

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL: POSSIBILIDADES A PARTIR DO CONCEITO DE RESPONSE-ABILITY

*EDUCATION FOR GLOBAL
CITIZENSHIP: POSSIBILITIES FROM
THE RESPONSE-ABILITY CONCEPT*

Arthur Poziomyck * 

Fernanda Felix de Oliveira ** 

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: arthur.pozioomyck@edu.pucrs.br

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: fernandafelixdeoliveira94@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão sobre o tema da Educação para Cidadania Global (ECG) a partir do conceito de response-ability utilizado por Ilan Gur-ze'ev e posteriormente articulado por Donna Haraway. Neste trabalho, questionamos em que medida essa perspectiva de response-ability é uma fundamentação possível para responder criticamente à esfera da moralidade na constituição de uma cidadania global. O estudo explora tais conceitos desde uma perspectiva orientada pela ideia de “cidadão global”, que lastreia políticas educacionais e curriculares há alguns decênios, especialmente no Norte Global, embora abarque distintos sentidos e significados. Instrumentalizamos as possíveis respostas aos questionamentos e críticas emergentes cotejando o engajamento ao problema proposto por Haraway, de modo a promover, nos sujeitos, a capacidade de responder às múltiplas questões da contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação; Cidadania Global, Response-ability.

ABSTRACT

This work proposes a discussion on the topic of Education for Global Citizenship (ECG) based on the concept of response-ability used by Ilan Gur-ze'ev and later articulated by Donna Haraway. In this work, we question to what extent this response-ability perspective is a possible basis for responding critically to the sphere of morality in the constitution of global citizenship. The study explores such concepts from a perspective guided by the idea of “global citizen”, which has supported educational and curricular policies for some decades, especially in the Global North, although it encompasses different meanings. We instrumentalize possible responses to emerging questions and criticisms by comparing engagement with the problem proposed by Haraway, in order to promote, in the subjects, the ability to respond to multiple contemporary issues.

Keywords: Education; Global Citizenship; Response-ability.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma discussão sobre o tema da Educação para Cidadania Global (ECG) a partir do conceito de *response-ability* utilizado por Ilan Gur-ze'ev e posteriormente articulado por Donna Haraway. A ECG tem sido trabalhada há pelo menos duas décadas como proposta curricular, especialmente no contexto do Norte Global. Sua proposta pedagógica, contudo, baseada na ideia de um cidadão global, varia grandemente nas políticas educacionais e nos currículos entre uma alfabetização crítica sobre o mundo e a capacitação de uma elite profissional internacional (DILL, 2012; GARDNER-MCTAGGART, 2016).

Para Ilan Gur-ze'ev (2010b), *response-ability* se refere à esfera ética e denota mais exatamente a constituição autêntica da moralidade. A *response-ability* é, portanto, um potencial inerente a cada ser humano. Neste trabalho, questionamos em que medida essa perspectiva de *response-ability* é uma fundamentação possível para responder criticamente à esfera da moralidade na constituição de uma cidadania global.

Dentre as múltiplas críticas dirigidas à ECG, uma delas é o risco de se aprofundar desigualdades sociais ao instrumentalizar ainda mais os grupos dominantes com uma espécie de capital cosmopolita (WEENINK, 2008) em vez de promover perspectivas progressistas e de visibilidade sobre o(s) outro(s). Para Donna Haraway (2016), permanecer com o problema pode ser uma forma de aumentar a nossa capacidade de resposta. Nesse ponto, Haraway apresenta uma nova maneira de conceber nossas possibilidades de envolvimento com os problemas contemporâneos, ou seja, em vez de querermos escapar daquilo que nos incomoda, sugere que deveríamos nos envolver, ficar com o problema.

O desdobramento da análise de Haraway abre a visão do estudo como um engajamento dos sujeitos para que se tornem "capazes de responder a", o que vai ao encontro das variadas questões globais da atualidade. Dessa forma, Gur-ze'ev e Haraway nos apresentam alguns elementos para compreender nosso tempo e talvez até pensar outros modelos de ECG, capazes de responder a uma sociedade em contexto de aceleração, como descreve Harmut Rosa (2013), recuperando a capacidade de resposta como resultado de um processo coletivo colocado na presença e no sentimento de pertencimento a uma humanidade comum.

CIDADANIA GLOBAL COMO PROPOSTA EDUCACIONAL

No discurso educacional, há algumas décadas se aborda a dimensão global da educação. Por dimensão global nos referimos ao emprego de termos e ideias relativas à internacionalização, globalização, mundialização, que aparecem no discurso educacional de várias formas. Como um campo em disputa, os termos empregados e seus respectivos significados são repetidos, transformados, fundidos, e compõem um mosaico de ideias que cabe aos pesquisadores decifrar.

A análise de documentos educacionais oficiais como políticas educacionais em nível nacional e supranacional, currículos escolares, projetos político-pedagógicos, entre

outros, revela um aumento na prevalência de uma dimensão global, especialmente no âmbito dos países de língua inglesa e do Norte Global. Isso significa que esse *cluster* geográfico tem sido responsável por carrear a produção e incorporação dessas ideias em educação, o que já tem sido estudado na academia.

Políticas educacionais de países europeus para a educação básica e também para a educação superior tem proposto a inclusão de cursos ou classes sobre mundialização, educação global, cidadania global, entre tantos outros termos mais ou menos convencionais a depender da esfera de ensino e da região. O termo que tem sido prevalente e hegemônico nesse contexto é a educação para cidadania global, seguindo um termo já empregado há muito mais tempo, só que de forma lata: cidadão global. A adoção do termo pela Unesco, agência da ONU para a educação, a ciência e a cultura, possivelmente é um dos fatores que explica esse fenômeno.

É, contudo, difícil apontar exatamente qual a fonte originária do termo e das noções a ele atribuídas. Alguns temas que tocam questões internacionais têm sido ensinados há mais tempo, como conflitos, paz internacional, mediação, meio ambiente internacional, por exemplo. Dessa forma, acredita-se que essas noções e projetos foram se complementando e transformando até que se construísse a noção de uma educação para a cidadania global.

No contexto atual, esta dita dimensão global é prevalente no Norte Global e em países de língua inglesa, mas também tem alcançado o Sul Global de forma direta, ainda que não por políticas públicas majoritariamente. O currículo das escolas da *International Baccalaureate* (IB), por exemplo, refere a formação dos estudantes para uma cidadania global. Como mostra Gardner McTaggart (2016), a rede IB tem um crescimento importante no segmento das escolas privadas e atende um nicho de classe média-alta que busca na escola o capital cultural disponível, a própria noção de cidadania global pode se mostrar contrastante com aquelas propostas pela Unesco, por exemplo.

Do ponto de vista da educação como dever estatal, é importante manter em perspectiva que a elaboração de políticas públicas é resultado de um intrincado jogo que Ball (1998) descreve como uma bricolagem, um copia e cola, um exercício de tentativa e erro, e também de negociação com diversos setores sociais. Nesse processo, há um risco associado para os países do Sul Global de que se faça um *policy borrowing*, ou seja, uma apropriação de modelos produzidos em outros contextos e que, mesmo que reputados bons, não se apliquem tal e qual no Brasil ou onde seja. Nesse sentido, nos interessa questionar de que noção de cidadania global estamos tratando que seja implementada nas escolas.

Pesquisas recentes têm investigado o significado das noções de educação para a cidadania global em diferentes contextos educacionais e apontado que algumas noções podem variar a tal ponto que apresentem ideias opostas entre si. Enquanto algumas fontes promovem a noção do cidadão global como alguém consciente das questões globais em termos sócio-políticos e econômicos, por exemplo, percebendo o impacto de suas decisões sobre a realidade, outras promovem o cidadão global como alguém capacitado a disputar o mercado de trabalho internacional, detentor do capital cultural e cosmopolita (WEENINK, 2008) requerido para tanto.

Por esta análise, não queremos dizer que as instituições não devam instrumentalizar seus alunos com ferramentas para qualificar o mercado de trabalho e produzir valor. Tampouco estamos dizendo qual deve ser o conceito de cidadania global adotado ou para o qual se deve evoluir. Nosso argumento é de que existe uma disputa importante sobre a noção de cidadão global e os projetos de educação para cidadania global, que deveriam ser discutidos em termos do que se espera desses projetos educacionais e do que de fato estamos – coletivamente – produzindo.

A ACELER(AÇÃO) DA EDUCAÇÃO E A BUSCA POR *RESPONSE-ABILITY*

Ao discorrer sobre educação, torna-se inelutável ponderar sobre a estrutura que tal sistema demanda para manter-se efetivo e relevante. Diante das inquietudes acerca da efetividade da educação, sobretudo no contexto permeado pela aceleração social, se faz premente a necessidade de reconfigurá-la à luz desses desafios contemporâneos. A aceleração social, fenômeno abrangente que engloba a interseção entre o desenvolvimento tecnológico e suas ramificações na esfera social e temporal, constitui um elemento central a ser considerado ao se indagar sobre a (re)construção imperativa para a educação de adolescentes diante dos desafios impostos por esse contexto acelerado.

No cerne dessa análise, é imprescindível averiguar a importância da consolidação ou eventual reconstrução da educação em uma sociedade marcada pela velocidade e mudança incessante. A educação, em toda a sua abrangência, não pode desvincular-se da realidade circundante, sob pena de perder sua essência. A compreensão da educação como “a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento” (ABBAGNANO, 2007, p. 305), ressalta a interligação intrínseca entre educação e cultura, sublinhando o papel fundamental de transmitir às novas gerações os conhecimentos e elementos que compõem o arcabouço cultural.

A relação entre educação e paideia, oriunda do termo grego clássico, evidencia a estreita conexão entre educação e cultura, destacando a relevância da transmissão geracional dos saberes e práticas culturais. Desde a Grécia Antiga, com sua concepção de pólis, é notório que a formação social de uma comunidade se fundamenta intrinsecamente na construção educacional de seus cidadãos. Nessa seara conceitual, o pensamento de Aristóteles (2007) sobre o homem como um “animal político” ressoa de forma interessante à luz do isolamento social instaurado durante a pandemia de covid-19, evidenciando a importância vital da interação social para o desenvolvimento humano, uma vez que tal interação é inerente à natureza humana.

No contexto educacional, permeado por diversas perspectivas e fundamentações teóricas, é vital compreender que a educação não se restringe a uma via unidirecional, mas, sim, é permeada por uma multidimensionalidade complexa. A educação transcende a mera interação entre educador e estudante, expandindo-se para abarcar o meio, o tempo, as relações interpessoais, as emoções e uma miríade de fatores intrínsecos que compõem a realidade educacional. Para efetivar a educação de qualidade, teóricos e educadores têm se empenhado em fundamentar

um conjunto diversificado de ações e relações que permeiam o ambiente educacional.

Conforme abordado por Siegel (2016), ao reconhecer a importância da centelha emocional, do engajamento social, da busca por novidades e da exploração criativa como componentes essenciais da identidade adolescente, surge a oportunidade de demonstrar a esses jovens seu potencial criativo e o valor intrínseco da abertura para o novo. Nessa ótica, é vital compreender a imperatividade de acolher novas perspectivas e horizontes no âmbito educacional. A educação demanda a incorporação do novo, e aqueles que resistem ao diferente e ao inovador se tornam obstáculos ao progresso. A abordagem de Masschelein (2010), ao desmistificar a ideia de sabedoria e pluralidade de perspectivas, ressalta a importância do educador em auxiliar os estudantes a ampliarem sua percepção sobre o mundo e a conscientizarem-se da subjetividade inerente ao próprio olhar.

Masschelein (2010), com a proposta metodológica "mudando o olhar", objetiva abrir caminho para uma recontextualização individual e coletiva, instigando uma reavaliação do olhar pessoal em relação ao mundo. Ao desviar-se de fórmulas pré-concebidas e abrir-se para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, os educadores podem desencadear um processo transformador nas mentes dos estudantes. Tal abordagem não se restringe à busca pela emancipação individual, crítica e autônoma proposta pela pedagogia crítica, mas visa a enfatizar a importância de uma educação que transcenda a busca pelo autoaperfeiçoamento.

Diante da voracidade e superficialidade inerentes à aceleração social, evidenciadas principalmente pela onipresença dos meios digitais e das redes sociais na comunicação contemporânea, os educadores deparam-se com novos desafios. É imperativo compreender que as tecnologias digitais são elementos integrantes da educação moderna, e, nesse sentido, é essencial criar espaços de reflexão que convidem os adolescentes a examinar de forma crítica os impactos dessas tecnologias em suas vidas. A adolescência, caracterizada pela abertura ao novo, oferece aos educadores a oportunidade única de fomentar reflexões e perspectivas inovadoras.

Em última análise, o questionamento acerca do papel da escola em meio a esse cenário multifacetado e acelerado desponta como uma indagação vital. Em um mundo em constante metamorfose, a educação não apenas deve acompanhar o ritmo dessas mudanças, mas também desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos críticos, conscientes e empáticos, capazes de adaptar-se e contribuir ativamente para a sociedade em que estão inseridos.

Para qualificar a reflexão que propomos sobre uma educação para a cidadania global, parece-nos oportuno trazer a noção de *aceleração* trabalhada na sociologia do tempo pelo pensador Hartmut Rosa (2013) em sua obra *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. Para Rosa, a vida acelerada é um resultado do sistema em que vivemos, dos recursos que criamos para as produções e das relações que se modificam com essa lógica de vida, que faz parte da sociedade globalizada. Assim, o desenvolvimento tecnológico no transporte, na comunicação e na produção são os principais elementos desse fenômeno que se desdobra na ideia de "círculo da

aceleração", que consiste em uma inter-relação entre a aceleração técnica, a aceleração da mudança social e a aceleração do ritmo de vida (ROSA, 2013, p. 97).

Na prática, como observa Adilson Citelli (2017, p. 16), a aceleração social se traduz em

[...] dinamização dos ritmos de vida, com padrões de comportamento que se fazem alinhados com os dispositivos de comunicação [...] a fragilização do pertencimento estável, a sobreposição de atividades, a redução nas horas de sono, a corrida por uma alimentação sem perda de tempo.

Na perspectiva de Citti, as relações tornam-se cada vez mais pautadas na lógica dos dispositivos digitais e, sob esse viés, embora haja maior facilidade na circulação de informações, há também maior superficialidade nas relações. Nesse sentido, a lógica aceleratória que estaria a operar na forma como nos comportamos como sociedade tenderia à fragilização do estabelecimento e da manutenção das relações ao não lhes outorgar tempo.

Rosa (2013) observa ainda que há uma contradição na questão do tempo da aceleração, porque, se por um lado buscamos economizar o tempo utilizando estratégias que encurtam o período de realização de uma atividade – como o consumo do *fast-food*, por exemplo, ou a utilização do forno de micro-ondas –, por outro lado, há um aumento da demanda de tarefas, produzindo a sensação de que não temos tempo suficiente para tudo o que é preciso fazer. Dessa forma, o tempo parece passar ainda mais rápido, embora estejamos racionalizando tempo na execução dos processos, e, portanto, utilizamos esse tempo economizado para fazer mais coisas, para produzir ainda mais. Ao fim e ao cabo, o fenômeno da aceleração social não resulta em maior tempo disponível ou maior qualidade dos projetos empreendidos, mas em maior eficiência, tal qual a lógica da produção industrial, produzindo nos indivíduos repercussões que ainda estamos conhecendo.

Como contraposição a esse fenômeno, a ideia de *response-ability* apresenta uma interessante fundamentação. Para o autor Ilan Gur-Ze'ev (2010b), *response-ability* é um potencial de resposta que cada ser humano possui diante da sua realidade. Observamos que o termo é constituído por duas palavras distintas, em inglês *response*, que seria resposta, e *ability*, habilidade. Nessa articulação, surge uma concepção fundamental para o autor que, embora carregue consigo a ideia de uma capacidade de resposta, parece implicar uma compressão maior de responsabilidade (*responsibility*), que, em inglês, seria muito próxima da grafia do termo *response-ability*. Analisamos a responsabilidade de Gur-Ze'ev como a apresentação de outro nível de responsabilidade – neste sentido, como parte da constituição de cada sujeito. Posicionamos o termo como uma compreensão ontológica de responsabilidade, porque o conceito se desdobra como uma forma de ser no mundo. A capacidade de resposta de Gur-Ze'ev é um elemento importante em sua teoria chamada contraeducação. O autor escreve sobre o conceito:

[...] em um nível, ela está relacionada principalmente à capacidade de resposta. Em outro nível, está relacionado principalmente à

capacidade de resposta como pré-condição para uma abordagem digna da história e da presença da violência institucionalizada e da educação para a paz, que são duas faces de uma mesma moeda. (GUR-ZE'EV, 2010a, p. 113, tradução nossa).

Nesta perspectiva, Gur-Ze'ev apresenta a capacidade de resposta como um elemento individual e intrínseco a cada existência, mas que é capaz de se tornar um elemento de ação para o coletivo. Na perspectiva educacional de Gur-Ze'ev, a Educação precisa alicerçar a sua busca em uma postura crítica, reflexiva e contínua que não aceite um objetivo final como via de "emancipação", mas, sim, que busque por meio de uma crítica constante uma forma de ser que se responsabiliza pelo momento, pelo caminho que é preciso percorrer antes de estabelecer um *télos*¹ a ser alcançado. A dimensão construída em Gur-Ze'ev² parece se basear na moralidade do indivíduo, a qual deve dar uma resposta que considere a si mesmo e o mundo a sua volta.

Acreditamos que foi Donna Haraway (2016) que desenvolveu com clareza uma visão de responsabilidade necessária, sobretudo porque a autora apresenta a forma *response-able*. Para Haraway (2016, p. 01), “muitos de nós somos tentados a lidar com os problemas em termos de tornar seguro um futuro imaginado, de impedir que aconteça algo que se aproxima no futuro, de limpar o presente e o passado para criar futuros para as próximas gerações”. A autora não faz uma menção explícita da aceleração, não obstante, fica claro que a forma como lidamos com os problemas também é moldada pelo ritmo acelerado. Na perspectiva de Haraway, essa forma de constantemente projetarmos o futuro nos impede de estar no agora, de experienciar aquele problema presente. Assim, entendemos que a expressão de se tornar *response-able* é exatamente essa capacidade de responder ao problema presente e permanecer com ele, porque somente vivendo a situação seria possível dar uma resposta a ele. Ser *response-able* está para além de solucionar algo, porque essa não é a perspectiva. É, sim, ser capaz de olhar, de compreender, de viver, de estudar e, então, de responder. Haraway entende que quando “ficamos com o problema”, saindo da lógica de ficar livre dele ou responder rapidamente à questão, entramos em uma nova forma de relação com o objeto de estudo, que pode ser compreendido aqui como qualquer problemática a ser analisada.

O problema em si, quando não instrumentalizado pelas formas de relações aceleradas, é capaz de fazer cada sujeito buscar a resposta para o objeto de análise dentro de si e para além de si mesmo, o que significa, muitas vezes, que a constituição individual precisa ocorrer para então surgir uma responsabilidade maior. Não se trata de uma resposta genérica ao problema, mas uma forma de resposta que se direciona mais ao termo responsabilidade. Para isso é preciso entender o problema, qual seu papel nisto, quais elementos o constituem, por que

¹ Neste ponto há uma crítica de Gur-Ze'ev à pedagogia crítica, porque para o autor a pedagogia crítica perde o cerne de emancipação quando instrumentaliza o seu processo na busca pelo *télos*. O objetivo final limita uma visão crítica defendida pelo Gur-Ze'ev como uma utopia negativa que não estabelece uma finalidade única. Enquanto a pedagogia crítica oferece a visão baseada na utopia positiva, estabelecendo um objetivo final de emancipação.

² Gur-Ze'ev critica o neoliberalismo, a globalização e a mega velocidade da sociedade atual, mas não cita a ideia de aceleração em si. Sobre o tema, ver Ilan Gur-Ze'ev (2010b).

estamos lidando com isso, uma atitude profundamente crítica – o que Gur-Ze'ev chamaria de diáspora filosófica, a qual o autor entende, de forma geral, como um movimento contínuo de questionamento, análise e reflexão. A capacidade de resposta só é possível nessa concepção de diáspora filosófica, Gur-Ze'ev comenta: “Ela (*response*) está comprometida em não estar em ‘casa’ a todo custo; recusar-se a ser engolido pela autoconfiança, pelo autocontentamento e pela negação do ‘eu’, do Outro em ‘casa’ e do Outro ‘lá’ é essencial para a filosofia diaspórica” (GUR-ZE'EV, 2010b, p. 279, tradução nossa). Dessa forma, para o autor, o comodismo da falta de responsabilização é problemático. A educação precisa dar respostas, dessa forma, a perspectiva de Gur-Ze'ev não é oferecer uma solução rápida para a educação, um método pronto, mas estabelecer um processo de criticidade como parte fundante de uma sociedade em todas as suas instâncias, inclusive teóricas, porque teorias precisam ser revisitadas, analisadas e problematizadas. Por isso, a diáspora filosófica mencionada faz parte desta estrutura de análise.

Para retornar à compreensão de *response-ability*, Hans Schildermans (2019, p. 159), baseado na concepção de Haraway, complementa o termo analisado: “é uma resposta porque ocorre na presença do problema com o qual se envolve. Nunca é uma resposta informada por razões gerais, mas sempre por razões específicas”. A forma como o engajamento com o problema ocorre expressa uma nova relação e, talvez, uma postura que exige um sujeito que problematiza e que entende o seu papel como agente de mudança. Consoante Schildermans, o problema deve evocar o pensamento, sobretudo, por não ser capaz de “direcionar” os sujeitos; portanto, a forma como apresentamos o problema também deve ser considerada, e, mais ainda, a capacidade de resposta deve emergir dessa relação. Schildermans (2019, p. 154) comenta: “‘tornar-se capaz de’ é, portanto, um processo coletivo e, além disso, um processo que ocorre na presença de algo que não é o porta-voz ou representante que pode confirmar ou refutar, um juiz”. Acreditamos que Haraway complementaria, neste ponto, a necessidade de se fazer presente no problema, permanecendo com ele, para, então, ser capaz de respondê-lo. Adicionamos também que talvez a consciência de não ter uma resposta imediata para aquele problema é uma forma de *response-ability* – o que se difere de uma omissão, porque a capacidade de resposta é contínua, não é preciso estabelecer uma finalidade última.

Como uma via de análise prática de desenvolvimento do *response-ability*, Schildermans cita o potencial do mapeamento como forma pedagógica capaz de desenvolver essa potencialidade. O autor, influenciado por Jan Masschelein (2010)³, compreende que “Os mapas permitem que as pessoas entendam o mundo em que vivem” (SCHILDERMANS, 2019, p. 226). O exemplo referido incorpora uma prática

³ Jan Masschelein é professor emérito da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, membro do Laboratório de Educação e Sociedade em KU Leuven, autor de diversas obras, inclusive duas que foram traduzidas para a língua portuguesa, os livros em coautoria com Maarten Simons, são eles: *Em defesa da escola* e *A pedagogia, a democracia, a escola*. Sobre o tema de mapear como forma pedagógica, ver o artigo: *The university as pedagogical form: Public study, responsibility, mondialisation* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Masschelein fundou a disciplina *Mondial Education*, que utiliza o mapeamento como uma forma pedagógica.

em que os sujeitos são convidados a caminhar a partir de um protocolo pré-estabelecido em rotas com objetivos pedagógicos. Ao caminhar, a mudança de olhar ocasiona uma outra forma de ver a realidade, torna o sujeito mais atento. É quase como se os locais, a cidade, os problemas sociais falassem por si próprios quando se estabelece essa capacidade de olhar. Essa prática também abre a possibilidade de permanecer com o problema conforme a proposição apresentada.

Para além de questionar o problema, *response-able* também questiona a si e ao outro para, então, pensar em uma resposta de mudança. Mais ainda, solucionar ou terminar com o problema não é um objetivo final preestabelecido, mas, sim, uma construção do momento vivido dentro do problema e não fora dele. É interessante observar que, para reforçarmos a capacidade de resposta, é preciso enfatizar o problema, porque é nele que a resposta acontece, na capacidade de permanecer na situação problemática, por mais desconfortável que a seja essa condição. É na permanência que conseguimos perceber o que de fato importa no problema; emerge, assim, uma nova forma de responsabilidade.

CIDADANIA GLOBAL FRENTE AO DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE

No contexto dos discursos que envolvem as diferentes propostas de educação para a cidadania global que têm emergido nos últimos anos, pensar nos termos de uma sociedade acelerada e de possibilidades a partir da articulação sobre *response-ability* nos parece uma proposta ousada e importante. Isto porque o campo tem sido povoado principalmente por projetos, diretrizes, legislações, ou seja, expressões *top-down*, e menos frequentemente por questionamentos e reflexões. Contudo, a complexidade do tema talvez nos exija, também a nós pesquisadores, desacelerar e ficar com o problema.

A globalização enquanto fenômeno impactante nas esferas pública e privada engendra uma série de desafios relevantes para a compreensão dos modos de vida contemporâneos e das perspectivas educacionais vigentes. Consequentemente, urge uma profunda reflexão acerca das alternativas pedagógicas capazes de lidar eficazmente com os efeitos da globalização. Como apontado por Gur-Ze'ev e Roth (2017), a fragilidade percebida em algumas críticas e propostas educacionais atuais se deve, em parte, à metamorfose da condição humana em algo radicalmente novo e desconcertante.

No contexto de um mundo globalizado, no qual as relações interpessoais e os significados atribuídos às experiências se transformam em construções inéditas e destoantes do paradigma antigo, emergem novas perspectivas filosóficas e educacionais que demandam ser minuciosamente consideradas e ressignificadas pelos estudiosos. É preciso, portanto, reavaliar com profundidade os objetivos pedagógicos preexistentes, conforme salienta Gur-Ze'ev ao pontuar que a globalização confronta e desmantela uma série de pilares, como a estabilidade econômica, o equilíbrio ambiental e a autonomia do sujeito, que tradicionalmente eram venerados e sustentavam as bases da educação iluminista.

A intersecção entre o surgimento de novos modos de aprendizagem e ensino e a

crescente inovação nos espaços de interação educacional desafia a concepção tradicional da sala de aula como epicentro do processo de aprendizagem e da família como principal agente formador de valores. O impacto das mudanças históricas e culturais coloca os educadores, pensadores e filósofos diante da incerteza do desconhecido, ressaltando a importância crucial de uma consciência aguçada e de uma busca incansável por abordagens educacionais que fortaleçam os vínculos éticos e dialógicos essenciais para o progresso político, social e democrático.

A revisão crítica da educação crítica proposta por Gur-Ze'ev e Roth, em contraponto à globalização e suas complexidades, ressalta a imperatividade de desenvolver um modelo educacional enraizado no amor, na criatividade e na responsabilidade. Essa educação, orientada pelo entendimento da realidade multicultural e pela imersão nos ambientes virtuais de aprendizagem, deve abordar com firmeza a necessidade ética e existencial de responsabilidade e improvisação diante das múltiplas facetas da globalização. É, portanto, imprescindível repensar as práticas educativas atuais, alicerçando-as nos propósitos e contextos específicos do processo educacional em constante evolução.

Nesse ínterim, as reflexões propostas por Gur-Ze'ev sobre a contraeducação assumem relevância notável na atual conjuntura educacional. Ao desafiar os fundamentos da pedagogia crítica e apresentar uma abordagem negativa da educação, baseada na filosofia da diáspora e na recusa de utopias positivas, ele sinaliza para a emergência de um modelo pedagógico que não se fixa em pontos de partida ou objetivos predefinidos. A ênfase na *response-ability* e na promoção da criatividade como elementos essenciais da contraeducação evidenciam a importância de cultivar nos estudantes a capacidade de resposta ativa diante dos desafios contemporâneos e de explorar plenamente seu potencial criativo.

Em síntese, as discussões em torno da globalização e da contraeducação instigam uma reflexão profunda sobre a interação entre práticas dialógicas e monológicas na educação do século XXI. Com os desafios impostos pela globalização e a transformação nas dinâmicas interpessoais, a valorização do monólogo como um complemento enriquecedor ao diálogo educacional emerge como um ponto crucial a ser considerado. A reestruturação da hegemonia do diálogo, embasada nos discursos críticos da educação, pode representar um novo paradigma no fortalecimento das subjetividades e das relações intersubjetivas, moldando, assim, uma educação mais adaptada aos imperativos do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de uma educação para a cidadania global tem, na sua gênese, uma relação com o processo de globalização e a forma como ela transformou e ainda transforma a maneira como nos organizamos. Essa percepção de que vivemos em uma aldeia global, de que estamos muito mais conectados e interrelacionados, é uma espécie de mola propulsora dos projetos de ECG. Nesse ponto, o aspecto que não se costuma observar e relacionar é justamente o aspecto levantado por Rosa: a aceleração social. Pois a aceleração social é um processo resultante da própria globalização, que não apenas nos permite, mas também nos incentiva a viver em um ritmo muito

diferente, que modifica a nossa forma de viver, de nos relacionar e de gerenciar o tempo.

Olhar para a aceleração social como fenômeno que, pois, indissociável, também opera sobre a Educação, pode ser revelador no campo da ECG. Alguns projetos de ECG têm sido criticados por oferecer visões de mundo e perspectivas muito simplistas sobre a realidade, sendo reducionistas e, portanto, desfavorecendo uma compreensão crítica do mundo. Modelos atribuídos ao Norte Global têm sido criticados por oferecer perspectivas redentoras para o cidadão global, sob o risco de fortalecer nos países ricos a crença da ajuda aos países pobres, por exemplo.

Se temos de falar em termos de um cidadão global – porque presente no discurso e na prática educacional –, perceber o fenômeno de uma sociedade acelerada seria, por si só, uma expansão na forma de compreender o seu entorno e ponto de partida para compreender as diferentes realidades do mundo. No mesmo sentido, desenvolver a capacidade de rejeitar o mundo binário que cada vez mais nos tem sido apresentado, em que A ou B são as únicas explicações ou escolhas possíveis, torna-se outra grande capacidade. Dessa forma, e a partir de então, o indivíduo tem mais elementos para buscar respostas, ou ainda, criar perguntas e respostas. O próprio compromisso perante o mundo passa a ser uma possibilidade mais factível, na medida em que os desafios concretos passam a ser menos incapacitantes, embora não menos assustadores possivelmente.

O compromisso com o mundo exige compreender-se como agente de mudança, responsável pelos problemas que se acercam. Um exemplo de problema coletivo é a causa ambiental, na qual todos estamos envolvidos de uma forma ou outra, e que também é tema de algumas propostas de ECG. A natureza entrou na visão instrumental, porque a temos entendido como um instrumento, até mesmo como um objeto que, embora não controlemos, buscamos renunciá-lo. Por isso a necessidade de *response-ability*, de compreender a lógica acelerada e se afastar de uma capacidade de resposta instrumentalizada que carrega a crença de que as respostas rápidas podem solucionar questões complexas. Desta forma, *response-able* é a capacidade de responder de forma responsável pelo problema em si, o qual talvez não tenha uma solução imediata, ou mesmo visivelmente alcançável, mas que precisa ser vivenciado para ser respondido. Logo, é necessária uma nova postura perante o problema e o mundo.

A alternativa de ficar com o problema, de tolerar o desconhecido e ter a resiliência para buscar respostas, olhar para além do óbvio, emerge como uma ferramenta pedagógica muito potente. Para os projetos de ECG que visam outorgar aos estudantes uma visão crítica de mundo e o compromisso do agir, a articulação do *response-ability* faz todo o sentido. Talvez seja essa a perspectiva que possibilita resolver algumas das críticas que ainda pairam sobre os melhores projetos em ECG – aqueles que de fato têm espírito democrático, progressista e de justiça social.

Em conclusão, a nossa proposta não consiste em apresentar ECG como forma de desaceleração da sociedade atual ou de exaurir a discussão, mas, sim, de reforçar o compromisso educacional de formar sujeitos capazes de dar respostas, pautadas na criticidade da problematização e no pertencimento ao tempo presente. Ora, ficar

com o problema, na aceleração social, exige uma contraposição do fator do tempo presente e da forma de relacionamento com o eu e o outro, porque aquele que tem capacidade de responder precisa modificar a sua forma de relação com os problemas, a exemplo das questões sociais ou ambientais, aprimorando a sua criticidade em responder a eles e sua capacidade de ficar com eles. Por isso, a educação, embora não seja capaz de desacelerar o fenômeno referido, é capaz de resistir a ele, nutrindo a capacidade de resposta.

SOBRE OS AUTORES

Arthur Poziomyck: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, mestre em Educação pela UFRGS e bacharel em Direito pela PUCRS.

Fernanda Felix: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, mestre em Filosofia pela PUCRS e licenciada em Filosofia pela PUCRS.

REFERÊNCIAS

1. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
2. ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
3. BALL, Stephen John. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
4. CITELLI, Adilson. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. In: CITELLI, Adilson (Org.). *Educomunicação: comunicação e educação*. São Paulo: Paulinas, 2017.
5. DILL, Jeffrey S. The moral education of global citizens. *Society*, v. 49, n. 6, p. 541-546, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12115-012-9599-8>
6. GARDNER-MCTAGGART, Alexander. International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: The International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, v. 14, n. 1, p. 1-29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.959475>
7. GUR-ZE'EV, Ilan. *Diasporic philosophy and counter education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010a.
8. GUR-ZE'EV, Ilan. The nomadic existence of the eternal improviser and diasporic co-poiesis in the era of mega-speed. *Policy Futures in Education*, v. 8, n. 3-4, p. 271-287, 2010b. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.3.271>
9. GUR-ZE'EV, Ilan; ROTH, Klas. *Education in the era of globalization*. Netherlands: Springer, 2017.
10. HARAWAY, Donna. *Staying with the trouble*. Duke University Press, 2016.
11. MASSCHELEIN, Jan. E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, v. 5, n. 1, p. 43-53, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>
12. MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The university as pedagogical form: Public study, responsibility, mondialisation. In: RAMAEKERS, Stefan; HODGSON, Naomi (Ed.). *Past, present, and future possibilities for philosophy and history of education: Finding space and time for research*. Springer, 2018. p. 47-61
13. ROSA, Hartmut. *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press, 2013.
14. SCHILDERMANS, Hans. *Making a university: Introductory notes on an ecology of studypractices*. 2019. Tese (Doutorado em Educational Sciences) – Faculty of Psychology and Educational Sciences, KU Leuven, 2019.
15. SIEGEL, Daniel J. *Cérebro adolescente: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos*. São Paulo: Versos, 2016.
16. WEENINK, Don. Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, v. 42, n. 6, p. 1.089-1.106, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038508096935>

Submissão em 09 de julho de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.

