

DEMOCRACIA COMO DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA GLOBAL E EDUCAÇÃO COSMOPOLÍTICA

CARLOS V. ESTÊVÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumo: Neste artigo intentarei fazer um diagnóstico sucinto à sociedade actual em termos de igualdades/desigualdades, destacando a sua íntima relação com a solidão dos direitos. Interrogo-me, depois, sobre concepções de democracia, explorando a especificidade e alcance dos vectores da politicidade e da dialogicidade que deverão caracterizar a proposta de uma “democracia como direitos humanos”.

Terminarei, explicitando as implicações desta concepção de democracia na educação, acentuando de modo particular as exigências de uma educação democrática, aberta aos desafios da participação e da cosmopoliticidade, aos requisitos das diversas escalas de justiça (desde a local à global), tendo como pano de fundo as abordagens críticas, com particular destaque para o pensamento de Nancy Fraser.

Palavras-chave: democracia, justiça, direitos humanos, cosmopoliticidade, educação.

1. DA REALIDADE ACTUAL À SOLIDÃO DOS DIREITOS

Estamos perante tempos anormais, com desafios, riscos e problemas que avassalam o quotidiano de todos nós e que questionam os nossos direitos. De facto, experienciamos crises orçamentais e de dívida soberana nos países desenvolvidos; o espectro da crise global continua a pairar sobre as nossas cabeças, com problemas ao nível da governação global, em que instituições geopolíticas continuam com pouca consistência em termos de liderança; crescem as políticas e os movimentos proteccionistas quer no Ocidente quer no Oriente, ao mesmo tempo que se verifica uma grande volatilidade, por

exemplo nos preços dos produtos alimentares, com forte impacto no aumento da fome e da miséria em muitos países.

A par com esta situação, os problemas do desemprego estrutural e do crescimento de regiões em colapso social tornam-se num facto indesmentível, assim como indesmentível se torna também a questão da exploração do trabalho e a dificuldade em denunciá-la na lógica da globalização da acumulação capitalista actual. Os próprios trabalhadores lutam presentemente, como diz Romão (2004: 9), não tanto contra a exploração, mas pela oportunidade de serem explorados pelo capital, ou seja, pela oportunidade de emprego.

Depois, e na opinião do Augé (2009), vivemos em tempos “excessivos”, com superabundância de acontecimentos que nos atropelam e sufocam, parecendo não haver lugar para a história; ao mesmo tempo, existimos alocados em “não-lugares” (TV, *shoppings*, *outlets*, estações de serviço, cadeias de hotéis, auto-estradas...) que estão em toda a parte e com os quais nos relacionamos dentro de uma “individualidade solitária”. O não-lugar fabrica-nos como *average man*, em que não há identidade singular nem relações, apenas solidão e “contratualidade solitária”, que nos permite, por exemplo, estarmos perdidos num país que não conhecemos e sentirmo-nos ao mesmo tempo em casa.

De certo modo, então, caminhamos numa espécie de “supermodernidade” caracterizada por excessos: de sobreabundância de acontecimentos, de sobreabundância espacial e de individualização de referências (Augé, 2009).

Simultaneamente, e noutra plano, vivemos num mundo de desigualdades, de microdesigualdades e de interpenetração de múltiplas estruturas de injustiça. Com efeito, mercê das transformações atrás enunciadas, o tempo actual apresenta-se como um tempo de grande vulnerabilidade social, em que noções como: precariedade e desemprego, emprego temporário, diferenciação, debilidade do movimento social, individualização das relações sociais, desigualdades, insegurança, incerteza, desregulação, fragilidade dos laços comunitários, feminização da pobreza, desqualificação e atomização social... demarcam um campo semântico claro de inquietações profundas, apontando para múltiplas formas como muitos são atingidos por um trabalho de verdadeira decomposição, de dessocialização que os vulnerabiliza como seres humanos detentores de direitos.

As nossas sociedades desiguais, marcadamente injustas e excludentes, não só não conseguiram cumprir uma das promessas da modernidade, que apontava para a “gestão controlada das desigualdades” através de políticas redistributivas e do pleno emprego, como vêem agora despontar, por novos processos económicos, políticos e culturais,

novos sistemas de desigualdades, seja no campo da economia, no da educação, no da cultura ou no da política. Acresce a tudo isto, o escândalo da pobreza, que permanece profundamente enraizado na sociedade global actual (Pöggge, 2005) e que afecta também a relação entre países (de alta e baixa produtividade, por exemplo) e o modo como se integram ou não na economia global, reforçando a convicção de que as desigualdades são também cada vez mais intersocietalmente globais.

Não obstante esta situação, não deixa de ser verdade que hoje se raciocina não tanto em termos de igualdade, mas antes em parâmetros de custo e eficácia, de maximização da eficiência mercantil, independentemente dos efeitos de exploração, de competição e de desigualdade que geram. Acolhe-se assim pacificamente a ideia, por exemplo, de que é exigência de progresso a separação entre o económico e o social, devendo pugnar-se simultaneamente pela integração económica e pela desintegração social (Estêvão, 2009a; Rosanvallon, 1999).

A consequência de tudo isto em termos de direitos é que estes se confrontam com grandes ambiguidades, facto que leva alguns autores, sobretudo de origem não ocidental, a sublinhar as suas fragilidades e os discursos contraditórios que dele emergem e que contribuem para sustentar desigualdades e injustiças. A par destes, outros teóricos, como veremos, não obstante reconhecerem a tendência actual para a residualização e a subalternização dos direitos, relegados para o domínio do individual, do auto-referencial, da solidão, insistem na sua abrangência política e na capacidade de redefinir a democracia, recolocando-a na senda da emancipação (ver Goodhart, 2005; e também Gould, 2004).

2. DOS DIREITOS À DEMOCRACIA COMO DIREITOS HUMANOS

Alguns autores (ver Kohen, 2007) têm vindo a defender a ideia de que a teoria dos direitos não passa, afinal, de uma teoria de erros, de formas de opressão, de dominação, de exclusão e de silenciamentos, ou então, de uma narrativa de malfeitorias contra a dignidade humana, pouco se investindo numa outra visão, mais positiva, com parâmetros próprios ou referenciais específicos.

Uma outra corrente enfatiza que os discursos e as práticas dos direitos humanos se têm posicionado claramente como uma espécie de “cavalo de Tróia da recolonização” (Matlary, 2008). Eles são a expressão jurídica formal do *homo oeconomicus*, do indivíduo possessivo, servindo para legitimar e institucionalizar uma nova forma de poder político nem sempre muito compatível com as vivências específicas dos diversos povos.

Neste sentido, e perante a actual ditadura do relativismo, no dizer de Matlary (2008), a concepção de direitos mais útil e compatível com as exigências da actual democracia

ou com a etapa actual da pós-democracia seria o conceito “multiuso” dos direitos humanos. Neste sentido, e em oposição à virtude pública do homem clássico, o que importaria agora realçar seria o *homem auto-referencial*, que condicionaria não apenas as concepções de ética pública mas também a própria democracia e a experiência dos direitos.

Na verdade, o que verdadeiramente interessaria para os tempos actuais seria uma concepção de direitos humanos em que a política emergiria fragmentada, carecendo de ideologia, vivendo uma situação que Nietzsche diagnosticou há um século no livro *Para além do Bem e Mal*; estaríamos assim perante o relativismo que negaria qualquer norma comum, excepto a do “politicamente correcto”.

Uma outra fonte de preocupações e de esperanças tem emergido da relação entre direitos humanos e movimentos sociais ou, de modo mais preciso, entre a institucionalização dos direitos humanos e os movimentos sociais. Esta última frequentemente não é tida em conta por omissão da relevância dos movimentos sociais em contraste com a importância atribuída a certas ortodoxias propaladas pela ideologia dos direitos humanos, difundidas e apoiadas por alguns Estados.

Ora, apesar de apenas os mais críticos terem chamado a atenção para a reconstrução dos direitos humanos através das suas ligações com as lutas dos novos movimentos sociais (ver Stammers, 2009), esta reflexão é também fundamental para a mudança e transformação quer dos direitos quer da democracia, sobretudo quando os direitos humanos, ao institucionalizarem-se nos Estados-nação, se colocam numa posição frequentemente ambígua face ao poder. Com efeito, embora possam ser usados para desafiar o poder, por vezes eles perdem a sua força e transformam-se objectivamente numa ferramenta ao serviço desse mesmo poder. E quando tal acontece, prossegue este autor, os direitos naturais institucionalizados como direitos cidadãos acabam, entre outros aspectos, por deixar os não-cidadãos sem direitos.

A proposta que Stammers apresenta pretende afastar-nos da solução metafísica, que concebe a construção dos direitos humanos independentemente do contexto social; também evita enclausurar-nos no positivismo legal, preocupado que está com a institucionalização e a codificação; de igual modo rejeita o particularismo negador da legitimidade de qualquer metanarrativa dos direitos humanos; por fim, não se compromete com o estruturalismo que vê os direitos humanos como produto ou efeito determinístico de uma dinâmica estrutural ou mudança social mais funda nas relações sociais. Os activistas dos movimentos sociais, ainda segundo aquele autor, estão perante um desafio muito claro e uma tarefa muito concreta e combinada, de reconstruir simultaneamente a práxis da democracia e a práxis dos direitos humanos.

Há ainda um outro ponto que a reflexão sobre os direitos e a democracia não pode deixar de considerar e que tem a ver com o estatuto conferido aos Estados na sua relação com a universalidade dos direitos dos indivíduos. Por outras palavras, trata-se de saber se a aceitação dos princípios westfalianos, que proclamam que os Estados têm poder absoluto sobre os seus cidadãos dentro do seu território, legitima a (de)limitação das fronteiras dos direitos e da justiça. Em caso afirmativo, a questão que se levanta é a de saber se o discurso normativo ortodoxo dos direitos humanos, largamente assente na linguagem de uma sociedade internacional de Estados, continua ainda válido nos tempos que correm.

Este aspecto entronca claramente no problema de repensar a justiça nas suas diferentes escalas (Fraser, 2009), até porque a globalização nos confronta com desafios sérios e com outra amplitude. Daí advém a urgência de as democracias actuais necessitarem de se renovar, desde logo pelo reconhecimento de vários patamares de justiça e pelo respeito das diferentes identidades cosmopolitas que “compõem” o cidadão, o que aponta para uma concepção também mais rica e densa de democracia, como é o caso daquela que proponho, baseada nos direitos humanos.

Na verdade, as relações entre democracia e direitos humanos têm suscitado grandes questionamentos e teorizações. A título de exemplo, Beetham (1998: 114) esclarece que os direitos civis e políticos são uma “parte integrante” da democracia, ao passo que os direitos sociais e económicos podem ser descritos a partir de uma relação de “mútua dependência” com a democracia. Finalmente, considera que os direitos culturais, no contexto de sociedades multiculturais, exigem uma “concepção reavaliada” de democracia e dos seus procedimentos para realizar mais eficazmente a igualdade de cidadania. Não menosprezando a riqueza desta perspectiva, considero, todavia, que é possível ir mais além, recolocando a relação da democracia e dos direitos num patamar superior, superando inclusivamente a aplicação da actual teoria democrática (mais ou menos associada à soberania estatal) a outros contextos, em nome de outra lógica de construção da democracia, “feita” de direitos humanos à escala global.

Trata-se, por conseguinte, de uma democracia que intenta substancializar e actualizar os direitos humanos face aos fenómenos contemporâneos, indo para além das definições clássicas que a remetem de uma forma muito linear para a categoria da igualdade e para outras categorias políticas modernas como as de autoridade, representação e soberania. Na verdade, há hoje outros embates que têm a ver, por exemplo, com a centralidade da diferença (género, idades, étnica...), com outras escalas de justiça (desde a local à global), com outros objectos que passaram a ser assunto de decisão do poder político e que tradicionalmente se situavam no espaço privado (como os relacionados com a biopolítica ou

a política da vida, com a saúde, com a segurança), que não podem continuar de fora do alcance da análise e do debate políticos.

Com o propósito de encontrar um novo conceito de democracia, Goodhart (2005) propõe uma democracia emancipatória, realizada através dos direitos humanos. Nesta concepção, a universalidade dos direitos emerge como global e diz respeito a todas as pessoas humanas como sujeitos políticos, exigindo-se, ainda, a responsabilização de todos na democratização interna de cada Estado, porque os ideais de maior liberdade e de maior igualdade para todos continuam válidos e significativos. Daí que no seu enquadramento normativo, Goodhart (2005: 135) defina democracia “como direitos humanos”, entendida como “compromisso político com a emancipação universal através do assegurar a todos igual fruição dos direitos humanos fundamentais”.

Consequentemente, o sentido da democratização altera-se: não visa já criar instituições representativas maioritárias, mas antes “criar garantias institucionais seguras para os direitos humanos” (*ibidem*: 150); deve englobar as lutas históricas pela emancipação e inclusão mas também os actuais projectos de construção de uma democracia global, assim como o compromisso dos governos e da governança mundial com a garantia institucional dos direitos fundamentais (relacionados com a liberdade e a segurança, com a equidade/justiça, com um justo padrão de vida).

Então, o sentido mais profundo de uma *democracia como direitos humanos* prende-se com a emancipação, que, por sua vez, deverá articular-se com a eliminação das estruturas de opressão e de dominação (Young, 1990), ou ainda, de uma forma mais positiva, com “a teoria e a prática de inventar humanidade”, nas palavras de Booth (1999: 46).

Uma das consequências que decorrem deste novo enquadramento dos direitos e da democracia prende-se com a necessidade de reinterpretar a justiça. Já não basta a justiça socioeconómica ou redistributiva, nem mesmo a justiça cultural-simbólica ou de reconhecimento, ambas confinadas na sua validade aos limites do Estado; agora também importa a justiça como representação política ou participação. Daí que as preocupações de Fraser (2009), por exemplo, em reconstruir as fundações meta-políticas da justiça no mundo globalizado, invocando o princípio pós-westfaliano para ultrapassar a lógica territorialista e soberanista dos Estados, sejam perfeitamente compreensíveis.

Deste modo, a noção de justiça democrática pós-westfaliana ganha centralidade, levando a considerar como uma das injustiças do tempo actual, por exemplo, a não-representação metapolítica, situação que ocorre quando os Estados e as elites transnacionais monopolizam o poder, bloqueando a criação de *fora* democráticos, excluindo da participação outros povos ou grupos através de metadiscursos que determinam a divisão autoritária do espaço político.

Então, as lutas pela justiça num mundo globalizado não podem ter sucesso a não ser que vão de mão dada com as lutas pela democracia metapolítica, sendo uma das suas expressões precisamente a democracia como direitos humanos. E aqui entra a educação como um campo privilegiado de organização e consciencialização da razão de ser dessas lutas.

3. DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO À EDUCAÇÃO *COSMOPOLÍTICA*

O direito à educação foi uma bandeira do século passado desfraldada em nome dos ideais modernizadores e desenvolvimentistas e fundamentado nos princípios da Ilustração. Se, por um lado, aqueles ideais eram libertadores por intentarem banir a ignorância, por outro visavam também socializar a população dentro de um sistema hegemónico e, por isso, com uma intencionalidade reprodutora da ordem social vigente.

Ora, o direito à educação é um direito que requer muitas batalhas em várias frentes, sendo algumas lutas no campo do discurso, que implicam tomada de posição, argumentação e contra-argumentação, conflito de sentidos de dominação e de resistência, enfim, lutas de poder. Isto equivale a defender que a educação é um direito humano e social inalienável que requer a recuperação da política nas discussões sobre os assuntos públicos. Com efeito, os sentidos que atribuímos às nossas acções, a expressão que damos às nossas necessidades, as interpretações que fazemos das coisas, não deixam de ser arenas de lutas políticas e, por isso, uma educação politicamente posicionada deve estar desperta para esta realidade.

Por outras palavras, a politicidade volta à superfície, apesar da espuma da lógica economicista que rege as actuais políticas neoliberais e que tende a ocultá-la e a considerá-la, até, digna de ser arrumada no sótão da história.

Para a educação, este facto exige que ela assuma também a sua politicidade, reconhecendo os seus debates quer como política pública, dizendo respeito a todos e em que todos devem participar, quer como política de Estado. Ou seja, e seguindo Freire (2000: 58), a educação não é nem pode ser neutra, pois ela “tanto pode estar ao serviço da decisão da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto ao serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da comodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”. Por outro lado, diz-nos no livro *A importância do acto de ler* (1997: 76) que a educação crítica, integrada no processo de libertação, deve ajudar, através da desmitificação da realidade, educadores e estudantes a ultrapassarem a iliteracia política, permitindo-lhes posicionar-se de modo mais sólido na dialogação pública.

Ora numa democracia como direitos humanos, profundamente comunicativa e sem fronteiras, também a educação tem o seu lugar bem demarcado: ela deverá alcandorar-se ao patamar de uma educação *cosmopolítica*, contribuindo para transcender as condições de dominação e opressão, de exploração, de marginalização e não-reconhecimento, de não-participação e desrespeito, evitando a “morte política” e possibilitando às instituições educativas que elas próprias gerem “poder social para” e não “poder social sobre” (Stammers, 2009).

O projecto emancipatório, para o qual uma educação para os direitos humanos deve contribuir divulgando-o como teoria e como projecto prático de humanização, pressupõe e reivindica a capacidade de intervir efectivamente para realizar a transformação social positiva, através da mediação da *dialógica política*, através do debate democrático, com a plena paridade de participação. Contudo, são muitos os obstáculos que se erguem a esta plena paridade de participação e que têm a ver, por exemplo: com a falta de acesso aos recursos culturais, económicos e sociais; com o estigma social e os estereótipos associados à pobreza; com formas de não reconhecimento de injustiças ligadas ao género, à orientação sexual, às incapacidades, entre outras; enfim, com a remissão para o interdito que impede os dominados de aparecerem no espaço público a não ser de maneira ridícula ou alienada e, em todo o caso, subjugada (ver Wieviorka, 2002: 155).

Ou seja, reconhecendo que é mais fácil para os que dispõem de recursos económicos e políticos participarem enquanto, identidades abastadas, na coisa pública, tal não pode implicar a sonegação da possibilidade de uma participação política substantiva a todos os cidadãos, devendo a educação, para tal, contribuir para a simetria das relações sociais e políticas.

Na verdade, se, como diz Fraser (2007), a norma de paridade de participação deve ser aplicada dialógica e discursivamente através de processos democráticos de debate público e se, ao mesmo tempo, a deliberação democrática justa concernente aos méritos da redistribuição e das exigências de reconhecimento exige paridade de participação para todos os deliberadores actuais ou potenciais, impõe-se, desde logo, que a educação de alcance *cosmopolítico* propicie e facilite este posicionamento democrático (ver Lovell, 2007), denunciando situações de desigualdade e inaugurando outras condições de acesso à “voz”.

Torna-se claro, portanto, que a educação não pode apenas ser analisada na sua função reprodutora das injustiças sociais e culturais ou apenas no seu funcionamento como “violência simbólica”. Apesar de o seu papel como denúncia das injustiças culturais seja importante, uma vez que as lutas actuais pelos direitos humanos ainda são lutas de reconhecimento, pois a sociedade humana ainda não transcendeu as condições de poder

e dominação identificadas pela famosa consideração da relação escravo/senhor, de Hegel.

Mas ainda falta a dimensão das lutas pela representação política. Por mais centrais que sejam as questões económicas e as de reconhecimento, com os seus subtextos, a norma de paridade de participação e a deliberação democrática justa também exigem da educação a assunção da sua natureza política, que, num contexto de globalização, se expressará melhor pela sua caracterização como *educação cosmopolítica*.

É esta *educação cosmopolítica* que, dentro de uma “democracia como direitos humanos”, mais claramente se inscreve no ímpeto de uma educação emancipatória e dialógica, baseada numa mundividência de humanismo crítico, entendida como horizonte contra-hegemónico da afirmação concreta da liberdade e da igualdade, da “conscientização”, da solidariedade com o Outro, da emancipação e da transformação e compromisso sociais, da parcialidade a favor dos mais desprotegidos, estejam eles onde estiverem. Esta mundividência é capaz de desestabilizar as múltiplas estruturas de injustiça que, em tempos de globalização subsistem, interpenetradas, e que impedem o desenvolvimento positivo das pessoas, assim como a construção dos sujeitos de justiça como actores políticos e sociais.

Será desta *cosmopoliticidade democrática* (ver Estêvão, 2007; 2009c) que a educação deve extrair os seus ensinamentos, aplicando-os não apenas à re teorização das relações entre escola pública e democracia (esta apontando, no actual contexto, para a possibilidade de cada cidadão poder gozar de cidadanias múltiplas, tendo em conta os contextos que o afectam) mas também ao modo de conceber a própria escola, compreendendo-a agora como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004), como lugar de uma poliarquia de princípios de justiça, que requerem novas argumentações a favor da civilidade democrática e crítica.

Do mesmo modo, a aprendizagem deve também, neste contexto, ser encarada como um processo de compromisso com o “outro”, com a razão e os direitos humanos, numa distribuição igual das oportunidades e perspectivas de vida (Olssen, 2004: 26-27). Com efeito, a aprendizagem deve entender-se, na linha de pensamento deste autor, como um compromisso político e social numa comunidade global, constituindo, deste modo, uma forma de participação política e democrática, que deve atender à igualdade, ao papel do Estado para garantir o acesso à educação, ao conhecimento e à informação, ao desenvolvimento da sociedade civil.

Por outras palavras, a aprendizagem transformadora aqui delineada, tendo em vista o exercício do “direito a ser mais” (Freire, 2005), implica processos de tomada de decisão participados, a oposição à colonização tecnocrática da mesma aprendizagem, tendo

como meta a promoção do conhecimento mútuo e a autocompreensão colectiva. A aprendizagem institui-se, assim, como um meio de promoção de mudanças locais para influenciar o global, no sentido de construir cidadania através de estratégias e de métodos participativos, dando voz a todos, incluindo os marginalizados, e contribuindo para uma visão comum de um mundo mais justo e sustentável para todos.

Em sentido mais amplo, a *educação cosmopolítica* deve posicionar-se de modo a potenciar novos direitos, como o da solidariedade, contrariando o movimento da educação focada no *self* mais individualizado, ou da educação baseada na criação do “cosmopolita estratégico”, do cidadão como jogador económico globalmente orientado (ver Mitchell, 2003), investindo antes na promoção do “self cosmopolita” participativo, integrando as redes de solidariedades locais e transnacionais de cooperação, mas também de oposição, nunca obscurecendo a importância das relações sociais e da cultura.

E aqui destacaria de modo particular a sensibilidade que é necessária ao flagelo da pobreza de que a educação tem andado alheada, com a sua vertente da fome, perante a qual Gentili (2010) se questiona muito pertinentemente se é possível alguém dedicar-se à educação sem compreender como funciona a fome. Por outras palavras, como é possível dizer-se que se defende a escola pública e as políticas educativas democráticas quando a fome não se impõe como um problema analítico relevante nas nossas escolas de formação de professores e nas nossas universidades?

Em suma, considero que a *educação cosmopolítica* tem a vantagem de saber lidar com as diferentes racionalidades, destacando a racionalidade *cosmopolítica* que densifica as possibilidades de a Humanidade encontrar respostas concretas e adequadas para os seus problemas (Santos, 2002), partindo ao mesmo tempo da ideia de que todas as culturas são incompletas e que podem, por isso, ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas.

É a *educação cosmopolítica* que, no meu entender, contribuirá para reconfigurar verdadeiramente a noção de público como uma “forma de solidariedade social” (Calhoun, 2002: 159), ao mesmo tempo que aumentará a abrangência e a inclusividade da esfera pública, fertilizada pelos valores da democracia cosmopolítica. Penso ainda que ela permitirá ir além das identidades nacionais territorializadas, apontando antes para a compreensão do laço social como compromisso com os princípios políticos que devem reger uma comunidade política aberta às outras comunidades.

Com efeito, a *educação cosmopolítica* deve apoiar a construção do *acordo* cada vez mais amplo e entrecruzado entre distintos lugares, pela conversação ou interdiálogo (ver Appiah, 2004 e Santos, 2004), construindo-se uma universalidade ética concreta, de

confluência, que “vem de baixo”, cordial e sensível às necessidades das vítimas dos projectos totalizadores. Trata-se de uma educação que se apresenta com tensões, com dilemas, com diferentes percepções das questões globais, mas que não perde o norte relativamente à preocupação de contribuir para um mundo com maior justiça, equidade e direitos humanos para todos, mantendo, por isso, uma estreita ligação com a educação para o desenvolvimento, com a educação para os direitos humanos, com a educação intercultural e com a educação para a paz (ver Estêvão, 2009b).

Por outro lado, a *educação cosmopolítica* tem a ver não apenas com o que se ensina e aprende, mas sobretudo com o modo como se ensina e aprende, com as atitudes e valores, tendo em vista a transformação social (o “anúncio”) e tendo presente que cada vez mais os problemas e questões devem ser colocados em vários níveis para uma maior compreensão, não apenas dos temas globalizados, mas dos problemas mais próximos de nosso dia-a-dia, do nosso microcontexto. A mesma educação tem a ver, enfim, com o sonho utópico de construir uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, assim como “um mundo menos feio mais humano, mais justo, mais decente” (Freire, 2000: 114).

Trata-se, de uma educação de amorização, que, num mundo globalizado, deve “conservar e transmitir o amor intelectual ao humano” (*ibidem*: 124), amor que é universal, que tem como condição o respeito pelos direitos humanos, devendo integrar-se num projecto mais profundo de um mundo como uma “comunidade de comunidades”, regida por uma ética cosmopolita (ver Olssen, Codd e O’Neill, 2004) ou, como prefiro dizer, por uma *ética cosmopolítica*, radicalmente embebida em pressupostos de paz, de convivência democrática, de cidadania *cosmopolítica*.

CARLOS V. ESTÊVÃO

Professor catedrático, do Departamento de Ciências Sociais de Educação da Universidade do Minho, com mais de uma centena de publicações no país e no estrangeiro nas áreas da justiça e educação, administração educacional e educação para os direitos humanos. Tem leccionado várias unidades curriculares em universidades do país e do estrangeiro. Coordenou projectos de investigação financiados. É membro do Conselho do Instituto de Educação.

Contacto: cestevao@ie.uminho.pt.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appiah K. Anthony (2004), “Ciudadanos del mundo”, in Matthew J. Gibney (org.), *La globalización de los derechos humanos*. Barcelona: Crítica, 197-232.
- Augé, Marc (2009), *Non-places. An Introduction to Supermodernity*. London: Verso.

- Beetham, David (1998), Human Rights as a Model for Cosmopolitan Democracy, in Daniele Archibugi, David Held e Martin Kohler (orgs.), *Re-imagining Political Community: Studies in cosmopolitan democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Booth, Ken (1999), "Three tyrannies", in Tim Dunne e Nicholas J. Wheeler (orgs.), *Human Rights in Global Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-70.
- Calhoun, Craig (2002), "Imagining Solidarity: Cosmopolitanism, Constitutional Patriotism and the Public Sphere", *Public Culture*, 14(1), 147-171.
- Estêvão, Carlos, V. (2004), *Educação, justiça e democracia*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Estêvão, Carlos V. (2007), "Direitos humanos, justiça e educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 43-81.
- Estêvão, Carlos V. (2009a), "Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades", *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 35-52.
- Estêvão, Carlos V. (2009b), "Educação para os direitos humanos em Portugal. Uma breve radiografia", in Abraham Magendzo K. (org.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago do Chile: Ediciones SM Chile SA, 248-277.
- Estêvão, Carlos V. (2009c), "Cosmopolitanism and the Adult Education in the Era of Globalisation", in Michael Bron Jr., Paula Guimarães e Rui Vieira de Castro (orgs.), *The State, Civil Society and the Citizen. Exploring Relationships in the Field of Adult Education in Europe*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, 45-57.
- Fraser, Nancy (2007), "Re-framing Justice in a Globalizing World", in Terry Lovell, *(Mis)recognition, Social Inequality and Social Justice. Nancy Fraser and Pierre Bourdieu*. New York: Routledge, 17-35.
- Fraser, Nancy (2009), *Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge: Polity.
- Freire, Paulo (1997), *A importância do ato de ler e o processo de libertação*. S. Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Freire, Paulo (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra [42ª ed.].
- Gentili, Pablo (2010), "Adoquines y anclas. El hambre de saber y los saberes del hambre", *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/3, 4-14.
- Gould, Carol (2004), *Globalizing Democracy and Human rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodhart, Michael (2005), *Democracy as Human Rights: Freedom and Equality in the Age of Globalization*. New York: Routledge.
- Kohen, Ari (2007), *In Defense of Human Rights. A Non-religious Grounding in a Pluralistic World*. London: Routledge.
- Lovell, Terry (2007), *(Mis)recognition, Social Inequality and Social Justice. Nancy Fraser and Pierre Bourdieu*. New York: Routledge.

- Matlary, Janne Haalan (2008), *Derechos humanos depredados. Hacia una dictadura del relativismo*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Mitchell, Catharyne (2003), "Educating the National Citizen in Neoliberal Times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan", *Transactions of the Institute of British Geographers* 28(4), 387-403.
- Olszen, Mark (2004), "Neoliberalism, Globalisation, Democracy: Challenges for Education", *Globalisation, Societies and Education*, 2, July, 231-275. Consultado em 08-10-2008, <http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a713620757&fulltext=7132409>, 1-36.
- Olszen, Mark; Codd, John e O'Neill, Anne-Marie (2004), *Education Policy, Globalization, Citizenship & democracy*. London: Sage.
- Pöggge, Thomas (2005), *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- Romão, José Eustáquio (2004), Prefácio à edição brasileira, in Stephen Stoer, António Magalhães e David Rodrigues, *Os lugares da exclusão social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. S. Paulo: Cortez Editora, 5-12.
- Rosanvallon, Pierre (1999), *La nouvelle question sociale: repenser l'État-Providence*. Paris: Seuil.
- Santos, Boaventura (2002), "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, Boaventura Sousa (2004), *Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e outro*, conferência de Abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16 de Setembro de 2004.
- Stammers, Neil (2009), *Human rights and social movements*. London: Pluto Press.
- Young, Iris (1990), *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Wieviorka, Michel (2002), *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.