar o conceito tradicional, apoiado em direitos humanos fundamentais (individuais, políticos e sociais), e articulado com o modelo de Estado-Nação (Marshall 1967). Referida a comunidade maior imaginária, a delimitação da ideia e atributos resultantes seguem ambíguos e difíceis de serem definidos (McLennan; Forster; Hazou, 2022). Tudo isso, em sistema capitalista imperialista, em que, na experiência dos povos periféricos, os ideais normativos fracassam, obstruindo, ademais, outras formas de lutas a partir de territórios e culturas (Forero; Figueroa 2021)

De todo modo, o reconhecimento da matéria, no âmbito da governança global da educação, fez da cidadania global área prioritária na “Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar” da Secretaria Geral da ONU (2012) e foco da atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A proposta da agência especializada é apresentada em dois principais documentos sobre educação para a cidadania global (ECG): “Preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015) e “Tópicos e objetivos de aprendizagem” (2016a).

Os textos são repletos de lugares-comuns, característicos da linguagem universalista do Direito internacional dos direitos humanos. Reconhecem, de forma genérica, desafios que “ameaçam o planeta”, relacionados a questões como conflitos, pobreza, desigualdade e injustiça. Atribuem à ECG o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para “empoderar” o estudante, tornando-o o cidadão global anunciado: “proativo”, engajado, solucionador de





problemas, membro da humanidade comum que compartilha valores universais, para além das diferenças culturais. Com ele, virá a transformação social na direção de “um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO 2015).

A ECG, afirma-se, atende à necessidade de pedagogia que possibilite inovações e “mudanças para melhor”. Constitui “catalizador do processo transformador”, de contornos pouco claros, para a construção de sociedades “equipadas para lidar com os desafios do século XXI” (UNESCO 2015). A vagueza chama a atenção.

O presente trabalho analisa o conteúdo da ECG, problematizando a perspectiva “transformadora” afirmada. Argumenta que as fórmulas genéricas, conciliadas com a ordem estabelecida — que haveria de ser transformada! —, e o alheamento do debate educacional-democrático do contexto econômico colonialista/imperialista internacional, fazem dela discurso reformista neoliberal, estruturalmente atravessado por eixos fundamentais de dominação e exploração, destacadamente classe e raça.

A investigação se vale de pesquisa documental, com o estudo dos supramencionados textos sobre ECG e instrumentos internacionais que com eles dialogam, especificamente tratados e documentos expedidos no âmbito da ONU e UNESCO sobre educação, direitos humanos e democracia. Vale-se, também, de revisão bibliográfica. Debruça-se sobre o conteúdo da mensagem, considerando o contexto do qual os textos emergem e ao qual servem, à luz da teoria crítica da sociedade e do saber nela produzido. Na “luta contra as ilusões” da retórica liberal (Horkheimer 1975), ocupa-se das contradições, generalidades e omissões dos documentos, atentando-se aos seus fins e usos não expressos.

No âmbito do legado marxista, próprio à tradição crítica, a investigação se estrutura a partir de contribuições de E. Wood, para a compreensão do cenário internacional, marcado pelo imperialismo capitalista. Nele, sob a retórica liberal, a democracia é confinada em reduzida esfera política, apartada da econômica, deixando vastas áreas de nosso cotidiano submetidas aos imperativos de mercado (Wood 2011).

Nada obstante, educação e democracia seguem forjadas na extensa área dominada pela lógica do capital. Daí a estruturação da investigação também a partir de Mészáros (2008), confrontado com Laval (2019), para a apreensão do papel (e limites) da educação sob o neoliberalismo.

Por outro lado, considerando o lugar periférico a partir do qual se pesquisa, a formulação crítica se abre ao enfoque descolonial. Este tomado em





sentido ampliado, de modo a abranger o conjunto diversificado de reflexões emergidas de povos “terceiros-mundistas”, submetidos à dominação colonial/imperialista. Reflexões, daí, vinculadas aos processos de luta por libertação, independência política e econômica e — considerando os impactos da dominação — descolonização epistêmica, de nosso “mundo da vida” (Dussel 1993).

Dessa perspectiva, colocam-se os eixos do padrão mundial de poder e das relações de dominação nele imbricadas: além da dinâmica do trabalho/capital, as noções de gênero e, destacamos aqui, raça, codificação moderna-colonial das diferenças entre conquistadores e conquistados. São os critérios de classificação social e determinação de lugares na estrutura de poder (Quijano 2014), marcando os grupos excluídos já na gênese do discurso da modernidade e seus ideais de direitos humanos universais e democracia. Estruturalmente, o capitalismo é racista.

O pensamento descolonial ocupa-se da abertura a outras genealogias críticas, próprias dos povos impactados pela “ferida colonial” (Mignolo 2007), o que não implica, absolutamente, negação de categorias herdadas da modernidade. Dos autores incorporados nessa trilha metodológica, destaca-se a perspectiva do “direito insurgente” de Pazello (2018), com o resgate do debate descolonial com a baliza do marxismo, em proposta de uso “tático” do direito, no contexto latino-americano. E, na reflexão sobre caminhos de uma educação efetivamente transformadora, a Pedagogia do oprimido de Freire.

Contribui com a reflexão, ainda, estudo do “estado da arte”, a partir de revisão bibliográfica de artigos científicos disponibilizados na plataforma digital “Periódicos CAPES” (<https://www.periodicos.capes.gov.br>). Como descritores de busca: “cidadania global”, “educação” e “de(s)colonial” (em português, espanhol e inglês). A despeito do “modismo” em relação aos estudos descoloniais, atingindo, também, debates sobre a educação, chegamos a apenas 30 artigos, a maior parte deles em inglês. Trazem tipologias e perspectivas críticas em relação à ECG, a partir de olhar descolonial, enfatizando relações entre educação, colonialismo, capitalismo e modernidade (Biccum, 2018).

O texto analisa, primeiro, a inserção da “cidadania global” na “governança global” do direito humano à educação, no cenário de globalização e imperialismo capitalista, e de “nova etapa” da democracia (1).

Na sequência, apresenta a proposta pedagógica da UNESCO, em suas três dimensões: cognitiva, socioemocional e comportamental. Na crítica a “armadilhas” contidas nos documentos, argumentamos que, apoiado em fórmulas genéricas,





a organização não define seu ponto de saída nem o de chegada. À fraqueza denotativa da cidadania global, soma-se a indefinição quanto ao “mundo melhor” a ser construído em sua ação. Não analisa o contexto a ser transformado, os desafios a serem superados, em suas causas profundas. Não critica a ordem vigente. Assimila em termos conciliatórios, sem enfrentar, tensões presentes nas relações educacionais — particularidade versus universalismo; competição versus solidariedade; e papel da educação na mudança social. Em discurso apologético do discurso (Cabral; Assis 2019), descuida dos pressupostos à sua efetivação (2).

Feito isso, o artigo pode, partindo da crítica de Laval (2019) e de Mészáros (2008) e incorporando o debate descolonizador, defender que, apesar do vocabulário vago, o discurso da UNESCO tem limites semânticos que não permitem a transformação. Genérico e conciliado com o capitalismo, faz-se discurso educacional reformista neoliberal, instrumento imperialista/colonial (3).

Recusando tal proposta, o artigo busca, antes questões não resolvidas pela UNESCO, descortinar perspectivas emancipadoras. Insiste, por meio de uso “tático”, na linguagem de direitos humanos, educação e democracia. Nesse esforço, é indispensável o enfrentamento das tensões referidas. Contradições, de todo modo, permanecem e devem ser debatidas. Práticas que as dissolvam programadas e efetivadas. Porém, ao escopo transformador, a ECG, dentro de seus limites hermenêuticos, não tem muita serventia (4).

Assim são apresentados resultados obtidos com Plano de Pesquisa (2018-2020), que se debruçou sobre a delimitação do conteúdo normativo da educação para a democracia na perspectiva UNESCO. Revê posicionamento trazido em textos iniciais que, imersos no discurso internacionalista da organização, prendem-se ideologicamente em suas contradições (Cabral, 2019; Cabral; Assis, 2019). Dialoga com investigações publicadas nesse Periódico (Carvalho; Silva Fernandes; Pimenta de Faria 2021; Lopes; Fernandes 2014).

A cidadania global na agenda educacional internacional

Na segunda década do Século XX, a ECG é inscrita na agenda da governança global em matéria de educação³, reconhecida como desafio comum, a demandar

3 O debate, porém, não começa aí. Revisão bibliográfica conduzida, em língua inglesa, por Parmenter (2011) chega a universo de 199 artigos científicos sobre ECG, escritos entre 1977 e 2009.





dos atores internacionais esforços coordenados para seu enfrentamento. Sucedendo programas sobrepostos, vem colocada no processo de construção de agenda pós 2015.

Dissemos, remete à “Iniciativa Global” (ONU, 2012) que trazia o fomento da cidadania global como área prioritária. É retomada no Objetivo do Desenvolvimento Sustentável nº 4, relacionado ao direito à educação inclusiva e de qualidade (UNESCO 2016b). No âmbito da UNESCO, é apresentada como marco, em que passa a ser desenvolvida a reflexão sobre a educação para a democracia. Desenvolvendo-se com base nos dois documentos supramencionados, revisa reflexões anteriores trazidas no “Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia” (1993) e na “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (1995).

No sistema global de direitos humanos, democracia e cidadania não são expressamente mencionadas, em tratados, como objetivo educacional. Afirma-se o direito à educação a ele fazendo referência numa série de tratados, com redação bastante semelhante, que seguiram e complementam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26). Destaque para o Artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

Sempre retomados, os objetivos de promoção do pleno desenvolvimento da personalidade; fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; capacitação para a participação numa sociedade livre; favorecimento da compreensão, da tolerância e da amizade; e promoção da paz. Não há referência à democracia. Sobressai a afirmação da liberdade.

É na interpretação pela ONU e UNESCO que o escopo democrático aparece explicitamente. O “Plano de Ação Mundial” toma a educação para a democracia como direito humano (UNESCO 1993); a Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU 1993) estabelece que a educação em Direitos Humanos deve incluir a democracia; o “Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos” reconhece que a educação contribui para “fomentar a participação e os processos democráticos”, incluindo, no Plano de Ação (2005-2007), entre os objetivos educacionais, a participação efetiva na sociedade democrática (ONU 2006).

Daí, a educação para a cidadania passa a ser orientada em “nova etapa” na história da democracia, expandida para além do território nacional. Destaca a UNESCO (2015): como cidadão global seus direitos “são garantidos não por um Estado, mas por meio de sua humanidade. Isso significa que você também é responsável pelo resto da humanidade”.





O cenário é o da globalização do capitalismo, intensificada no final do Século XX, com a estruturação das relações internacionais sob hegemonia neoliberal, num quadro econômico, político e jurídico que compõe, com Wood (2005), o “novo” imperialismo.

O capitalismo, explica, constitui sistema no qual as relações entre os atores econômicos são mediadas pelo mercado, cuja “força própria” impõe a todos exigências sistêmicas de “competição, acumulação e maximização do lucro”. Mais, é caracterizado pelo destacamento e expansão do poder econômico para além do político-militar. Distingue-se pela capacidade de estender seu domínio por “meios puramente econômicos”. Como exemplo, o fato de que, em geral, o capitalista não se vale diretamente da força para a exploração dos trabalhadores. Afinal, desprovidos de propriedade e sem acesso direto aos meios de produção, estes não têm alternativa, para sobreviver, senão vender sua força de trabalho (Wood 2005).

Isso não significa que as funções do Estado sejam dispensadas: cumpre-lhe atribuições fundamentais na implantação e manutenção do sistema, para que os imperativos de mercado se imponham e o poder econômico seja exercido. Promove quadro institucional — respaldado, sim, no uso da força — que garante o sistema de propriedade (e de ausência dela), a estabilidade das relações econômicas e o controle da mobilidade do trabalho (Wood 2005).

Tais premissas, levadas às relações internacionais, configuram o novo imperialismo capitalista, forjado na continuidade da dominação e exploração de povos colonizados. Atinge países cuja independência política, incorporando o modelo de “Estado-nação”, não significou independência econômica (Salles 2012). Apenas “rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais” (Quijano 2005).

De forma distinta dos impérios coloniais, o novo imperialismo pode ser exercido por meios precipuamente econômicos, sem a preponderância da coerção militar (Wood 2005). Nesse quadro, compreende-se o direito internacional e os mecanismos de governança global.

Por governança global, toma-se, em linhas gerais, a totalidade de maneiras pelas quais os atores internacionais administram seus problemas comuns, acomodando interesses conflitantes e coordenando a ação (Comissão de Governança Global, 1996). Compõe retórica que valoriza instrumentos de coordenação da ação em ambiente de ausência de autoridade abrangente e centralizadora. “Matriz política da globalização neoliberal” (Sousa Santos, 2009), mascara economia





global administrada num complexo sistema de dominação e subordinação (Wood 2005).

Segue-se modelo de governança em que a gestão “técnica” de problemas comuns, recortados em áreas específicas⁴, passam por agências especializadas, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e a própria UNESCO (Lopes e Fernandes 2014). Exercem autoridade pública, legitimadas pela sua *expertise*, muitas vezes a despeito da baixa representatividade (Torelly 2016).

Na base, o imperialismo capitalista, sob a roupagem jurídica da expansão do mercado por meio da liberalização comercial. Isso, ao lado do discurso de internacionalização dos direitos humanos, identificados com liberdades individuais e a democracia liberal — satisfeita com eleições periódicas, pluralidade partidária e um ambiente interno de mínima “civildade” (Wallerstein 2006) —, num espaço internacional reticente à participação dos atores em igualdade de condições.

Com o protagonismo de países centrais, efetiva-se a abertura das economias periféricas. Via ajustes estruturais, são submetidas às “leis” econômicas capitalistas, às coerções do mercado e, enfim, à exploração econômica. A redução do Estado e a expansão do mercado, anunciadas pela cartilha neoliberal — o “Consenso de Washington” — tem, enfim, endereço específico. Confirma-se na realidade de países periféricos, em sua submissão ao regramento internacional, combinada com a supressão de funções de promoção de bem-estar social (Wood 2005; Eslava 2019).

Eis o contexto em que se propugna a cidadania global. Emergindo da tradição moderna e seus ideais de direitos humanos, Estado-nação e democracia liberal, levados à esfera imaginária da comunidade global, perpassa debates como: representatividade igualitária em organismos supranacionais hábeis a tomar decisões vinculantes sobre temas de relevância global, respeito à regra da maioria, excluindo o “poder de veto”; órgãos judiciais supranacionais independentes, além de mecanismos robustos de cumprimento de decisões (Koenig-Archibugi 2011).

Contudo, estruturalmente presa à lógica capitalista, aos imperativos do mercado e às configurações imperialistas de poder, a democracia “cosmopolita” inclina-se a, no fim, conformar “nome vazio” que esconde o enfraquecimento do conceito e o triunfo neoliberal (Mouffe 1997). Só sobrevive confinada em esfera política abstrata, referida a procedimentos formais (Wood 2011), apartada

4 Torelly (2016) fala, ainda, na passagem para modelo de governança “judicial”, em que tribunais e comitês consolidam-se como espaços centrais de solução de conflitos internacionais.





da esfera econômica racializada, mas não por isso menos dominada por seus imperativos.

ECG e as “armadilhas” do discurso da UNESCO

Reconhecendo o acesso à educação ainda como desafio, a UNESCO destaca a atenção a ser dada, na ECG, à melhoria da qualidade e utilidade. Dissemina ideias e formata padrões “técnicos”, apoiados em sua *expertise* (Silva Fernandes; Pimenta de Faria 2021), que enfatizam a tarefa de desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e atitudinais (UNESCO 2015).

Tudo de modo a propiciar cooperação internacional, contribuir para a resolução dos desafios globais, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz — conflitos, desigualdades, pobreza, mudança climática etc. — e, assim, promover um mundo mais justo, inclusivo, pacífico e sustentável (UNESCO, 2015).

A ECG assume como objetivo “empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, local e globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais” e contribuir de forma “proativa” com a “transformação” (UNESCO 2015). Envolve três dimensões básicas:

- i) *Cognitiva*. Remete à promoção de conhecimento e das habilidades de reflexão necessárias para a compreensão crítica do mundo e dos “discursos oficiais”, em sua complexidade, (UNESCO 2015; 2016).
- ii) *Socioemocional*, referida aos valores, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento emocional e psicossocial dos alunos, permitindo-lhes conviver de forma respeitosa e pacífica. Conduz ao sentimento de pertença à “humanidade comum” que compartilha “valores, responsabilidades, empatia, solidariedade”, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade (UNESCO 2015; 2016).
- iii) *Comportamental*, relacionada ao “desempenho, aplicação prática e engajamento”. Conduz à “atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável”. Remete à formação que incentive a solução de problemas de “forma criativa e inovadora” e o engajamento na promoção das “mudanças desejadas” (UNESCO 2015; 2016).

Referidos a tais dimensões, três atributos são destacados: “ser informado e capaz de pensar criticamente”; “estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade”; “ser eticamente responsável e engajado” (UNESCO 2016).





Na estruturação dessa proposta pedagógica, identificamos três armadilhas que acabam por minar o escopo “transformador”.

A fraqueza denotativa da cidadania global. A UNESCO assume a ideia de cidadania global sem, contudo, defini-la adequadamente. Permanece um conceito muito aberto. É notável a fraqueza denotativa.

Primeiro, não é tratada como um instituto jurídico-internacional: “não implica uma situação legal” (UNESCO 2015). A UNESCO foge ao debate sobre o conteúdo jurídico da cidadania global. Esquiva-se de discussões que a transformação do conceito “tradicional” demanda: os direitos humanos abrangidos; o espaço público e respectivas instâncias de debate e deliberação que implica; os modos da participação etc.

Não é sequer diferenciada do debate sobre a atribuição à pessoa física da condição de sujeito de direito internacional — o que, até agora, em geral, cingiu-se ao reconhecimento, ao cidadão nacional, da capacidade processual diante de órgãos internacionais, denunciando violações de direitos humanos. E, assim, entre nós, a cidadania global, sem povo e desterrada (Mouffe 1997), não vai além do direito de petição contra o Estado, dirigido à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em caso de violação de direitos humanos, especialmente os individuais.

Segundo, a cidadania global refere-se ao “sentimento” de pertença à humanidade comum e à promoção de olhar que vincula o local ao global. Remete, ainda, a modo de entender, agir e conviver, com base em valores universais e o respeito à diversidade (UNESCO 2015).

Trazida à realidade, força um “sentimento” de pertencimento a humanidade marcada por profundas diferenças, conflitos e processos de violência e exploração, estruturadas, repisa-se, a partir dos eixos fundamentais de opressão (classe, raça, gênero). É desse cenário que o cidadão global há de emergir e conviver.

No fim, o sentido da humanidade comum e os *lugares-comuns* — *com os quais* argumenta, mas *sobre os quais* não argumenta (Bourdieu 2007) — a que remetem (desenvolvimento sustentável, justiça, paz etc.), tão repetidos, só podem ser apreendidos, em sua *universalidade*, ao preço do esvaziamento de conteúdo substantivo e recusa da realidade que os nega. A cidadania global desse modo, como sentimento e modo de interagir, é representação da ausência de conteúdo. Assim é vislumbrado o objetivo educacional pela principal agência internacional atuante na governança global da matéria: conceito frágil, esvaziado e, por isso, de difícil operacionalização.





O silêncio em relação ao contexto capitalista imperialista racializado.

A ECG assume a si como catalisadora da transformação. Seu “produto”, o cidadão global, terá protagonismo na construção de mundo melhor. A apresentação do contexto em que atuará, contudo, mais uma vez, é genérica e esvaziada. Dos desafios persistentes, só sabemos que dizem respeito a “conflitos”, “pobreza”, “mudanças climáticas”. Nenhum aprofundamento quanto a suas dinâmicas e causas. Superficialidade que se estende ao sentido da mudança buscada. Em resumo, o que fica do texto: um cidadão global sem conteúdo político-normativo, a transformar um mundo não explicado em seus defeitos, numa direção não definida.

Nenhuma reflexão aprofundada sobre a distinção moderna/colonial de raça e seu significado na definição dos lugares ocupados por povos periféricos na dinâmica do capitalismo. Apenas três referências ao racismo, relacionadas à “interação e conectividade”, ao respeito à diversidade e ao desenvolvimento de habilidades para engajamento cívico (UNESCO 2015). Menções soltas, desvinculadas de debates mínimos sobre colonização e escravidão (Biccum 2018)

Ademais, mantendo o debate democrático em esfera “política” abstrata e apartada da economia (Wood 1999), chama atenção a ausência de referências ao modelo econômico e seus reflexos, para o bem ou para o mal, na realidade social que, por seus defeitos, demandaria transformação. O termo “capitalismo” não aparece nos textos da ECG. A palavra “capital” aparece em três ocasiões, no texto de 2014, para a valorização da ideia de “capital social”. Estimula sua construção por “redes de jovens” e valoriza o direcionamento de programas educacionais à formação de “capital social para o sucesso mútuo” (UNESCO 2015).

Forja-se a condução do debate no âmbito da economia da educação, sob a linguagem de mercado. A atividade empresarial como referência normativa (Laval 2019). Nos induz, com Schultz (1973), a apreender os conhecimentos “úteis”, adquiridas no processo educativo, como “capital”, porque fonte de rendimentos futuros. Nessa medida, a educação pode ser vista em termos de investimentos no “fator humano” da produção, de modo a aumentar a eficiência e assegurar lucratividade e crescimento econômico.

Não se questiona a apreensão do discurso sob a lógica imperialista e racializada do capital. Não se questiona a relação educação, cidadania e capitalismo. A abordagem superficial não promove, enfim, a reflexão crítica propugnada como dimensão cognitiva da ECG. Não se debate em que medida não é assim obstada qualquer transformação. Não há autocrítica.





Conciliação de tensões inconciliáveis. A UNESCO reconhece três tensões conceituais existentes na proposta de ECG. A primeira, referida aos modos de coordenação social, “solidariedade versus competição”. A segunda, “reconciliar identidades e interesses locais e globais”, retoma a tensão presente no direito e relações internacionais entre particularidades culturais e a pretensão de universalidade. Por último, “o papel da educação para o desafio do status quo”, remete ao potencial transformador do sistema educativo, conformado dentro da realidade social que reproduz. Diz: “com frequência escolas e salas de aula são resolutamente não democráticas. Professores frequentemente não estão muito conscientes de seus pressupostos e, dessa forma, perpetuam comportamentos ou crenças não transformadoras” (UNESCO 2015).

À Organização, não são tensões inconciliáveis. Mas não as enfrenta minimamente. Para a promoção simultânea da solidariedade e da competitividade, cita “visão nova da competição” que permitiria aos alunos prosperar e “melhorar o mundo”. Faz também referência a “orador” para quem, à “cooperação que fortalece” e “solidariedade que une”, soma-se a “competição que estimula” (UNESCO 2015).

A análise rasa envolve, ainda, asserções como “Pesquisa e diálogo poderiam facilitar a reconciliação de identidades e interesses locais e globais” e “Esses pontos de tensão devem ser abordados com sensibilidade, cuidado e compromisso com o diálogo aberto” (UNESCO 2015).

Como discurso apologético do discurso, assume a presença dos pressupostos da argumentação racional voltada ao entendimento: “situação ideal de fala” e falantes com “competência comunicativa”. Tudo a assegurar o espaço dialógico em que todos podem participar, em igualdade de condições e que exclui toda a coação exceto a do “melhor argumento” (Habermas 2012). Em contexto em que, mesmo com Habermas (2003), os pressupostos da comunicação são recusados pela violência, todas as tensões seriam superadas discursivamente.

ECG: um discurso educacional reformista neoliberal

Com texto superficial e fórmulas genéricas, a ECG constitui típico vocabulário internacionalista, sujeito à interpretação “autêntica” e cooptação por quem detém o poder (Hatley 2019). Submerso na racionalidade capitalista, com a qual há de se conciliar, compõe discurso educacional reformista neoliberal, servindo a fins coloniais/imperialistas.





Os imperativos de mercado, em estrutura racializada, estendem-se a todas as esferas da vida. Toda a existência é por eles moldada, com a mercantilização da vida e submissão das relações sociais à discriminação, exploração e às exigências de competição, acumulação e maximização do lucro (Wood 2005). Também a educação é tragada por essa racionalidade, repercutindo na produção, emissão e recepção da mensagem da ECG.

Afirma Laval (2019), por mais “ilusória” que fosse, a noção educacional republicana trazia consigo a pretensão de uma “educação geral”. Envolveria o tríptico de objetivos: “formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem”. Todavia, é a tese do autor, com o avanço do programa neoliberal, há a degradação dessa proposta. Seus fins convergem ao escopo de preparação ao mercado de trabalho. Na atualização deturpada da preocupação moderna com a práxis, o mercado é identificado como a concretude da qual a educação deve se aproximar. Daí o ideal normativo, conforme *slogan* educacional neoliberal, passa a ser o trabalhador flexível, hábil ao atendimento às demandas do mercado, num cenário de incertezas (Laval 2019).

O resultado é a educação “desemancipadora”. Promove “autonomia” controlada, dentro dos estritos limites do mercado, imersa na retórica da proatividade, flexibilidade, capacidade de se “reciclar” (Laval 2019).

Mészáros (2008) não é seduzido pela retórica de “educação geral”. Reordena os fins da educação capitalista para apresentá-los como: instrução para o trabalho necessário ao sistema do capital; e transmissão da ideologia. A educação atua, assim, no processo de “internalização” da legitimidade da posição que nos é atribuída na hierarquia social, “juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’”. Induz subordinação à ordem estabelecida, de maneira que os indivíduos adotem “as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais” (Mészáros 2008).

A educação neoliberal não modifica essa estrutura. O reformismo educacional, conciliado com o capital restringe-se a modificações para “corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida”, mantendo “intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo”. Remediam “os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (2008).

Ressaltando a incorrigibilidade da lógica perversa do capital, pode concluir que limitar a mudança educacional às suas “margens corretivas interesseiras”





significa abandonar o objetivo de transformação social. Procurar margem de transformação sistêmica dentro do sistema e, assim na própria estrutura educacional institucionalizada “é uma contradição em termos” (Mészáros, 2008).

O reformismo, em suma, desvia a atenção do debate educacional sobre suas determinações profundas, para a discussão mais ou menos aleatória de defeitos aparentes. Fica com as reformas pedagógicas isoladas, revelando inocente despreocupação frente ao poder exercido pela realidade (Adorno, 1996).

O reformismo neoliberal compõe o sentido da mensagem da ECG, em parte implícito, em parte explicitado, em lugares-comuns e textos genéricos.

A dimensão *comportamental*, relacionada ao empenho na solução de problemas, equivale a lições de empreendedorismo: palavra-chave, aliás, na referência ao “Engajamento, ação e responsabilidade ética”. O “apoio ao empreendedorismo”, sublinha, possibilita criar oportunidades para “jovens desempregados no Oriente Médio e na África do Norte” (UNESCO 2015).

A ECG prepara o cidadão-empendedor para algum trabalho, compreendido em sua fluidez. Exige do trabalhador a capacidade “crítica” de solução de problemas postos pelo mercado, um “cidadão” adaptável ao que lhe for demandado. É um bem semovente, disponível como mercadoria “livre”, servindo a ocupações de conteúdos variáveis no processo de produção e circulação (Furquim, 2020). A cidadania-empendedor confunde-se com a afirmação do trabalhador “autônomo”, por si, desprotegido socialmente. “Autonomia” que não pode avançar o horizonte de sociabilidade dado (Pais e Costa 2020). Controlada, não se distingue de submissão e exploração.

A sobrevivência em contexto tão adverso demanda, por certo, condicionamento mental. Daí se exigir, como dimensão *socioemocional*, o desenvolvimento emocional e psicossocial que permita ao cidadão global, submergido no fatalismo econômico, enfrentar o cenário de incertezas e insegurança, aceitando sua sobrevivência sob tais condições, com resignação. Sempre de forma respeitosa e pacífica.

A contraposição efetiva a esta perspectiva não emergirá do mesmo texto. Seus limites semânticos, a despeito da fraqueza denotativa, não possibilitam antítese. Os documentos, é verdade, mencionam a desigualdade, poluição, fome. Propugnam justiça social. Sugeririam apesar de tudo, pode-se conjecturar, perspectiva “crítica” democrática. Mas não é assim. A superficialidade da crítica à realidade e da transformação a ser empreendida, o esforço conciliatório, acabam por induzir a configuração da ECG como significante vazio a ser preenchido de modo a não afetar — mais, favorecer — a globalização do capitalismo neoliberal.





Conciliação com imperialismo capitalista, pela via do discurso genérico, delimita a proposta. Dois discursos aparentemente contraditórios, um liberal, outro pretensamente “crítico”, aparecem misturados. A ECG quer incorporar a educação “transformadora” e, ao mesmo tempo, orientá-la ao mercado, promovendo “capital social”, competitividade, empreendedorismo. Sem falar de escravidão, racismo estrutural e imperialismo. Submersa em imaginários normativos da humanidade comum, ignora as raízes capitalistas e coloniais dos problemas identificados (Pashby et al. 2020).

A crítica e o criticado são harmonizados, amalgamam-se num todo que “fortalece (em vez de aliviar) a agenda neoliberal” (Pais e Costa 2020). Sob o discurso de “empoderamento”, a ECG se concentra, então, no “esclarecimento” e em mudanças individuais, imersa na ilusão do poder de si, apesar das condições objetivas que o inviabilizam. Reforça visão altruísta dos alunos e professores brancos privilegiados, como “atores benevolentes que podem conceder conhecimento, humanidade, recursos ou direitos a outros”, renovando a colonialidade do conhecer e ser (McLennan; Forster; Hazou, 2022).

É, assim, reformismo. A contraditória e improvável reforma do sistema educacional que reproduz *status quo*, em vista da “transformação”. Perpetua educação que, na reprodução da ordem estabelecida, direciona-se ao atendimento das demandas do mercado: o cidadão empreendedor da ECG, desprotegido socialmente, com habilidades socioemocionais para a sobrevivência num mundo hostil. Educação orientada à internalização da posição atribuída na estrutura social.

Com isso, o discurso pautado na ECG, se insiste nos termos “emancipadores”, configura distorção ideológica. Na apreensão invertida da realidade, constitui mensagem ingênua e perigosa de “esperança” a permitir, num cenário de exclusão e violência, confortável lugar de compromissados na luta por sociedades mais justas. Autoengano demandado pela dimensão *socioemocional* da ECG. Num “sentimentalismo romântico” (Koskenniemi, 2011), habilita-nos emocionalmente, a suportar a realidade, enxergando, apesar de tudo, o final feliz democrático.

Por um discurso educacional emancipador

Apoiar-se no discurso da ECG, como base de atuação “emancipadora”, desvirtuaria proposta crítica social, perdendo as referências quanto ao seu lugar e às fronteiras que a separa radicalmente do liberalismo (Fraser e Jaeggi 2020).





Trazendo tipologia abrangente sobre as abordagens de ECG, Pashby et al. (2020) já destacavam como olhares pretensamente “críticos” não se desligaram de orientação liberal. E trazem, para a “crítica da crítica”, apoio no olhar descolonial. Mas estes também não estão livres do “reformismo”. “Releituras” do texto da UNESCO tendem cair no equívoco.

Descobrimo a realidade de dominação e violência do véu linguístico normativo-ideológico, a perspectiva crítica tem, certamente, formulação negativa. Mas não pode ser apenas negação, condicionada, como tal, pelo objeto negado (Mészáros 2008). Permanece em aberto, assim, a questão referente à linguagem a partir da qual pode ser empreendido o esforço crítico. Afinal, direitos humanos e democracia, dentre outros lugares-comuns referidos, não têm serventia nenhuma para além da configuração ideológica?

O abandono dessas formulações revela-se ainda mais complexo em contexto em que, colado à insatisfação em relação à democracia liberal, observa-se o avanço do autoritarismo em todo o mundo (Levitsky; Ziblatt 2018).

Nesse horizonte, nosso argumento é no sentido de que podemos — e devemos — insistir na linguagem da democracia, direitos humanos e educação. Com cuidados. Começando com o reconhecimento crítico de sua gênese e função no capitalismo imperialista.

A proposta de direito insurgente fornece aportes fundamentais nesse esforço. Trazendo a crítica marxista ao contexto periférico, combinando-a com a perspectiva descolonial, permite o uso “tático” das instituições do Estado democrático de direito, diante das especificidades de nossa realidade. Pois, se é “irresponsabilidade negar o direito diante da necessidade de dele lançar mão”, é ingenuidade acreditar que seja o caminho para modificar as relações capitalistas de exploração (Pazello 2018). Pretende absorver a denúncia e, ao mesmo tempo, dar respostas à existência concreta, com o (des)uso crítico, na luta pela sobrevivência.

Atende-se, assim, de forma diligente, ao esforço crítico — apontado por Andreotti, Pashby, McLennan entre outras(os) — de maneira compromissada com a práxis: a atuação concreta, aqui e agora, com todas as suas limitações e, por isso, também ela criticável (Demo 2007). Sem se perder em reformismo.

O discurso da UNESCO, vimos, não serve como instrumento de mudanças. Traz, porém, elementos que podem auxiliar na tarefa crítica. O questionamento aos discursos “oficiais”, próprio à dimensão cognitiva da ECG, se direcionado a ela e aos lugares-comuns que nela permanecem inquestionados, permite a





reflexão sobre caminhos de superação, suprimindo as armadilhas ideológicas identificadas. O esforço transformador, sem a recusa à linguagem da democracia e do direito (à educação), em uso crítico-tático, coloca-se frente às tensões trazidas e não enfrentadas pela ECG.

As tensões entre identidades locais e globais e entre solidariedade e competição podem ser solucionadas, sugere a UNESCO, no âmbito do discurso idealizado. O esforço conciliatório remete à possibilidade, por essa via, da coordenação da ação, no interesse de todos, a despeito das diferenças culturais e das relações de exploração que determinam o contexto capitalista imperialista.

Estamos no discurso habermasiano. Admite um espaço ideal de fala, em que oprimidos e opressores podem se entender, na busca de correção normativa que atenda ao interesse simétrico de todos, para além do *meu* interesse (Habermas, 2003). Para tanto, o inverossímil colocar-se no lugar do outro, superando perspectivas egoístas e lucrativas. Aos críticos, adverte Habermas: quanto menos supormos um discurso purificado, mais teremos de nos contentar com o “contaminado” (2002).

A ECG faz-se assim, ao gosto habermasiano, tratando a cidadania no âmbito de esfera política racional-discursiva, liberta das relações capitalistas e das dinâmicas de distinção social. Porém, as possibilidades de coordenação social solidária, nesse contexto, são precárias. Insistir, na promoção da universalidade, frente a relações profundamente desiguais de dominação e exploração, é, no fim, reafirmação da violência.

Daí a proposta anticolonial de Fanon (1968). À violência colonial contrapõe a libertação pela violência. O colonialismo compõe “violência em estado bruto e só pode inclinar-se diante de uma violência maior”. Por isso, nem conciliação, nem discurso, “agregados de palavras mortas”: o que resta aos “condenados da terra” é a violência que sempre presidiu as relações coloniais. É a linguagem que o colonizador entende.

O uso “tático” das instituições jurídico e seus espaços educacionais não se fecha, absolutamente, à reação “violenta” à opressão. Mas não pode recusar a importância do diálogo. A crítica à versão liberal do discurso, que efetiva opressão, não permite atribuir-lhe o status ontológico da comunicação, fechando suas outras possibilidades. Não implica negar a relação indissolúvel entre formação e práxis dialógica (Cabral 2016).

As estruturas vigentes não excluíram espaços de diálogo e aprendizagem. Se o discurso racional, em igualdade de condições, não se dará, por certo, entre





opressor e oprimido, pode sim se estabelecer entre oprimidos, nas e para além das distinções que os marcam, no contexto capitalista imperialista.

Nessa linha, a crítica ao conjunto de ideias impostas como “universais” pode avançar na construção discursiva de outros, efetivamente universalizados. Mas sua concretização requer base material distinta, um mundo igualitário, em que tais valores possam ser criados por nós (Wallerstein 2006).

Dussel (1993) adota, nesse ponto, filosofia do diálogo que parte de filosofia da libertação do oprimido. Debruça-se sobre as condições de possibilidade do diálogo, ao mesmo tempo em que reconhece a impossibilidade empírica, pelo menos como ponto de partida, da intervenção do excluído na práxis discursiva. Não nega a razão, nem a possibilidade do diálogo. Apenas os recusa no formato em que forjados.

Ganha destaque, assim, na temática educacional, apoiada no diálogo, sem recusar a reação à violência, a “Pedagogia do Oprimido”. Para Freire (2011), inauguram a violência “os que oprimem”. A violência real está na ação do opressor, “porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens — a do ser mais”. Não na justificada reação do oprimido.

Os opressores têm consciência necrófila: amam o controle e, ao “deter a ânsia de busca”, “o poder de criar”, “matam a vida”. Nesse sentido, na reação do oprimido à violência, por mais paradoxal que possa parecer, encontramos um “gesto de amor”: “o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria (...) pode inaugurar o amor”, amor à vida, à vocação humana de “ser mais” (Freire 2011).

A libertação, de todo modo, não significa a reativa opressão do opressor, mantendo todos imersos na realidade opressora. Constitui “parto doloroso” e o sujeito “novo” que dele nasce exerce sua humanidade na e pela superação da contradição opressores-oprimidos (2011).

No enfrentamento às tensões colocadas pela UNESCO, a valorização do diálogo, nas esferas da educação e da construção da cidadania, tem espaço. Mas não pode desconsiderar os eixos de exploração que marcam nossos lugares e horizonte de possibilidades. Nessa práxis, a busca de valores universais tem seu lugar, acompanhada sempre do respeito profundo às diferenças.

Sob tal perspectiva, a proposta de cidadania intercultural crítica descolonial, a partir de práxis dialógica, concebida como interação horizontal que serve de base para o enfrentamento da racionalidade individualista, racista e classista, cuja imposição, na esfera pública, desmantela a resistência dos grupos oprimidos. Nesse





caminho, o esforço por cidadania que avance efetivamente à interculturalidade, considerando “formas de organização popular e as experiências de resistência coletiva dos grupos subalternos de nosso tempo” (Forero; Figueroa 2021)

Para isso, de todo modo, a concorrência e demais imperativos e violências que determinam a coordenação da ação, no capitalismo imperialista, devem, sim, ser rechaçados.

Esse esforço nos remete à terceira tensão afirmada pela UNESCO, o papel da educação para a mudança. Deparamo-nos com o desafio de conceber e efetivar transformação, sabendo, de antemão, que os sistemas educacionais, emergindo da realidade social, servem à sua reprodução.

A educação institucionalizada não formará intencionalmente para a transformação. Não legitimará o conflito entre as forças antagônicas “como alternativas viáveis entre si” (Mészáros 2008). Conclui Freire (2011), seria “uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora”.

A transformação social exige outra educação. Remete a mudanças profundas na e pela educação. Espaços “emancipadores” existem: brechas na estrutura social que não nos define de modo absoluto. São, porém, limitados e de questionável impacto na mudança social. A dificuldade permanece. Se nosso olhar se encontra ideologicamente distorcido (colonizado), como poderemos transformar nossa consciência para, então, mudar as condições de existência? Como fazê-lo se, por conta de nossa colonização epistêmica, não vemos as condições como elas são? A exigência de educação se contradiz.

Também pergunta Freire (2011): se a prática educacional “implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?”. A resposta do autor remete-nos ao processo de “transição” — que, em Pazello (2018), envolve o uso pré-revolucionário “meramente tático” e o “uso revolucionário” do direito insurgente. Diferenciando a “educação sistemática”, que “só pode ser mudada com o poder”, de “trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização”, a Pedagogia do Oprimido já distinguia dois momentos.

No primeiro, os oprimidos “vão desvelando o mundo da opressão”. Vão “comprometendo-se na práxis, com a sua transformação”. É o momento de enfrentamento do problema da “consciência oprimida e da consciência opressora”, na situação concreta de opressão. No segundo, transformada a realidade de opressão, a pedagogia pós-revolucionária “deixa de ser do oprimido e passa a ser a





pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”. O enfrentamento, agora, direciona-se à expulsão dos “mitos” da estrutura opressora ainda não superados (Freire 2011).

Nesse processo, o “beco sem saída” da transformação social, por sujeitos imersos na opressão, encontra caminho de superação na práxis que tem a ação e reflexão como constituintes inseparáveis. Atuando e pensando, podemos identificar obstáculos ao “autêntico” agir e pensar. Atuando e não podendo atuar aclaram-se os obstáculos à ação que não se aparta da reflexão, possibilitando que nos mobilizemos para a superação (Freire 1979).

Para tanto, a linguagem e os espaços de direitos humanos, democracia e educação não podem ser desconsiderados. Ferramentas institucionais têm importância tática. Alinhada à ECG, nossa Lei de diretrizes e bases (nº 9.394/1996) prevê como componentes curriculares da educação básica, conteúdos de direitos humanos, ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas etc. Se não implicam mudanças estruturais, por si só, abrem brechas a partir das quais podemos questionar discursos oficiais e avançar em discussões negligenciadas (Pashby; Sund 2020).

(Des)usados crítica e taticamente, tais espaços podem revelar seus limites e, enquanto obstáculos à transformação, ser superados. Isso, na direção da superação da cidadania nacional e global, até aqui anunciada. Uma cidadania que, na práxis da dialogicidade, não renuncia à luta política e reação à violência opressora, reconhecendo e incorporando perspectivas epistêmicas e práticas oriundas das tradições, saberes e lutas de grupos marginalizados, sem serem tragadas pela retórica discurso moderno colonizador (Chimbutane 2018).

Conclusão

O programa da UNESCO perde-se nas suas próprias questões, superficialmente analisadas. A formulação genérica, conciliadora e reformista serve ao imperialismo capitalista. Forma o cidadão empreendedor, ignorando e desvalorizando esforços críticos descolonizadores, a partir de perspectivas e saberes outros.

Qualquer esforço global em matéria de educação, que se pretenda crítico, tem de questionar seu vocabulário internacionalista. Tem de enfrentar as tensões e superar as “armadilhas” identificadas. Elas permanecem lá. Indicam as enormes dificuldades que se opõem à emancipação em nossa organização do mundo.





Eis o cenário e as contradições que se impõem. Diante de perspectivas tão precárias, a pretensão emancipadora segue no esforço da crítica, trazida à realidade periférica e aberta, sob o olhar descolonizador, aos eixos de exploração social que se somam nas relações imperialistas capitalistas. Tomadas tais precauções, o discurso da educação e cidadania pode seguir como tática para o combate ao reformismo neoliberal em que se converteu a ECG.

Nessa luta, de todo modo, as soluções da UNESCO, para a governança global na educação, alheias ao legado de violência colonial/imperialista em que se conforma o direito internacional dos direitos humanos, não têm muito serventia.

Referências

- Adorno, Theodor W. 1996. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, n. 56.
- Biccum, A. 2018. What Can Counterterrorism Learn from Cognitive Justice in Global Citizenship Education? *International Political Sociology*, Volume 12 (4).
- Bourdieu, Pierre. 2007. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Chimbutane, Feliciano. 2018. Language and Citizenship Education in Postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*. Vol. 17 (4)
- Cabral, Guilherme P., 2016. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. *Educação & Sociedade*, vol. 37.
- Cabral, Guilherme P, 2019. Educação para a cidadania global e a participação do imigrante. *Revista Direitos Humanos e democracia*, vol. 07.
- Cabral, Guilherme P.; Assis, Ana Elisa S. Q. 2019. Conteúdo normativo da educação para a democracia na perspectiva da UNESCO: um discurso apologético do discurso. *Caderno de Relações Internacionais*, vol. 09.
- Carvalho, T., Silva Fernandes, J., & Pimenta de Faria, C. A. 2021. Organizações Internacionais e Políticas Públicas Nacionais: variáveis organizacionais e instrumentos de difusão. *Carta Internacional*, 16(2).
- Comissão de Governança Global. 1996. *Our Global Neighborhood*. Oxford.
- Dahl, Robert A. 1994. Democratic Dilemma: System Effectiveness versus Citizen Participation. *Political Science Quarterly*, vol. 109, n. 1.
- Demo, Pedro. 2007. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Dussel, Enrique. 1993. 1492: o encobrimento do outro (a origem do “mito da modernidade”). Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes.
- Eslava, Luis (2019). *The Developmental State: Independence, Dependency, and the History of the South In: The Battle for International Law: South-North Perspectives*





- on the Decolonization Era. Von Bernstorff, Jochen; Damn, Philipp (ed.), Oxford University Press.
- Fanon, Frantz. 1968. Os condenados da terra. Trad. José L. Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Forero, E. Sandoval; Figueroa, J. Capera. 2021. Ciudadanía intercultural crítica y decolonial en Nuestra América: la resistencia de los pueblos indígenas en los territorios ancestrales. *Ratio Juris UNAULA*, 16 (32)
- Fraser, Nancy; Jaeggi, Rahel. 2020. Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica. Trad. N. Bressiani. São Paulo: Boitempo.
- Freire, Paulo. 1979. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 2011. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furquim, Gabriel M. Criminalização e migrações: uma análise sob a perspectiva crítica. 2020. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Aplicáveis. Universidade Estadual de Campinas.
- Habermas, Jürgen. 2002. O discurso filosófico da modernidade. Trad. Luiz S. Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, Jürgen. 2003. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Trad. Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003
- Habermas, Jürgen. 2012 Teoria do agir comunicativo. Racionalidade da ação e racionalização social. Tomo 01. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Hatley, J. 2019. Universal values as a barrier to the effectiveness of global citizenship education: A multimodal critical discourse analysis. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1).
- Horkheimer, Max. 1975. Textos Escolhidos. Trad. J. L. Grunnewald e outros. São Paulo: Nova cultural.
- Koenig-Archibugi, Mathias. 2011. Is global democracy possible? *European journal of international relations*, 17 (3).
- Koskenniemi, Martti. 2011. *The Politics of International Law*. Oxford: Hart Publishing.
- Laval, Christian. 2019. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Levitsky, Steven e Ziblatt, Daniel. 2018. Como as democracias morrem. Trad. R. Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar
- Lopes, D.; Fernandes, J. 2014. Projeção de poder estatal e transnacionalização de interesses: uma análise do comportamento dos Estados Unidos na UNESCO. *Carta Internacional*, 9(2).
- Marshall, T. H. 1967. Cidadania, classe social e status. Trad. M. P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar.





- McLennan, S. J., Forster, M., & Hazou, R. 2022. Weaving together: Decolonising global citizenship education in Aotearoa New Zealand. *Geographical Research*, 60 (1).
- Mészáros, István. 2008. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mignolo, Walter D. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. In Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central/IESC/Pontificia Universidad Valeriana/Instituto Pensar, 2007.
- Mouffe, Chantal. 1997. Carl Schmitt and the paradox of liberal democracy. *Canadian Journal of Law and Jurisprudence*. Vol. X, n. 01.
- Organização das Nações Unidas (ONU). 1993. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena: ONU.
- ONU. 2006. *Plano de Ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Primeira Fase (2005-2007)*. Nova York/Genebra, ONU.
- ONU. 2012. *Global Education First Initiative. An initiative of the United Nations Secretary-General*. New York: ONU.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 1993. *The International Congress on Education for Human Rights and Democracy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. 2016a. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO 2016b. *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Brasília: UNESCO.
- Pais, Alexandre; Costa, Marta. 2020. An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 01, Vol.61.1.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S.; Andreotti, V. 2020. A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2)
- Pashby, K.; Sund, L. 2020. Decolonial options and foreclosures for global citizenship education and education for sustainable development. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1)
- Parmenter, Lynne. 2011. *Power and place in the discourse of global citizenship education*. *Globalisation, Societies and Education*.
- Pazello, Ricardo P. 2014. *Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal do Paraná.
- Pazello, Ricardo P. 2018. *Direito Insurgente: Fundamentações Marxistas desde a América Latina*. *Revista Direito e Práxis*. 2018, v. 9, n. 3.





- Quijano, Aníbal. 2014. Colonialidad del poder y Clasificación Social. In Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Aníbal 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In Lander, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Salles, Marcus M. 2012. O regionalismo desenvolvimentista sul-americano frente ao sistema multilateral de comércio: uma análise jurídica de exercício de *policy space* pelas organizações de integração regional da América do Sul. Tese (Doutorado). Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo.
- Sousa Santos, Boaventura. 2009. Governance: Between myth and reality. RCCS. Annual Review. A Selection from the Portuguese Journal Revista Crítica de Ciências Sociais.
- Schultz, Theodore. 1973. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar.
- Torelly, Marcelo. 2016. Do direito internacional à governança global: mudanças estruturais do espaço transnacional. Revista de Direito Brasileira, v. 15, n. 6.
- Wallerstein, Immanuel. European universalism: the rhetoric of power. New York/London: New Press, 2006.
- Wood, Ellen W.; Foster, John B. 1999. Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo. Trad. R. Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Wood, Ellen W. 2005. Empire of capital. London/New York: Verso.
- Wood, Ellen W. 2011. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo C. Castanheira. São Paulo: Boitempo.

