Perspectiva Filosófica, vol. 45, n. 2, 2018

EDUCAÇÃO CIDADÃ, CONSCIÊNCIA DEMOCRÁTICA E GLOBALIZAÇÃO[1]

Julian Culp [2]

RESUMO

O artigo começa com análises críticas de duas concepções amplamente empregadas de educação para a cidadania. Primeiro critica uma concepção exclusivamente doméstica de educação para a cidadania democrática como inadequada para preparar futuros cidadãos para as suas vidas em ambientes políticos e econômicos globalizados. Depois argumenta que a concepção da educação para a cidadania como formação da consciência global é funcionalista, enviesada pelo *status quo* e insuficientemente democrática. Com base nessas análises, o artigo passa a articular uma concepção de educação para a cidadania como conscientização democrática transnacional. Esta concepção sustenta que a educação para a cidadania deve contribuir para a formação da consciência democrática doméstica assim como transnacional. Pois, a menos que a educação para a cidadania contribua para a construção dessa consciência, como o artigo defende, não apenas os processos de tomada de decisão inter e transnacionais, mas também os domésticos, permanecerão democraticamente deficientes.

Palavras-chave: Educação democrática. Cidadania global. Nussbaum. Cosmopolitismo. Conscientização transnacional.

ABSTRACT

The article begins with critical analyses of two widely employed conceptions of citizenship education. Firstly, it criticizes an exclusively domestic conception of democratic citizenship education as inapt for preparing future citizens for their lives in globalized political and economic environments. Secondly, it argues that the conception of citizenship education as global consciousness formation is functionalist, status quo biased and insufficiently democratic. Based on these assessments, the article goes on to articulate a conception of citizenship education as transnational democratic conscientization. This conception maintains that citizenship education must contribute

[1] Este artigo foi traduzido por Bárbara Buril do Inglês. Uma versão anterior deste artigo foi apresentado no colóquio de filosofia de educação da Universidade Católica de Eichstätt-Ingolstadt (junho 2017), no grupo de pesquisas jornalismo, direito e liberdade da Escola de Communicações e Artes da Universidade de São Paulo (outubro 2017) e no núcleo de estudos em filosofia política e ética da Universidade Federal de Pernambuco (novembro 2017). Gostaria de agradecer aos participantes destes eventos assim com Krassimir Stojanov, Konstantinos Masmanidis, Vitor Blotta, Filipe Campello, Mariana Pimentel Fischer, Bárbara Buril e Érico Andrade Marques de Oliveira por seus comentários.

[2] Assistant Professor, Program Coordinator for Philosophy at The American University of Paris. Postdoctoral Fellow in Normative Theory, University of Toronto Centre for Ethics.

to the formation of domestic as well as transnational democratic consciousness. For unless citizenship education contributes to building up such consciousness, the article maintains, not only inter- and transnational but also domestic decision-making processes will remain democratically deficient.

Keywords: Democratic education. Global citizenship. Nussbaum; Cosmopolitanism. Transnational conscientization.

1. Introdução

Em sua obra-prima *Democracia e Educação*, John Dewey (1969-1991 [1916], ch. 4) descreve a educação como *crescimento*. Com essa descrição, ele quer dizer que a educação é um processo a partir do qual os alunos adotam hábitos que os capacitam a lidar efetivamente com as tarefas surgidas nos seus ambientes sociais. Adotar conscientemente esses hábitos não apenas envolve, deliberadamente, o desenvolvimento de novas capacidades para determinadas atividades, mas também, reflexivamente, a aplicação das capacidades já existentes para novas tarefas. Dewey (1969-1991 [1916], 341) generaliza tal entendimento da educação, baseado no crescimento, quando ele define a filosofia da educação como "a formulação explícita do problema de como desenvolver os comportamentos mental e moral corretos, à luz das dificuldades da vida social contemporânea". Assim, ele defende que a educação precisa preparar as crianças e os jovens para os desafios com os quais eles serão confrontados na vida.

A partir dessa perspectiva deweyniana, evidencia-se, em uma era de globalização, uma educação que precisa ser – pelo menos em certo sentido – global. A educação precisa refletir o fato de que nosso mundo social, incluindo seus aspectos culturais, econômicos e políticos, se globalizou, uma vez que a globalização gera toda uma série de tarefas em vários contextos sociais. Consequentemente, não é uma surpresa observar que a literatura recente sobre política educacional, filosofia educacional e ciência educacional inclui discussões de grande alcance sobre o aprendizado *nessa* era global e *para* essa era global. Atores políticos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OECD), por exemplo, enfatizam os seguintes aspectos distintivos da globalização: a produção da economia globalizada muda frequentemente de um lugar a outro, o trabalho intensamente qualifi-

cado baseado no conhecimento é altamente reconhecido, a mudança tecnológica requer uma adaptação contínua de habilidades e a força de trabalho se mostra culturalmente diversa (cf. Levy e Murnane 2007). Assim, eles defendem que a educação precisa se concentrar em habilidades cognitivas altamente desenvolvidas, flexibilidade, competências de comunicação intercultural e um aprendizado vitalício (cf. Hugonnier 2007, Cheng 2007). A existência dessas literaturas sobre globalização e educação possui um desenvolvimento recente, mas muito necessário. Afinal, ainda em 2004, os principais estudiosos da educação relataram que "não havia estudos sobre globalização e educação pré-colegial" (Suárez-Orozco e Qin-Hilliard 2004b, 6).

Este recente desenvolvimento acadêmico do "aprendizado global" é altamente relevante, dado que, na maior parte dos países, as escolas ainda não preparam propriamente os seus estudantes para as tarefas que eles enfrentam em um mundo globalizado. Como Suárez-Orozco e Carolyn (2007, 2) analisam no contexto dos Estados Unidos, "a instrução da juventude hoje está largamente fora de sincronia com as realidades do mundo global" (cf. Suárez-Orozco e Qin-Hilliard 2004b, 2). A prática educacional rejeita o aprendizado global, e isso acontece não apenas nos Estados Unidos, mas também em países europeus como a Alemanha. Assim, a fim de influenciar a prática educacional, estudiosos da educação precisam continuamente apontar a múltipla importância prática do aprendizado global. Esta apresentação é uma contribuição a este esforço *prático*, já que ela busca justificar por que e como a política pública educacional da juventude precisa ser reconcebida hoje em resposta à globalização. No entanto, como eu busco me dedicar à *teoria* sobre como nós deveríamos conceber as políticas públicas educacionais sob as condições de globalização, minha intenção é, na verdade, de caráter teórico.

Filósofos da educação normalmente discutem essas concepções normativas de política pública educacional sob o título de "educação cidadã" ou "educação para a cidadania" (cf. Callan 2004; Crittenden and Levine 2016). Filósofos da educação, assim, refletem sobre quais políticas públicas educacionais o estado deveria implementar a fim de, como Callan (1997) colocou, "criar cidadãos" (cf. Callan 2004, Brighouse 2009). Mais especificamente,

essas discussões acadêmicas tratam dos *fins*, *processos* e *constrangimentos práticos* de políticas públicas educacionais seguidas pelo estado. Neste artigo, eu me limito a concepções alternativas sobre os *objetivos* da educação cidadã. Assim, abandono concepções concorrentes que tratam tanto dos processos de educação cidadã, como dos modos de lidar com problemas que surgem na realização de certos fins da educação cidadã. Em vez disso, eu irei articular e defender uma consciência democrática transnacional como o fim mais atraente da educação cidadã. Desse modo, sustento que a educação cidadã precisa incluir uma orientação democrática transnacional, de modo que os cidadãos se relacionem também democraticamente com aqueles que não residem dentro de suas fronteiras nacionais. Assim, políticas públicas educacionais deveriam também ser concebidas de modo que elas pudessem promover arranjos democráticos nos níveis inter, trans e supranacionais.

Neste artigo, a minha argumentação se estrutura da seguinte maneira. Na Seção 2, eu apresento e critico a concepção tradicional de educação cidadã, por sua falha em reconhecer a importância da globalização para a teoria e prática educacionais. Afinal, essa concepção sustenta que contribuir *domesticamente* para a formação da consciência democrática deveria ser considerada como o objetivo definidor da educação cidadã. Eu argumento que tal concepção sofre de uma tendência doméstica, e que essa tendência a torna inadequada como concepção de fins da educação cidadã sob as condições da globalização. Na Seção 3, eu discuto outra concepção que aponta para a formação da consciência global como o objetivo da educação cidadã. Embora essa concepção reconheça propriamente a centralidade da globalização na teorização sobre educação cidadã, eu defendo que ela é insatisfatória, porque se refere a uma adaptação *funcional* a certos tipos de pressões econômicas que a globalização traz. Na Seção 4, eu analiso criticamente outra concepção normativa de educação cidadã. Esta concepção enfatiza a necessidade de criação de uma consciência moral cosmopolita a partir da educação cidadã, a fim de assegurar globalmente certos direitos humanos centrais. Enquanto defendo essa concepção pelo fato de ela enfatizar a necessidade do cultivo de uma consciência moral que seja verdadeiramente global, eu a critico por considerá-la excessivamente determinada no que se referem às exigências morais de escopo universal. Assim, desenvolvo uma concepção

distinta de educação cidadã na Seção 5, onde busco alimentar a ideia de uma consciência moral global comprometida com uma interpretação democrática do que ela significa. Portanto, a reivindicação central desta concepção é a de que as políticas públicas educacionais deveriam aprofundar a consciência democrática não apenas dentro dos estados, mas também para além deles. Dessa maneira, tal concepção utiliza a orientação democrática do modelo tradicional de educação cidadã, mas a amplia, em resposta a diversas dinâmicas da globalização que requerem arranjos políticos democráticos para além de fronteiras. Na Seção 6, concluo as reflexões preliminares.

2. Consciência democrática doméstica como fim da educação cidadã

Em sociedades democráticas ocidentais, a concepção tradicional sobre o objetivo da educação cidadã está ligada à ideia de educar cidadãos de modos através dos quais eles adquiram e mantenham as atitudes, os conhecimentos e as habilidades necessárias para criar e manter arranjos democráticos dentro dos seus estados nacionais. Nessa visão, Gutmann (1987, 39) aponta que o "comprometimento central" das democracias liberais é a "reprodução social consciente". Reprodução social consciente significa que os membros de uma sociedade liberal estão "comprometidos em recriar coletivamente a sociedade". Gutmann (1987, 45) conclui, a partir disso, que "a sociedade que apoia a reprodução social consciente precisa educar todas as crianças educáveis a serem capazes de participar coletivamente de suas sociedades". Uma vez que a forma de vida democrática expressa o ideal de reprodução social consciente, é crucial elaborar políticas educacionais públicas de modo que cada sujeito possa participar democraticamente do processo social e político de tomadas de decisões, que são parte e parcela da reprodução social consciente.

Esta caracterização do objetivo da educação cidadã é bastante abstrata, no entanto, para guiar efetivamente a educação cidadã. É por isso que tal objetivo é definido mais estreitamente em concepções de educação civil que ancoram a educação democrática na forma de disciplinas específicas em escolas. Dentro da cultura educacional alemã, estas concepções de educação cívica se focam na criação de percepção política ou consciência política –

em que estes termos se referem ao estado mental através do qual o indivíduo representa o seu lugar dentro de seu ambiente político. Como explica Lange (2010, 205), "a percepção política é o lugar mental onde o ser humano cria concepções subjetivas de realidade política. Ela contém as concepções subjetivas da realidade política". A percepção política possibilita a criação do sentido do ambiente político de alguém quando se consideram os modos pelos quais os assuntos políticos se conectam. Ela é epistemicamente relevante por determinar a realidade política subjetiva de um indivíduo. Mas ela também tem a importância prática de estruturar e determinar caminhos possíveis da ação política de um indivíduo. Como Lange (2010, 205) situa, "a partir da consciência política, o ser humano reduz a complexidade societária. Ele (sic) constrói modelos que têm funções epistemológicas e práticas". O tipo particular de percepção política que concepções dominantes de educação cívica têm a intenção de criar é de caráter democrático. Como declara Lange (2010, 209): "A educação política influencia a formação de percepção política com o objetivo de criar uma consciência democrática". É por isso que se torna mais preciso dizer que tais concepções de educação cívica buscam criar *percepção* ou *consciência democráticas*.

Curiosamente, no entanto, a literatura sobre educação cívica se foca quase que exclusivamente na formação de consciência democrática *dentro* do estado-nação. Assim, o déficit central dessa concepção de educação cívica é o seu *viés doméstico*. Pois essa concepção ou defende que a criação de uma consciência democrática está restrita a uma sociedade específica, ou simplesmente falha em discutir o escopo de tal consciência. Este viés doméstico parece ser um aspecto problemático da consideração de Lange (2010, 206, grifo meu), que explica que "estruturas de percepção política produzem o significado político que oferece orientação ao indivíduo e permite a ação *dentro da sociedade*". Parece óbvio que, sob a globalização, a percepção política, em cuja criação a educação cívica deveria contribuir, deveria ter um caráter global. O ambiente político não pode ser limitado, de modo plausível, a fronteiras dos estados-nação. Ainda que nós entendamos a política, como Lange (2010, 207) a entende, como processos decisórios coletivos que determinam como lidar com a pluralidade de interesses individuais potencialmente conflitivos, podemos ainda observar este tipo de

ambiente político fora dos estados-nação. Isso porque nem as normas coletivas são restritas, em seu escopo, a essas fronteiras, nem a origem de normas coletivas remonta apenas aos estados-nação.

Para ilustrar, considere que o escopo de validade dos direitos humanos internacionais é global, e não restrito às fronteiras do estado-nação. Essas normas são, como Beitz (2009) colocou, "assuntos de interesse internacional". A realização delas é requerida em todos os estados, e não apenas dentro de um único estado. Isto não significa que qualquer violação das normas de direitos humanos autorizaria indivíduos de outros estados a intervirem naqueles estados onde aconteceu a violação de direitos humanos. Também não significa que indivíduos de outros estados deveriam considerar se há caminhos permitidos através dos quais eles poderiam potencialmente parar ou conter esta violação. As normas de direitos humanos internacionais não emergiram de dentro de ordens políticas nacionais, mas foram decididas internacionalmente, como consequência da Segunda Guerra Mundial, e, em seguida, especificadas, a partir da criação de leis internacionais. Consequentemente, é inadequada uma educação cívica que se concentre apenas em uma percepção política doméstica.

Além disso, esta negligência também é curiosa, porque estudiosos da educação reconhecem que a percepção política muda no decorrer do tempo. Lange (2010, 210), por exemplo, reconhece que "as concepções de realidade que são criadas através da percepção política são processuais e constantemente revisadas ou afirmadas". No entanto, estudiosos da educação como Lange, que formula concepções de educação cívica, não sustentam eles mesmos as próprias concepções, porque eles falham em abordar aquilo que transcende o estado-nação; algo que uma concepção empiricamente informada de consciência democrática teria adotado. Na próxima seção, volto-me, então, para uma série de estudiosos da educação que tem reconhecido os desafios sociais trazidos pela globalização e que tem, então, enfatizado a importância da criação de uma consciência *global* como objetivo da educação cidadã.

3. Consciência global como objetivo da educação cidadã

Diversos estudiosos da educação defendem que a educação cidadã deveria buscar a formação de uma "consciência global" (cf. Mansilla e Gardner 2007; Allen e Parham 2015). De modo similar à consciência política, a consciência global se refere a um estado mental que representa modos através dos quais o indivíduo se situa dentro de seu ambiente. No caso da educação cidadã para a consciência global, no entanto, este ambiente não é restrito ao domínio político doméstico. Ele é definido, de modo não muito claro, como um "modo atento de estar no mundo hoje" (Mansilla e Gardner 2007, 48; cf. Dill 2015, ch. 3). Esta atenção teria a intenção de levarem os estudantes a verem os modos pelos quais acontecimentos locais, fenômenos e processos estão relacionados com outros fenômenos e processos para além de fronteiras nacionais. Por exemplo, uma garrafa de suco de laranja deveria ser reconhecida como o produto de uma divisão transnacional do trabalho e de acordos internacionais, no que se refere aos padrões de segurança do comércio e do consumidor (cf. Mansilla e Gardner 2007, 49). Assim, o cultivo da consciência global é pensado com o objetivo de levar os estudantes a terem "uma disposição para situar as experiências imediatas deles em uma matriz de desenvolvimentos mais ampla que forma a vida mundo afora, para que eles construam as próprias identidades como membros de sociedades mundiais" (Mansilla e Gardner 2007, 56). Desse modo, o objetivo de se construir uma consciência global é ajudar estudantes a se orientarem em um mundo globalizado. Trata-se de uma "*sensitividade* aos objetos em nosso ambiente" e "da competência da *organização* desses objetos" (Mansilla e Gardner 2007, 58). Assim, a educação cidadã para a criação de uma consciência global tem a intenção de "dar coerência a experiências fragmentadas" e ela "situa o sujeito ao longo de um eixo de *espaço* contemporâneo de maneiras comparáveis ao modo como a consciência histórica situa o sujeito ao longo de um eixo de *tempo*" (Mansilla e Gardner 2007, 63, 58).

A falta de assentamento normativo

O problema desta concepção de educação para uma consciência global, no entanto, é que ela carece de um assentimento normativo, uma vez que ela não possui uma justificação clara sobre o que deveria ser o objetivo

da educação. Em vez disso, ela se refere meramente à ideia de que, em um mundo globalizado, a agência requer um entendimento sobre os modos pelos quais os fenômenos estão ligados uns aos outros através de fronteiras. Uma consequência disso é que a educação para a consciência global não é orientada em direção a promover ou facilitar um tipo particular de ação moralmente requerida. Assim, diferentemente de concepções de educação cidadã que possuem o objetivo de criar uma percepção democrática, a intenção da educação para a consciência global não é aquela de habilitar a juventude a participar democraticamente das tomadas de decisões políticas. De fato, estudiosos da educação, de maneira similar a muitos teóricos políticos e filósofos contemporâneos, poderiam negar que a democracia é um fim apropriado para a política global. Mas, se esse fosse o caso, então eles poderiam ainda defender uma concepção moderada de educação cidadã, de acordo com a qual estudantes poderiam desenvolver uma preocupação pela realização de um conjunto limitado de direitos morais centrais dos seres humanos. Como desenvolverei mais à frente, há estudiosos da educação que defendem concepções de educação cidadã que incluem este tipo de orientação normativa voltada para alguns direitos centrais, universais e morais. Mas os estudiosos que defendem a consciência global na educação não identificam um objetivo normativo em direção ao qual esta educação cidadã deveria se orientar. A falta de ação orientada significa que a educação para a consciência global é incapaz de priorizar objetivos educacionais concretos que se relacionam com a formação de uma consciência global. Por exemplo, não está claro se é mais importante o aprendizado multicultural ou o aprendizado do uso de computadores para aprofundar a consciência global. Não está claro, assim, se é mais importante habilitar os estudantes para que eles empatizem ou simpatizem com indivíduos de um pano de fundo cultural parcialmente diferente ou se é mais importante torná-los tecnicamente competentes no entendimento e no uso de uma infraestrutura comunicativa transnacional. Desse modo, fica em aberto qual é o *ponto moral* de se criar uma consciência global. A consciência global deveria servir na formação de uma ordem democrática global? Ou o seu objetivo seria, por outro lado, servir no aumento de capital humano? Estudiosos da educação que defendem a consciência global tendem a deixar essas questões em aberto. Assim, uma vez

que os estudiosos da educação que defendem a consciência global como objetivo da educação cidadã não oferecem uma base normativa clara para as suas políticas, fica em aberto a questão sobre qual deve ser o objetivo do cultivo da consciência global.

Assim, muitas concepções de educação cidadã que contém uma orientação normativa clara são lançadas com um grau de abstração muito alto. Assim, ainda que modelos de educação cidadã tenham uma orientação normativa explícita, eles não necessariamente são úteis na determinação da importância relativa de tais políticas educacionais concretas. Por exemplo, considere a decisão sobre se o *ethos* escolar deveria ser mais democrático ou mais competitivo. A decisão a favor de "democrático", no lugar de "competitivos", parece apenas clara quando já se tem uma orientação normativa em direção à consciência democrática. Na ausência de tal orientação, pode-se simplesmente defender que ser competitivo é uma competência que é *de facto* altamente valorizada no cenário da globalização contemporânea, e que isto, por outro lado, justificaria priorizar esta competência sobre aquelas que estão associadas com a democracia. Consequentemente, a falha em fundamentar o objetivo de se criar uma consciência global pela referência a um tipo particular de ideal normativo significa que este objetivo irá frequentemente permanecer sub-definido, a favor da determinação de uma política pública educacional.

Viés do status quo

Sem dúvidas, ser capaz de se orientar em um mundo globalizado é uma pré-condição para qualquer que seja o objetivo normativo que se busca atingir. Desse modo, esta função orientadora da educação de uma consciência global poderia ser democraticamente valorizável, uma vez que a capacidade para a orientação é um pré-requisito da ação democrática. Mas, por falhar na elaboração de uma concepção mais determinada e normativamente assentada de educação cidadã, a educação para a consciência global não só é insuficientemente orientada para a ação, como também influenciada pelo status quo. A educação para a consciência global, nesse contexto, possui um entendimento *empírico* estreito de complexidades políticas, econômicas,

culturais e sociais de um mundo globalizado. Assim, ela nem sugere um objetivo particular a ser seguido, nem promove uma reflexão crítica de tais complexidades. Ao contrário, ver a consciência global como fim da educação cidadã parece soar como uma adaptação funcional de processos dominantes de globalização. Não surpreendentemente, estudiosos que escrevem sobre globalização e educação se focam nas habilidades necessárias para prosperar em uma economia globalizada. Por exemplo, eles enfatizam que competências como meta-aprendizado, habilidades interpessoais, mobilidade e flexibilidade são de importância especial em economias pós-industriais avançadas (cf. Cheng 2007). Além disso, tais estudiosos enfatizam que a importância de aprender a capacidade de assumir uma perspectiva cultural diferente não é um ideal moral, mas, na verdade, uma competência para assegurar benefícios materiais e outros benefícios individuais. Suárez-Orozco e Carolyn (2007, 18-9) defendem, como segue:

> Comunicação, entendimento, empatia e colaboração transculturais não são mais ideais abstratos, mas agora possuem um valor especial. Não são mais simples como os modelos unilaterais de assimilação e acomodação, de acordo com os quais minoridades étnicas, raciais, linguísticas e religiosas aprendem os códigos da maioria para ir junto e ir mais longe. Muito mais é requisitado: crianças da maioria também irão se beneficiar por terem domínio de outras sensibilidades e códigos culturais.

Além disso, estudiosos da educação que defendem a educação para a consciência global parecem ver processos de globalização como inalteráveis. Eles não consideram de forma algum se esses processos poderiam ou deveriam ser suspensos ou pelo menos modificados em certos aspectos. Isto é especialmente problemático de um ponto de vista educacional, porque esta posição diante da globalização sugere, na verdade, uma relação passiva diante do mundo social e político. Ela transmite a ideia de que sujeitos humanos teriam que se adaptar a ambientes sociais em mudanças constantes, sem pararem para perguntar se tais mudanças são necessárias e desejáveis. A única agência que a consciência global promove, ou é assim que parece, é aquela de lidar efetivamente com as exigências de competição internacional dentro de uma economia de mercado globalmente integrada.

Assim, o resultado da influência do status quo na concepção de educação para a consciência global é que ele tende a promover uma forma de

educação *funcionalista*. Uma educação desse tipo meramente reproduz a ordem social dada, independentemente se os princípios que guiam esta ordem passaram por escrutínio crítico. Assim, estudiosos que estão a favor da concepção de consciência global da educação cidadã são propensos a ver a atual predominância da globalização econômica como dada, e falham em considerar como a educação deveria responder a este fenômeno de uma maneira criativa e empoderada, capaz de desnaturalizar a integração econômica global. Isto não apenas significaria questionar a inevitabilidade da forma particular que a globalização econômica tomou. Isto também significaria questionar o esquema aparentemente dominante de avaliação, de acordo com o qual salário e riqueza contam como indicadores de sucesso pessoal.

"Paroquialismo empírico"

Finalmente, um problema adicional do qual sofre a concepção de educação para a consciência global é o de um "paroqualismo empírico". Sobre este tipo de paroquialismo, refiro-me à visão empírica problemática de que processos de globalização levariam à homogeneização cultural, econômica e política de acordo com padrões ocidentais (cf. Lepenies 2014). Alguns estudiosos da educação expressam esta visão quando eles concebem a educação em termos de um processo de modernização unidimensional e linear que irá eventualmente transformar todas as sociedades de acordo com um padrão particular. Assim, eles concordam com uma concepção naïve de globalização, que vê a globalização como um processo unilinear, homogeneizante e abrangente. Nesta linha, Suárez-Orozco e Sattin (2007, 18) defendem que "o que acontece (...) quando imigrantes da Somália, por exemplo, imigram para a Suécia (...), é como se eles tivesse viajado 200 anos no tempo", como se, em um futuro não tão distante, a sociedade somali se transformasse em uma sociedade similar à sueca (cf. Gunesch 2004; Fail et al. 2004). Similarmente, esta visão homogeneizante da globalização também é apoiada na "hipótese da convergência", de acordo com a qual "*a globalização desterritorializa as habilidades e competências que ela premia, gerando, assim, forças centrífugas poderosas sobre as quais estudantes do mundo precisam saber*" (Suárez-Orozco e Qin-Hilliard's 2004b, 6). Este paroquialismo

empírico é problemático porque ele não considera o fato de que, devido à pluralidade de esquemas de interpretação cultural, a globalização assume formas bastante distintas em diferentes contextos sociais e regiões (cf. Pollock et al. 2000).

Para resumir, a concepção de consciência global da educação cidadã permanece, por último, não-convincente, embora ela não sofra do viés doméstico da concepção padrão de educação cidadã. Ela sofre de uma falta de orientação normativa, de uma influência do status quo e de um paroquialismo empírico. Desse modo, a concepção de consciência global é problemática em termos normativos, assim como empíricos. Na próxima seção, desenvolvo, então, outra concepção de educação cidadã, que evita o viés doméstico da concepção padrão e que, junto a isso, contém uma concepção normativa clara sobre o objetivo da educação cidadã.

4. Cosmopolitismo moral como fim da educação cidadã

Diversos filósofos e estudiosos da educação defendem que a educação moral cosmopolita deveria ser o objetivo da educação cidadã. A ideia básica que uma educação moral cosmopolita busca conceber é a de que há certas normas morais que permeiam a vida de todos os seres humanos, independentemente de suas características nacionais, familiares, étnicas ou econômicas (cf. Pogge 1992, 48). É importante enfatizar o aspecto essencialmente *moral* deste tipo de educação, porque, de outro modo, pode-se confundir este tipo de educação com ideias de cosmopolitismo *cultural* ou *político* e suas formas correspondentes de educação cosmopolita (cf. Appiah 2007, Plagemann 2015, Leist 2018).

Mais detalhadamente, uma educação *cultural* cosmopolita envolveria a abordagem das atitudes, dos saberes e das capacidades que habilitam o entendimento, o engajamento e a interação com o vasto panorama das culturas existentes atualmente. É verdade que adquirir tais atitudes, saberes e capacidades pode ajudar na apreciação da validade de certas normais morais universais. Afinal, a imersão e exposição à diversidade de culturas podem facilitar a identificação de uma série de características distintivamente humanas – como, talvez, certas necessidades e aspirações universalmente com-

partilhadas. E essas características, por outro lado, podem ser pensadas para apoiar a validade de normas morais universais. Assim, este tipo de educação cultural cosmopolita teria apenas o uso instrumental de facilitar a realização de uma educação moral cosmopolita. As atitudes, os saberes e as capacidades associadas a toda uma variedade de culturas não constituiriam o fim verdadeiro da educação *moral* cosmopolita.

A educação *política* cosmopolita, por outro lado, consistiria no incentivo à criação e manutenção de uma associação global política através da educação. A atual Nações Unidas é um exemplo de tal associação, mas outras formas de associações políticas globais também são imagináveis – um estado mundial com um único governo, por exemplo. Esta educação tentaria consequentemente introduzir as atitudes, as habilidades e os saberes necessários para tal associação. Desse modo, ela difere da educação moral cosmopolita, porque o reconhecimento da validade de certas normas morais com escopo global não requer a compreensão sobre a construção e a sustentação de uma associação política global. Mais ainda, é possível justificar a educação cosmopolita política sem ter que compreender qualquer normal moral universal a que se refere a educação moral cosmopolita. A criação de uma associação política global poderia ser justificada a partir de valores como eficiência econômica, que não precisam expressar ou refletir qualquer norma moral universal (cf. Pogge 1992, Beitz 1994).

De qualquer modo, é importante notar que as concepções de educação moral cosmopolita não sofrem dos déficits das concepções anteriores de educação cidadã. Por serem diferentes de concepções de educação cidadã para uma consciência democrática doméstica, as concepções morais cosmopolitas de educação cidadã não são limitadas a preocupações morais específicas de estado-nação. Além disso, diferentemente da concepção de educação cidadã para uma consciência global, as concepções morais cosmopolitas não são nem insuficientemente determinadas, nem influenciadas pelo status quo.

Para ilustrar, considere a concepção moral cosmopolita de educação cidadã desenvolvida por Nussbaum, da qual ela deriva a sua teoria da justiça básica baseada na capacidade, a fim de delinear os fins da educação cidadã (cf. Culp 2018, 2019). Esta teoria da justiça básica articula demandas de jus-

tiça em termos de uma lista de dez capacidades centrais, ou seja, dez oportunidades efetivas de fazer certas coisas ou experienciar certos estados do ser. De acordo com Nussbaum (2011, 33-4), estas demandas representam elementos centrais de uma vida merecedora de dignidade humana, que é uma ideia que ela considera válida do ponto de vista transcultural. Estas dez capacidades centrais são vida; saúde corporal; integridade corporal; sentido, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; capacidade de criar relações; contato com outras espécies; jogo; e controle sobre o próprio ambiente. Nussbaum (2000, 101-5; 2006, 78-9; 2011, 74-5) defende que estas capacidades centrais deveriam ser preenchidas em toda sociedade e protegidas por meios constitucionais.

Mais especificamente, Nussbaum sustenta que, em diferentes estados, estes direitos serão interpretados de diferentes modos, a depender da situação e das especificidades culturais em questão. Ela argumenta que esta interpretação deveria ser realizada a partir de processos nacionais e democráticos de formação da opinião e da vontade. É por isso que ela defende a criação da consciência democrática como um fim da educação cidadã dentro dos estados. Outra razão para reconhecer esse fim da educação cidadã é que as suas dez capacidades centrais incluem o direito de exercer controle político sobre o ambiente político e social. Ela especifica esta capacidade como "ser capaz de participar efetivamente de escolhas políticas que governam a própria vida".

A sua defesa da consciência democrática dentro de todos os estados já torna a sua concepção de educação cidadã mais determinada do que aquela preocupada em aumentar a consciência global. Na verdade, ela é ainda mais determinada que as concepções-padrão de educação cidadã, que defendem a formação doméstica da consciência democrática. Isso porque a concepção de cidadania de Nussbaum é também particularmente ligada aos desafios particulares que a globalização põe para a consciência democrática. A teórica defende que, devido à maior diversidade social evidenciada por processos de globalização, é necessária uma educação democrática com orientação cosmopolita. Sob tais condições, ela argumenta, uma identidade nacional étnica compartilhada não pode mais representar a fita de um ethos democrático nacional.

Nussbaum (1997, 65, 68) defende um tipo cosmopolita de educação democrática que põe grande peso no aprendizado multicultural, porque ela considera este tipo de aprendizado como necessário na promoção de um ethos doméstico democrático, apesar do pluralismo cultural. A educação multicultural tem a intenção de criar entendimento e apreciação entre membros de diferentes grupos culturais (cf. Gutmann 1993, 1995; Macedo 2000). Tal entendimento é a base para a *empatia*, que é a chave para a tarefa democrática constante de se colocar no lugar do outro, de considerar a importância das reivindicações do outro e de suas argumentações subjacentes (cf. Vandamme 2013). Além disso, a educação multicultural também pode estimular a *simpatia* entre membros de diferentes grupos culturais. Um modo através do qual se atinge isso é a apresentação de aspectos particulares de uma certa cultura, como as suas crenças religiosas dominantes ou a sua excelência artística, e a descoberta de suas bases racionais ou narrativas implícitas. Algumas pessoas acharão estas bases racionais ou narrativas atraentes, e isto as levará a simpatizarem com membros de outros grupos culturais. Outro modo através do qual a educação multicultural pode estimular a simpatia é mostrando como diferentes grupos culturais encontram soluções divergentes para uma série compartilhada de problemas comuns (cf. Nussbaum 1997, 69, 83). Pela ênfase no fato de que estes grupos compartilham certos problemas em comum – como a necessidade de produzir comida, de manter uma reprodução social e de prover espaços e tempo de lazer -, a educação multicultural pode estimular a simpatia na apreciação das semelhanças da existência humana. Por causa dessa ênfase no aprendizado multicultural, a concepção de Nussbaum representa uma melhoria considerável sobre concepções prévias de educação democrática, que não dão atenção suficiente à profunda diversidade que é característica de sociedades transnacionais.

Além disso, a concepção de Nussbaum de educação cidadã não é particularmente influenciada pelo status quo, já que ela busca transformações drásticas da consciência de populações ao redor do mundo. Isto porque as populações de diversos países sequer desenvolveram uma consciência democrática doméstica e, até aquelas populações que já desenvolveram uma

consciência do tipo no passado, experienciam atualmente a erosão deste tipo de consciência.

Indo mais além, a concepção de Nussbaum de educação cidadã não sofre da inclinação doméstica de outras concepções de educação cidadã para a consciência democrática. De fato, é um ponto central da sua teoria moral e política que a não-realização de qualquer capacidade única que integra a lista de capacidades humanas centrais se trata um assunto de preocupação moral para qualquer outro ser humano, não importa onde ele resida. Preencher as capacidades centrais é não apenas a responsabilidade daqueles que residem no mesmo território nacional. Mais especificamente, Nussbaum defende que deveria existir uma divisão moral do trabalho entre uma variedade de atores internacionais, no que se refere à realização da justiça global. Estes atores incluem estados-nação, corporações multinacionais, organizações internacionais e instituições não-governamentais. Ela (2006, 316) especifica, em seguida, que cada estado-nação é o portador primário de responsabilidade pela realização das dez capacidades centrais de sua população e que os outros atores internacionais possuem apenas uma responsabilidade reparadora. Consequentemente, a educação cidadã precisa desenvolver o tipo requisitado de consciência moral, de modo que as pessoas que são membros de diferentes estados estejam hábeis a assumir este tipo de responsabilidade reparadora sempre que aqueles que são co-cidadãos de um estado falham ou são incapazes de realizar as capacidades centrais de seus co-cidadãos.

Nussbaum (1996, 12-14) acredita que, em termos práticos, o reconhecimento dessas obrigações significa que a educação deve alimentar um cosmopolitismo *moral* que apoia um grau suficiente, embora relativamente limitado, de simpatia face aos estrangeiros. Semelhantemente, o comportamento de estados e de outros atores internacionais não deveria ser de um modo tal que os permita a diminuírem a realização das dez capacidades centrais em qualquer país. Para isso, a educação precisa ser desenhada de modo que ela garanta que cidadãos de vários países monitorem o comportamento de seus governos e de atores internacionais.

Nussbaum ainda não vê como necessário que esta divisão particular do trabalho moral seja especificada e determinada de uma maneira democrática. As obrigações morais internacionais, no que se refere à responsabili-

dade reparadora que estados e outros atores internacionais teriam de realizar as dez capacidades fundamentais, não requereriam, de modo algum, relações internacionais democráticas. De acordo com Nussbaum (1996, 12; 2006, 294), nem a justificação, nem a implementação deles pedem uma democratização das relações internacionais. Na verdade, ela reconhece a importância do "diálogo global" e do "contínuo debate transnacional" sobre assuntos de preocupação moral internacional, como problemas ecológicos ou o nível legítimo de desigualdades socioeconômicas entre estados. Mas ela não defende o estabelecimento daqueles arranjos que facilitariam processos democráticos de formação da opinião e da vontade através de estados. Ou seja, ela não demanda uma ordem democrática de arranjos econômicos e políticos para enquadrar este debate. Como resultado, do ponto de vista de sua concepção cosmopolita moral de educação cidadã, não há a necessidade de se criar uma consciência democrática entre cidadãos de diferentes estados.

No entanto, para desfrutar na capacidade política que Nussbaum (2011, 34) descreve como a liberdade de "ser capaz de participar efetivamente de escolhas políticas que governam a própria vida", é inadequado apenas preparar os cidadãos para o processo democrático de tomadas de decisões dentro de seus estados – pelo menos sob as circunstâncias atuais. É assim porque cidadãos não podem exercer controle sobre todas as decisões que determinam as suas vidas a partir apenas de processos democráticos domésticos. Como documentam diversas análises sócio científicas, a recente e contínua transformação da autonomia do estado envolve a disseminação de poderes decisórios para além de fronteiras (cf. Hurrelmann et al. 2007; Genschel e Zangl 2008). Há uma proliferação de organizações internacionais e regimes que restringem ou influenciam processos nacionais de tomadas de decisão (Sarooshi 2005; Rittberger 1995). Isto deu origem não apenas à ideia, mas também à realidade de uma governança global (Cf. Rosenau e Czempiel 1992; Avant et al. 2010). Estas organizações e regimes incluem, por exemplo, as instituições Bretton Woods, a Organização Mundial do Comércio, a União Europeia (EU), cortes como a Corte Europeia de Direitos Humanos, o Direito Administrativo Global e as normas que governam a regulação dos efeitos das mudanças climáticas antropocêntricas.

Todas essas organizações e regimes internacionais representam esferas do poder político que afetam, de maneiras significativas, o modo como se dão as vidas das pessoas. A menos que essas organizações e regimes sejam democratizados de acordo com contextos específicos, não será possível, para cidadãos de estados diferentes, que tenham pelo menos uma influência mínima sobre as decisões que são tomadas neste nível internacional. Consequentemente, de uma perspectiva que é interna à teoria da justiça de Nussbaum, baseada na capacidade, e que enfatiza que todo ser humano deveria ser capaz de co-determinar politicamente os seus ambientes sociais, parece urgente a democratização das relações internacionais.

Enquanto uma democratização deste tipo certamente terá que considerar o desenho institucional dessas organizações e regimes, ela também terá que envolver o desenvolvimento de uma consciência democrática transnacional das populações que as constituem (cf. Peters 2007, ch. 3; Lenard 2010, 2012, 2014; Allen e Parham 2015). E uma vez que um *ethos* não irá surgir simplesmente do nada, mas terá que ser estimulado, entre outras coisas, a partir de políticas públicas educacionais cuidadosamente desenvolvidas, é um grave déficit da concepção de educação cidadã de Nussbaum a sua falha em preparar os cidadãos a influenciarem democraticamente o processo internacional de tomada de decisões.

A educação cidadã precisa desenvolver uma consciência democrática para além de fronteiras, porque todos os tipos de preocupações políticas transcendem fronteiras nacionais. É insuficiente preparar cidadãos futuros apenas para os seus papeis como co-cidadãos dentro de estados-nação. A educação cidadã precisa também promover arranjos democráticos para além de estados-nação, através do incentivo transnacional de uma consciência democrática. Na próxima seção, explico com maiores detalhes a minha concepção transnacional de educação cidadã para uma consciência democrática.

5. Consciência democrática transnacional como objetivo da educação cidadã

Em um mundo Westfaliano, a ideia de Gutmann de uma reprodução social consciente capturou bem a questão de uma tomada de decisão democrática. A ideia diz que "como cidadãos, nós aspiramos a uma série de práti-

cas educacionais e autoridades das quais pode ser dito o seguinte: estas são as práticas e autoridades com as quais nós, agindo coletivamente como uma sociedade, concordamos conscientemente" (Gutmann 1987, 39). Gutmann desenvolveu a sua teoria no final do século 20 e escreveu para uma audiência que se acostumou a pensar sobre arranjos democráticos em termos estadistas ou Westfalianos – significa que o sujeito da reprodução social consciente é a nação de um estado particular. São os sujeitos co-nacionais que podem tomar decisões democráticas.

No começo do século XXI, no entanto, não está claro quem é o sujeito da reprodução social consciente. Não se pode mais aceitar simplesmente que arranjos democráticos teriam que ser estabelecidos somente em nível doméstico. Ou seja, não está claro como responder à questão sobre quem é o *demos* da democracia. Assim, não é suficiente que a educação democrática se foque apenas na criação de uma consciência democrática dentro de estados. Na verdade, eu argumentarei que há boas razões para acreditar que também é necessário trazer arranjos democráticos através de fronteiras. Consequentemente, precisa-se evidenciar o problema de como elaborar políticas públicas educacionais efetivas na criação e sustentação de arranjos democráticos não apenas dentro, mas também além de estados.

No restante dessa apresentação, eu oferecerei as razões centrais para conceber a educação cidadã em termos de uma consciência democrática transnacional. Estas razões podem ser distinguidas em duas bases lógicas distintas. A primeira se refere à realidade já existente de exercício de poder político em níveis inter e supranacionais. A outra está conectada com o modo pelo qual a globalização econômica torna necessária a criação de instituições inter e supranacionais para governar democraticamente os seus impactos.

Poder político inter e supranacionais

Como já argumentei anteriormente, vários processos de transnacionalização política, como organizações e regimes inter e supranacionais que exercem poder político, pedem diretamente pela democratização de *questões* transnacionais. Estas instituições e regimes representam esferas de poder

político que afetam significativamente o modo como se dão as vidas das pessoas. Mas, na maior parte dos casos, os cidadãos de vários estados que estão sujeitos a esse poder não estão em uma posição de influenciar o modo pelo qual este poder é exercido. A democratização de organizações e regimes inter e supranacionais teria, então, de levar os cidadãos a co-determinarem o exercício desse poder, uma vez que, na ausência da possibilidade de uma co-determinação, o exercício de poder político neste nível não pode, de maneira alguma, ser justificado de modo plausível.

Assim, representantes de estados têm formado e continuado a influenciar os contornos e as políticas da maior parte das organizações e regimes inter e supranacionais. E, ao menos em alguns países razoavelmente democráticos, cidadãos eram e são capazes de influenciar representantes de estados e de mantê-los responsáveis pelo que decidem. No entanto, dado que estas organizações e regimes já desenvolveram, por assim dizer, vidas próprias, esta forma indireta de legitimação democrática, que chegou *um dia* a receber consentimento geral, não é mais suficiente (cf. Christiano 2010; Follesdal 2011, 60; Culp 2014, cap. 5). Assim, parece urgente democratizar as relações internacionais de modo que seja concedido poder a grupos e indivíduos de vários países. Esta visão advém de um ponto de vista democrático deliberativo, que enfatiza que todo ser humano deveria ser capaz de co-determinar politicamente os seus ambientes (cf. Forst 2017, cap. 10).

Agora, a razão pela qual esta preocupação no que concerne a se e como os indivíduos podem co-determinar as políticas que são tomadas por instituições inter e supranacionais é que ela não é suficiente, se apenas o desenho dessas instituições é alterado (cf. Peters 2007, cap. 3; Lennard 2012). Não se quer negar, no entanto, que o aprofundamento do empoderamento democrático de indivíduos face a instituições e regimes inter e supranacionais possa também envolver a revisão dos arranjos institucionais e de regimes. Por exemplo, é concebível que, dentro do Fundo Monetário Internacional, os países credores recebam mais peso nos processos decisórios, em comparação com os países devedores. Mas, além disso, tornar tais instituições mais democráticas também irá requerer o desenvolvimento de uma consciência democrática transnacional. Pelo desenvolvimento de tal consciência, as políticas de organizações e regimes inter e supranacionais se

tornarão mais democráticas, porque elas irão, em grande parte, refletir os processos de raciocínio daqueles que estão sujeitos a essas políticas.

Mais especificamente, tal consciência influencia aqueles que ocupam posições de poder em pelo menos duas situações. Na primeira, aqueles em tais posições serão mais sensitivos quanto a se certas políticas são justificáveis para aqueles que são sujeitos ao seu poder político. Além disso, estejam ou não mais sensitivos desse modo, aqueles que estão sujeitos a exercícios de poder político através de fronteiras estarão mais ávidos por responsabilizar atores políticos por seus comportamentos. Uma vez que a consciência democrática inclui um senso de direito a modos razoavelmente democráticos de elaboração de políticas, os sujeitos se sentirão mais motivados a responsabilizar decisores políticos por suas decisões. Mas essa consciência não irá surgir por um acaso (cf. Peters 2007, cap. 3; Lennard 2012). Ela terá que ser promovida através de uma política pública educacional cuidadosamente elaborada.

Fechamento democrático de uma abertura econômica global

Processos de transnacionalização econômica, por outro lado, requerem uma democratização das relações políticas para além de fronteiras de um modo mais indireto. Aqui, a ideia básica é a de que esses processos engendram muitos efeitos colaterais que necessitam de uma forma de regulação inter ou supranacional que deve ser democrática para ser aceitável. Esta *necessidade* de regulação significa que não apenas instituições internacionais ou supranacionais existentes precisam ser democratizadas de acordo com as diretrizes já mencionadas. Isso também significa que outras instituições desse tipo teriam que ser criadas para garantir que os efeitos gerados pelas transações econômicas possam ser considerados aceitáveis.

Para ilustrar essa possibilidade, considere o modo pelo qual a liberalização econômica dos mercados de capital internacional situou os estados em uma competição por investimentos de capital. Esta competição, por outro lado, os pressionou a diminuírem as taxas de impostos, assim como os padrões de meio ambiente, saúde, segurança e trabalho, porque isso tornaria os investimentos mais atrativos (Habermas 2001; Mosley 2003; Ronzoni

2009; Dietsch e Rixen 2014). Semelhantemente, políticas ambientais, de trabalho, de impostos e outras são, até certo ponto, já pré-determinadas através da competição entre estados por capital, e não mais sujeita ao controle democrático. Assim, por exemplo, os estados diminuem as suas taxas de impostos a fim de criarem condições economicamente favoráveis para investidores. De modo similar, os estados também evitam um gasto deficitário, porque os investidores percebem tal gasto como um sinal da instabilidade econômica ou política, que aumenta o risco de um investimento (Rodrik 2011, 190-200). À luz desses vários modos através dos quais a globalização econômica, na forma de liberalização do capital internacional, enfraquece o exercício efetivo da autonomia no nível do estado nação, Thomas Friedman (1999, 104-6) argumenta que a globalização impõe uma "camisa de força dourada" (do inglês, "Golden Straightjacket") nos estados-nação .

Indiscutivelmente, a erosão da autonomia nacional é inaceitável, uma vez que ela priva membros de estados-nação a co-determinarem o modo pelo qual eles gostariam de viver juntos. No entanto, sob as condições da globalização, é inconcebível pedir por autonomia nacional sem tratar das pressões da competição internacional, que levam à erosão da autonomia nacional antes de tudo. Como teóricos políticos como Jürgen Habermas (2001) e Miriam Ronzoni (2009) mostraram, na ausência de coordenação entre estados do tipo observável dentro da União Europeia, é simplesmente muito difícil, se não impossível, manter uma efetiva autonomia nacional. Uma razão para isso é que fenômenos como a competição de impostos ou a desregulação do mercado de trabalho para atrair capital e trabalho altamente especializado têm o efeito de esvaziar as capacidades governamentais do estado. Consequentemente, programas políticos que buscam implementar projetos políticos nacionais de modo isolado de instituições inter e supranacionais, como a União Europeia, são, na verdade, inúteis. O que parece necessário, assim, é desenvolver instituições políticas apropriadas que permitam o exercício da autonomia nos níveis inter e supranacionais. Isto significa que o fortalecimento da democracia *nacional* também requer o estabelecimento de instituições inter e supranacionais que ajudariam os estados a coordenarem as suas políticas. Esta coordenação, por exemplo, na área de política de impostos, poderia ajudar estados a evitarem a pressão regula-

tória descendente ao qual eles estariam sujeitos. Rodrik (2011, xix) se refere a essas formas de coordenação como "globalização inteligente". Mas, uma vez que estas instituições terão que exercer poder político a fim de cumprirem os seus papeis efetivamente, é necessário construir e elaborar esse papeis de uma maneira democrática.

Isto significa que, *pelo menos até certo ponto*, a autoridade política será compartilhada entre múltiplos níveis de governança, variando de níveis supranacionais a internacionais, nacionais, regionais e municipais. Assim, a ideia de uma autonomia nacional democrática é inviável sob as condições de globalização. Agarrando-se ao ideal de igualdade democrática meramente no nível doméstico, se está condenado à frustração e à desilusão, porque "retomar o controle" sobre a política nacional restará como um sonho em um futuro previsível.

Mais além, utilizar uma tomada de decisão nacional-democrática como um ideal educacional – como ainda é o caso na maior parte das democracias liberais – aumenta esta frustração ainda mais. Insere-se, em uma geração mais nova, a crença de que este tipo de reprodução seria possível e, assim, criam-se expectativas inadequadas que irão necessariamente ser *frustradas*. De modo ainda mais problemático, esta frustração pode se tornar *raiva*, em face aos sistemas políticos e seus governos, em particular, que também têm a potência de causar inquietação e turbulência social. A razão para isso é que os governos de estados supostamente democráticos estão sujeitos a pressões econômicas, assim como a instituições inter e supranacionais, para implementar certos tipos de políticas, encontrem eles ou não apoio entre os cidadãos. Desse modo, líderes democráticos aparentemente traem o ideal democrático-nacional de tomadas de decisões.

Para resumir, então, a existência de poder político transnacional e os efeitos da globalização econômica aumentam a necessidade de se democratizar as relações políticas para além do estado. A fim de alcançar este tipo de democratização, não é suficiente simplesmente reformar as instituições inter ou supranacionais existentes ou construir instituições que poderiam governar propriamente esses efeitos. Também é necessário desenvolver uma consciência democrática que garanta que aqueles que exerçam o poder sejam

responsáveis e que aqueles sobre os quais esse poder é exercido tenha um senso apropriado de que esse poder é exercido de maneiras justificáveis.

No entanto, para desenvolver essa consciência, eu defendo, é necessário repensar a educação cidadã. Assim, o resultado da base racional para uma concepção democrática transnacional de educação cidadã é que a educação cidadã deveria ter uma consciência democrática transnacional como fim. Essa re-orientação significa que cidadãos precisam cultivar as atitudes, saberes e habilidades que são necessários a fim de participarem das tomadas de decisão políticas não apenas no nível doméstico, mas também transnacional.

6. Conclusão

Minha discussão nesse capítulo revelou deficiências centrais das concepções existentes de educação cidadã. Para começar, a concepção de educação para uma consciência política e, mais especificamente, para uma consciência democrática, é ainda ligada predominantemente ao estado-nação. Essa razão está cega para os fenômenos que ultrapassam as fronteiras nacionais. Assim, diferentemente da concepção padrão de educação cidadã, o objetivo da consciência democrática transnacional visa a criação e manutenção de uma consciência democrática entre cidadãos de diferentes estados. Cidadãos deveriam não apenas se envolver com a questão sobre se estruturas políticas, instituições e políticas satisfazem padrões democráticos dentro da fronteira de seus respectivos estados. Eles precisam também considerar se as estruturas políticas, instituições e políticas satisfazem estes padrões através dos estados. Um caso específico é a questão amplamente discutida sobre se as estruturas da União Europeia satisfazem padrões democráticos. Este aspecto se refere a aqueles processos e fenômenos aos quais eu já me referi como transnacionalização política.

Essa concepção de educação cidadã, então, compartilha, com uma concepção de consciência global, a ideia de que cidadãos do futuro precisam ser capazes de compreender os mecanismos causais através dos quais fenômenos e processos para além de fronteiras estão relacionados uns com os outros. O ponto central da minha concepção, no entanto, é que essas rela-

ções transnacionais precisam não apenas ser propriamente compreendidas de um ponto de vista empírico. Elas precisam também ser avaliadas normativamente de um ponto de vista democrático. É insuficiente compreender o modo pelo qual um suco de laranja é o produto de uma divisão global de trabalho. Também é necessário considerar se as leis internacionais que estruturam e regulam a divisão de trabalho podem ser propriamente consideradas democráticas. Ou seja, nesse caso, a exibição de uma consciência democrática transnacional consiste em considerar até que ponto trabalhadores são capazes de co-determinarem as regulações trabalhistas que se aplicam a eles. Isso inclui analisar até que ponto a regulação do comércio internacional, governando a oferta e a demanda de suco de laranja, satisfaz padrões democráticos.

Em certa medida, a orientação democrática significa perguntar quais procedimentos autorizam aqueles que estão envolvidos na divisão do trabalho a questionarem as regras que se aplicam a essa divisão. É por isso que a minha concepção defende a consciência democrática transnacional como fim da educação cidadã. Ela prioriza a perspectiva procedimental ou análises que examinam se indivíduos são capazes de participar politicamente na co-determinação das regras às quais eles estão ligados nas suas atividades sociais, culturais e econômicas.

De fato, a concepção de Nussbaum de educação cidadã também inclui uma orientação democrática, uma vez que ela reconhece a importância da capacidade política de influenciar os processos de tomadas de decisão que afetam a vida do sujeito. Ainda assim, Nussbaum falha no reconhecimento de que levar a sério tal capacidade política exige justamente a não-formulação de uma lista fixa de capacidades centrais, uma vez uma lista do tipo pode potencialmente diminuir exercícios efetivos de capacidades.

Além disso, e talvez de modo menos controvertido, minha concepção de consciência democrática transnacional difere da concepção de Nussbaum de educação moral cosmopolita, no aspecto de que a minha ênfase não está limitada aos arranjos domésticos. Ou seja, minha concepção transnacional de educação democrática enfatiza que a educação política precisa não estar limitada à educação cívica para arranjos domésticos democráticos. Ela busca contribuir na realização das condições sociais e culturais necessárias

para criar arranjos mais democráticos para além de fronteiras. A educação cidadã deveria não apenas construir a motivação necessária para preencher algumas demandas morais universais já aceitas. Mais além, ela precisa habilitar cidadãos, para além de fronteiras, a desafiarem, revisarem e justificarem, mais uma vez, demandas morais com escopo universal. Desse modo, assuntos políticos que extravasam os limites dos estados-nação, incluindo aqueles que pertencem à determinação e interpretação de demandas morais, precisam ser tratados de uma maneira propriamente democrática.

Bibliografia

Allen, Danielle and Angel Parham. 2015. "Achieving Rooted Cosmopolitanism in a Digital Age." In Allen, Danielle and Jennifer Light (eds.). *From Voice to Influence: Understanding Citizenship in the Digital Age*. Chicago: Chicago University Press, 254–72.

Appiah, Kwame Anthony. 2007. *Cosmopolitanism*. New York: W.W. Norton and Company.

Avant, Deborah, Martha Finnemore and Susan Sell (eds.). 2010. *Who Governs the Globe?* Cambridge: Cambridge University Press.

Beitz, Charles. 1994. "Cosmopolitan Liberalism and the States System." In Brown, Chris (ed.). *Political Restructuring in Europe: Ethical Perspectives*. London: Routledge, 123–36.

Beitz, Charles. 2009. *The Idea of Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.

Brighouse, Harry. 2009. "Moral and Political Aims of Education." In Siegel, Harvey (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press, 35–51.

Callan, Eamonn. 1997. *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Callan, Eamonn. 2004. "Citizenship and Education." *Annual Review of Political Science* 7, 71–90.

Crittenden, Jack and Peter Levine. 2016. "Civic Education." In: Zalta, Edward (ed.). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online: www.plato.stanford.edu.

Cheng, Kai-ming. 2007. "The Postindustrial Workplace and Challenges to Education." In Suárez-Orozco, Marcelo (ed.). *Learning in the Global Era.* Berkeley: University of California Press, 175–94.

Christiano, Thomas. 2010. "Democratic Legitimacy and International Institutions." In Besson, Samantha and John Tasioulas (eds.). *The Philosophy of International Law*. Oxford: Oxford University Press, 119–37.

Culp, Julian. 2014. *Global Justice and Development*. New York: Palgrave Macmillan.

Culp, Julian. 2018. "Internationalizing Nussbaum's Model of Cosmopolitan Democratic Education." *Ethics and Education* 13/2, 172–90.

Culp, Julian 2019. *Democratic Education in a Globalized World. A Normative Theory*. London: Routledge.

Dewey, J. 1969-1991. *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.) *The Middle Works, 1899-1924*, *Vol. 9,* of *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dietsch, Peter and Thomas Rixen. 2014. "Redistribution, Globalisation and Multi-level Governance." *Moral Philosophy and Politics* 1, 61–81.

Dill, Jeffrey. 2015. *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*. London: Routledge.

Evans, M. L.A. Ingram, A. MacDonald and N. Weber. 2009. "Mapping the 'global dimension' of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context." *Citizenship*, *Teaching and Learning* 52 (2), 16-34.

Fail, Helen, Jeff Thompson and George Walker. 2004. "Belonging, Identity and Third Culture Kids." *Journal of Research in International Education* 3/3, 319–38.

Follesdal, Andreas. 2011. "The Distributive Justice of a Global Basic Structure: A Category Mistake?" *Politics, Philosophy and Economics* 10, 46–65.

Forst, Rainer. 2017. *Normativity and Power*. Oxford: Oxford University Press

Friedman, Thomas. 1999. *The Lexus and the Olive Tree*. New York: Anchor Books

Genschel Peter and Bernhard Zangl. 2008. "Metamorphosen des Staats – vom Herrschaftsmonopolisten zum Herrschaftsmanager." *Leviathan* 36, 430–54.

Gunesch, Konrad. 2004. "Education for Cosmopolitanism – Cosmopolitanism as a Personal Cultural Identity Model to and within International Education." *Journal of Research in International Education* 3/3, 251–75.

Gutmann, Amy. 1987. *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.

Gutmann, Amy. 1993. "The Challenge of Multiculturalism in Political Ethics." *Philosophy and Public Affairs* 22/3, 171–96.

Gutmann, Amy. 1995. "Civic Education and Social Diversity." *Ethics* 105, 557–79.

Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Vol. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. 2001. *The Postnational Constellation*. Cambridge: Polity Press.

Hugonnier, Bernard. 2007. "Globalization and Education: Can the World Meet the Challenge?" In Suárez-Orozco, Marcelo (ed.). *Learning in the Global Era*. Berkeley: University of California Press, 137–57.

Hurrelmann, Achim, Leibfried Stephan, Kerstin Martens and Peter Mayer (eds.). 2007. *Transforming the Golden-Age Nation State*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lange, Dirk. 2010. „Einleitung," „Politik im Alltag" and „Politikbewusstsein und Politische Bildung." In ibid. *Konzeptionen politischer Bildung. Basiswissen politische Bildung*. Vol. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–6, 108–14, 205–13.

Leist, Anton. 2018. "Cosmopolitanism, the Range of Sympathy, and Coetzee." Mehigan, Tim and Christian Moser (eds.). *The Intellectual Landscape in the Works of J.M.Coetzee*. Rochester: Camden House, 311–32.

Lenard, Patti. 2010. "Motivating Cosmopolitanism: A Sceptical View." *Journal of Moral Philosophy* 7/3, 346–71.

Lenard, Patti. 2012. "Creating Cosmopolitans." *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 15/5, 613–30.

Lenard, Patti. 2014. "Special Relationships, Motivation and the Pursuit of Global Egalitarianism." *The Ethics Forum* 8/2, 74–83.

Lepenies, Philipp. 2014. *Art, Politics and Development. How Linear Perspective shaped Policies in the Western World*. Philadelphia: Temple University Press.

Levy, Frank and Murnane, Richard. 2007. "How Computerized Work and Globalization Shape Human Skill Demand." In Suárez-Orozco, Marcelo (ed.). *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press, 158–74.

Macedo, Stephen. 2000. *Diversity and Distrust: Civic Education in Multicultural Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.

Mansilla, Veronica Boix und Howard Gardner. 2007. "From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness." In Suárez-Orozco, Marcelo (ed.). *Learning in the Global Era.* Berkeley: University of California Press, 47–66.

Mosley, Layna. 2003. *Global Capital and National Governments*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, Martha. 1996. "Patriotism and Cosmopolitanism." In Cohen, Joshua (ed.). *For Love of Country*. Boston: Beacon Press, 3–20.

Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nussbaum, Martha. 2000. *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, Martha. 2006. *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, and Species Membership.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nussbaum, Martha. 2011. *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peters, Bernhard. 2007. *Public Deliberation and Public Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pogge, Thomas. 1992. "Cosmopolitanism and Sovereignty." *Ethics* 103, 48–75.

Pollock, Sheldon, Homi Bhabha, Carol Breckenridge and Dipesh Chakrabarty. 2000. "Cosmopolitanisms." *Public Culture* 12/3, 577–89.

Plagemann, Johannes. 2015. *Cosmopolitanism in a Multipolar World.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Rittberger, Volker. 1995. *Regime Theory and International Relations*. Oxford: Oxford University Press.

Rodrik, Daniel. 2011. *The Globalization Paradox*. New York and London: W.W. Norton and Company.

Ronzoni, Miriam. 2009. "The Global Order – A Case of Background Injustice?" *Philosophy & Public Affairs* 37/3, 229–56.

Rosenau, J. and E-O. Czempiel (eds.). 1992. *Governance without Government*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarooshi, Dan. 2005. *International Organizations and their Exercises of Sovereign Power*. Oxford: Oxford University Press.

Suárez-Orozco, Marcelo (ed.). 2007. *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press.

Suárez-Orozco, Marcelo and Desirée Baolian Qin-Hilliard (eds.). 2004a. *Globalization. Culture and Education in the New Millennium.* Berkley: University of California Press.

Suárez-Orozco, Marcelo and Desirée Baolian Qin-Hilliard. 2004b. "Globalization: Culture and Education in the New Millennium." In ibid. (eds.). *Globalization. Culture and Education in the New Millennium.* Berkley: University of California Press, 1–37.

Suárez-Orozco, Marcelo and Carolyn Sattin. 2007. "Introduction: Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education." In Suárez-Orozco, Marcelo (ed.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press, 1–43.

Suárez-Orozco, Marcelo and Carolyn Sattin-Bajaj (eds.). 2010. *Educating the Whole Child for the Whole World: The Ross School Model and Education for the Global Era*. New York: New York University Press.

Vandamme, Pierre-Etienne. 2013. "Quels Fondements Philosophiques pour l'Enseignement de la Morale Laïque ? Pour une Éducation au Décentrement." *Revue Française de Pédagogie* 182, 107–16.