

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Volume 27 Número 148

25 de novembro de 2019

ISSN 1068-2341

Educação, Nacionalismo, Cosmopolitismo: Por uma Escola Pública Cosmopolita

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Valle, L. do (2019). Educação, nacionalismo, cosmopolitismo: Por uma escola pública cosmopolita. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(148).

<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4556>

Resumo: O Brasil testemunhou, em sua recente campanha presidencial, a força do apelo nacionalista, que vem ganhando terreno na cena internacional face à insegurança e à frustração em que as sucessivas crises mergulham as sociedades. Por mais diversas que sejam, na atualidade e na história, as expressões do nacionalismo, desde a Modernidade um ponto comum entre eles é a intenção de fazer da educação e, mais particularmente, da escola pública um instrumento privilegiado de seu proselitismo. Face aos riscos que esse novo retraimento em uma identidade imaginada anuncia, seria a proposta de um cosmopolitismo uma resposta adequada e viável? Esse artigo se propõe a sugerir, sob as bases da crítica dessa escola moderna, a possibilidade de se pensar uma “escola cosmopolita”.

Palavras-chave: escola pública; nacionalismo; cosmopolitismo; arte e formação humana

Education, nationalism, cosmopolitanism: Toward a cosmopolitan public school

Abstract: In its recent presidential campaign, Brazil witnessed the strength of the nationalist appeal, which has been gaining ground on the international scene in the face of the insecurity and frustration in which successive crises plunge societies. As diverse as expressions of nationalism are currently and historically since modernity, a common point between them is the intention to make education, and more particularly, the public school, a privileged instrument of its proselytism. Given the risks that this new withdrawal in an imagined identity announces, would the proposal of a cosmopolitanism be an adequate and

viável response? On the basis of the criticism of this modern school, this article proposes the possibility of thinking of a “cosmopolitan school”.

Keywords: public school; nationalism; cosmopolitanism; art and human formation

Educación, nacionalismo, cosmopolitismo: Por una escuela pública cosmopolita

Resumen: Brasil testimonió en su reciente campaña presidencial la fuerza del llamamiento nacionalista, que viene ganando terreno en la escena internacional ante la inseguridad y la frustración en que las sucesivas crisis sumergen a las sociedades. Por diversas que sean, en la actualidad y en la historia, las expresiones del nacionalismo, desde la Modernidad un punto común entre ellas es la intención de hacer de la educación y, más particularmente, de la escuela pública un instrumento privilegiado de su proselitismo. Ante los riesgos que ese nuevo retraimiento en una identidad imaginada anuncia, sería la propuesta de un cosmopolitismo una respuesta adecuada y viable? Este artículo se propone sugerir, bajo las bases de la crítica de esa escuela moderna, la posibilidad de pensar una “escuela cosmopolita”.

Palabras-clave: escuela pública; nacionalismo; cosmopolitismo; arte y educación

Apresentação

Em um mundo tornado, após a longa trégua estabelecida na Modernidade pelas mais diferentes versões de uma mesma esperança no futuro, absolutamente instável e imprevisível, o fantasma do descontrole em todos os âmbitos em que se possa pensá-lo – econômico, político, cultural, ético, climático – suscita diferentes reações. Porém, uma das mais recorrentes é hoje, infelizmente, a que lastreia a reintrodução, aqui e acolá, do argumento nacionalista. Aqui e acolá, com efeito, o apelo a colocar o país “em primeiro lugar”, a nação “acima de tudo” parece ser acolhido sobretudo por uma população exasperada pela contínua frustração de seus anseios mais essenciais, tanto em termos de estabilidade material quanto de reconhecimento social, e ainda que esse apelo parta exatamente dali para onde confluem os interesses daqueles que mais contribuem para a manutenção desse *status quo*.

Essa retórica alimenta pelo menos duas falácias: a primeira consiste na naturalização de uma noção bastante ambígua, de difícil definição e de valor estritamente polissêmico, supostamente capaz de descrever sentimentos, de orientar comportamentos e de definir lealdades. Quanto à segunda, ela se refere à implícita promessa contida na própria defesa do nacionalismo, de que esta forma de se situar em relação a si, aos seus e aos outros poderia se bastar a si mesma e se mostrar, inclusive, capaz de promover a reconstrução da sociedade ideal prometida por seus propugnadores.

Mas, tal como apareceu recentemente por ocasião da campanha presidencial brasileira, o nacionalismo reencena uma antiga aliança que se manteve, no país, entre uma moral ultraconservadora e um liberalismo econômico *à la carte*. Assim, o discurso ideológico que se apoia sobre os valores da família, da religião e da disciplina militar é servido a uma parcela da população que aí encontra consolo e justificação, enquanto uma impiedosa lógica mercantil faz do patriotismo o perfeito alibi para uma prática econômica que desdenha o respeito ecológico, cultural, humanitário. No equilíbrio instável de forças que governam o Brasil na atualidade, não é difícil identificar os grandes protagonistas dessa política: por um lado, as igrejas neopentecostais e, por outro, o “agronegócio”, a indústria armamentista e de mineração, tudo isso sob a auspiciosa vigilância das forças armadas e dos incessantes préstimos do poder judiciário.

Em que pesem essas peculiaridades, o retraimento nacionalista é hoje, infelizmente, uma tendência mundial, resposta tornada atraente em muitos contextos em que a direita assumiu mais recentemente o poder, face ao fenômeno crescente da globalização econômica, cultural, social, política e, sobretudo, de todas as ameaças que, supostamente ou não, daí advêm – e assim se nomearam não apenas os prejuízos causados a interesses econômicos específicos, os movimentos supostamente predatórios de uma memória e cultura particulares, as invasões promovidas pelas sucessivas levadas migratórias, mas igualmente as diversas faces do terrorismo contemporâneo.

Mas seria, sem dúvida, inexato restringir a influência do apelo nacionalista apenas às correntes do espectro político da direita, como demonstra, caso exemplar, a exortação que Richard Rorty (1994), em editorial do *New York Times*, julgou por bem fazer em defesa dos valores do patriotismo, do orgulho e da identidade nacionais de seu país. O filósofo pretendia assim responder à crescente adesão por parte da intelectualidade estadunidense à “política da diferença”, que, segundo ele, aprofundava o conflito entre as variadas etnias, raças, religiões e outros subgrupos que compõem a América¹.

O posicionamento de Rorty provocou a enfática reação de Martha Nussbaum (1994), em artigo tornado famoso pelas controvérsias que alimentou², e no qual a filósofa opõe ao nacionalismo e à defesa da identidade nacional sua própria concepção de cosmopolitismo – segundo a qual a verdadeira filiação humana é um elo universal, todo outro tipo de pertencimento mais localizado e particular devendo ser considerado “mero acidente”. Se a afirmação causou escândalo à sua época, após os eventos do 11/09/2001 ela simplesmente tornou-se irrecibível no contexto americano, o que talvez ajude a justificar a acentuada revisão que Martha Nussbaum faz de sua tese, pela qual a autora, renunciando ao termo de “cosmopolitismo”, adere agora a um patriotismo que pretende que possa ser “purificado” (p. ex., Nussbaum, 2008).

Ele próprio às voltas com a retomada do discurso de recuperação identitária que toma como alvos principais as crises econômicas, o crescente fenômeno migratório e a ameaça terrorista, e diferentemente dos Estados Unidos, que viu na emergência do chamado “multiculturalismo” um traço a mais de afirmação de seu excepcionalismo (Cf. Theriault, 2012) o continente europeu tem no ideal cosmopolita uma longa tradição, que acompanha as razões econômicas e políticas que orientaram a instituição da União Europeia e que não cessam de provocar desde então as mais extremadas reações nacionalistas.

De toda forma, em que pesem as diferenças culturais e históricas, pode-se considerar que o cosmopolitismo tem sido apresentado como antídoto à reação nacionalista, ali onde ela se pretende um escudo contra a abertura ao estrangeiro – considerada cultural, social e economicamente predatória, levando à perda de identidade e colocando em risco a segurança do país. Nesses contextos, o cosmopolitismo costuma ser proposto em nome dos valores humanitários, de maior racionalidade econômica e/ou geopolítica.

¹ “Em nome da ‘política da diferença’, escreveu Rorty (1994), [a esquerda universitária] se recusa a se alegrar no país em que habita. Repudia a ideia de uma identidade nacional e a emoção do orgulho nacional. Esse repúdio é a diferença entre o pluralismo tradicional americano e o novo movimento chamado multiculturalismo. O pluralismo é a tentativa de fazer da América o que o filósofo John Rawls chama de ‘uma união social de uniões sociais’, uma comunidade de comunidades, uma nação com muito mais espaço para diferenças do que a maioria. O multiculturalismo está se transformando na tentativa de manter essas comunidades em conflito umas com as outras.”

² O artigo e algumas das repostas que suscitou foram republicados em *For Love of Country. In a New Democracy Forum of the Limits of Patriotism* (Nussbaum, 2002) – publicação que serve de base para as análises do presente artigo.

Nacionalismo e cosmopolitismo são, contudo, antigas doutrinas, nem sempre dadas como antagônicas, mas sempre extraordinariamente polissêmicas: nas múltiplas definições e caracterizações que receberam nos mais diferentes contextos, o que parece, no entanto, manter-se como uma constante é sua estreita ligação com a educação ou, mais amplamente, com as propostas de formação humana nesses contextos. O objetivo do presente texto é oferecer uma discussão conceitual capaz de contribuir para reflexão e a prática da formação humana na atualidade, subsidiando muito especialmente os debates realizados no âmbito da educação escolar pública.

Educação Nacionalista

O primeiro problema com que se defronta a análise de uma proposta de educação nacionalista está na própria dificuldade de definição do que seria, afinal, a nação. E isso porque, como resume Hobsbawm (1990, p. 14):

...a principal característica desse modo de classificar grupos de seres humanos é que – apesar da alegação daqueles que pertencem a uma nação de que ela é, em alguns sentidos, fundamental e básica para a existência social de seus membros e, mesmo, para sua identificação individual – nenhum critério satisfatório pode ser achado para decidir quais das muitas coletividades humanas devem ser rotuladas desse modo.

Segundo o *Dictionnaire européen des philosophies* (Cassin, 2004, p. 919) a polissemia do termo *nação* se explicaria não apenas pelas sucessivas mutações de que foi objeto ao longo da história, mas igualmente pelo fato de que, a partir de determinado momento, pretendeu-se oferecer para ele um sentido político rigoroso, ao mesmo tempo em que ele se mantinha o alvo de uma disputa política e histórica. Assim, na França, durante a Monarquia absoluta, a nação era entendida como o «corpo do rei» e o conjunto de seus sujeitos: “...assim, a glória da nação, tão frequentemente invocada, não é outra coisa além do poder do rei” (Cassin, 2004, p. 919) Por esta razão, a luta contra o Ancien régime se empreende também, no plano ideológico, sob a forma de uma “politização da ideia de nação [que] se compreende então como uma série de esforços realizados para romper sua identificação à pessoa do monarca absoluto” (Cassin, 2004, p. 919).

Eis como se passa a conceber a nação como uma comunidade que tem como referência não mais um só indivíduo, o monarca, mas o «povo», um coletivo de sujeitos que têm em comum o mesmo modo de ser, a mesma cultura, a mesma história. Porém, na Encyclopédie, a nação aparece relacionada a um território, dotado de leis e de um governo próprios: a nação é dada como «fonte de soberania, proprietária da coroa, do governo e da autoridade pública», como escreve Diderot (s/d). É a emergência do Estado-nação.

Entendida como entidade relacionada à unidade territorial e política, a nação é, portanto, uma invenção da Modernidade e, como propõe o atalho fornecido por Hobsbawm (1990, p. 19), “...não faz sentido discutir nação e nacionalidade fora de sua relação [com o Estado territorial moderno, o Estado-nação].”

A nação é, pois, a uma só vez um conceito jurídico, isso é, uma artificialidade, e uma significação social instituída, ou que se pretende em vias de instituição – e, nesta condição, uma “idealidade efetiva e atuante” (Castoriadis, 1999, p. 281; cf., Anderson, 1983) que está na origem dos mais diversos movimentos nacionalistas que atravessaram a Modernidade redesenhando as fronteiras mundiais.

A partir daí, e considerando a multiplicidade de contextos e de versões convocadas para descrever o nacionalismo, como entende-lo, vez que o conceito sobre o qual se apoia – a nação, parece corresponder a tanta coisa e a nada de preciso, exatamente? Pode-se de fato supor que exista

mais de um nacionalismo para cada nação mas, igualmente, mais de uma nação para um mesmo tipo de nacionalismo: como, então, é possível fixar aí as bases de uma política de educação pública?

Ocorre que, contrariamente ao que pretendiam os diálogos platônicos, nem tudo que resiste à conceituação deixa por isso mesmo de ter realidade social. Seja como projeto que visa a orientar condutas e práticas, seja sob a forma de valores instituídos que organizam a vida social (Hobsbawn, 1972, p. 387), o nacionalismo – ou, dever-se-ia dizer, os nacionalismos deixam-se claramente apreender na história das sociedades. Assim, no alvorecer da Modernidade, o ideal fez-se a principal bandeira na luta contra a dominação e contra os privilégios, e esteve no centro dos projetos de construção de um novo mundo de liberdade, de fraternidade, de igualdade; mas, em seguida, e à medida que a grande heterogeneidade interna dos novos estados nacionais começou a comprometer a ideia de uma nação «una e indivisa» e que as disputas territoriais externas se multiplicaram, esses critérios passaram a importar, sendo convocados conforme a necessidade (Hobsbawn, 1990, p. 33) para construir uma unidade virtual sob as bases de exclusões muito reais. Eis como, seu caráter revolucionário aos poucos dissolvido, o nacionalismo europeu foi em grande parte tingindo-se do passadismo que nunca deixa de marcar o conservadorismo e a xenofobia, justificando agora o movimento anticolonialista nas Américas, na África e na Ásia.

Achille Mbembe analisa a forma como, a partir de 1870, o nacionalismo francês pôde servir de base para o desenvolvimento de um império colonial:

Tratou-se, por um lado, de assimilar as colônias no corpo nacional, tratando os povos conquistados como, ao mesmo tempo, “sujeitos” e, eventualmente, “irmãos”; por outro lado, tratou-se da progressiva instalação de um conjunto de dispositivos graças aos quais o francês comum foi levado, muitas vezes sem disso dar-se conta, a se constituir como sujeito racista, tanto em seu olhar, seus gestos, seus comportamentos, quanto em seu discurso. (2013, p. 97)

De forma que, ao lado do caráter heroico que pôde assumir, ao assegurar a adesão dos indivíduos aos movimentos pela liberdade, garantindo sua formidável força social, o nacionalismo ostentou também, na história, a triste marca dos preconceitos, dos racismos, das xenofobias que autorizou, dos conflitos que provocou, dos totalitarismos, colonialismos, genocídios étnicos e religiosos que alimentou, como admite Dominique Schnapper, citando Mario Vargas Llosa:

Se considerarmos o sangue que fez correr ao longo da história, a maneira como contribuiu para alimentar preconceitos, racismo, xenofobia e falta de compreensão entre povos e culturas, o alibi que ofereceu ao autoritarismo, ao colonialismo, aos genocídios étnicos e religiosos, a nação me parece o exemplo privilegiado de uma imaginação maligna. (1994, p. 14)³

A profunda ambiguidade que acompanha o chamado nacionalista não pode, assim, ser desprezada, nem sua trajetória apagada, pois é sobre seu solo que se edifica a efetividade de atuação do nacionalismo: e sem dúvida um dos territórios em que essa efetividade se manifestou foi, desde sempre, o da educação. Em especial, a partir da Revolução francesa, a escola pública foi concebida como, entre todas, a principal instituição destinada a edificar a nação, fomentando nos futuros cidadãos os sentimentos de nacionalidade e de patriotismo que seriam seu esteio:

Diretamente organizada pelo Estado ou por ele controlada, a escola é por excelência a instituição da nação. Na democracia grega, a ausência de escola pública limitava a

³ Trata-se de uma conferência que Mario Vargas Llosa proferiu em Viena, em 03/06/1993.

participação política real aos cidadãos ricos: a ideia segundo a qual cada cidadão deve poder exercer concretamente seus direitos está ligada à nação moderna. É a partir da Revolução francesa que os professores deixaram de ser chamados «régents», para se tornarem «instituteurs» – já que eles ganham, daí por diante, a responsabilidade de instituir a nação.⁴

A escola pública é, portanto, a «instituição da nação», no duplice sentido que a expressão pode comportar: sua principal tarefa é instituir a nação como uma realidade, mas, ao mesmo tempo, é ao fundamento nacional que ela deve sua criação. Não é, portanto, um acaso se as escolas públicas têm a idade das Nações modernas.

Sob o ideal nacionalista também se ordenam os diferentes esforços de fabricação de uma unidade, identidade a partir da qual se pretendia que a sociedade brasileira fosse definida e organizada; e é ainda esse ideal que explica o sentido de que se revestiu a escola pública, nos primeiros anos da República: “É urgente criar o mais cedo possível um espírito público; levar a todos os ânimos o sentimento de uma pátria única, afinar de um a outro extremo do país, o amor ao Brasil comum.” (Couto, 1927, p. 16).

Não restam dúvidas de que formar o espírito público é a ambição ideológica de qualquer poder, mas isso fica particularmente enfatizado quando se afrontam forças de ruptura política ou de sua conservação, como no contexto do início do século XIX no Brasil, quando se trava o embate entre o progressismo liberal e o conservadorismo. Ainda que em muitos pontos assemelhadas, as propostas educacionais desses dois campos podem ser caracterizadas pelo tipo de inimigo que elegem prioritariamente: o analfabetismo, a incultura, o atraso, em um caso, os vícios morais, a anomia, a desordem, em outro. Nessa primeira posição será preciso alinhar a precursora campanha que, ainda na Monarquia, Rui Barbosa lidera em favor de uma educação fortemente influenciada pelos valores iluministas:

A chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação, eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do País. Para o vencer releva instauremos o serviço da defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo-se intransigentemente à tibieza dos nossos governos e cumprimento do seu supremo dever para com a pátria... A educação geral do povo é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtivas. (Barbosa, 1946, p. 86)

Estranhamente atuais nesses tempos em que o obscurantismo neopentecostal, em sua guerra contra a escola pública democrática, propugna a submissão do projeto formador à autoridade patriarcal e a instituição do ensino domiciliar, as posições de Rui Barbosa – esse defensor intransigente do respeito às individualidades “sem o qual é absurda a liberdade, a lei e a justiça” proclamadas pelo regime –

⁴ Os *régents* são *regentes*; os *instituteurs*, termo até hoje corrente para designar os professores da escola primária, na França, designa o poder de instituição social que cabe a alguns. No dicionário *Robert*, a definição se apoia em uma citação de François Mauriac: *Instituteur, de institutor, celui qui établit... celui qui institue l'humanité dans l'homme; quel beau mot!* (*Instituteur, de institutor, aquele que edifica...aquele que institui a humanidade no homem; que bela palavra!*) (Schnapper, 1994, p. 131).

indicam a necessidade de impedir que exorbite o poder familiar e que os valores tradicionais que venham a se constituir em obstáculos ao desenvolvimento da razão e da maioridade cívica:

A lei a que se filia... esse encargo público assumido pelo país, não é facilitar a paternidade o exercício de um múnus doméstico ante cuja infração a autoridade se reconheça desarmada... Esse compromisso com que a constituição grava o orçamento público, exprime dois direitos, que têm sua sanção na comunidade organizada politicamente: o direito, irrecusável a toda criatura humana, de que a sociedade lhe subministre, no primeiro período da evolução individual, os princípios elementares de moralidade e de intelectualidade, sem os quais não há homem responsável, sem os quais é cativo a lei, absurdo a imputabilidade e a repressão injusta; e, a par desse direito do indivíduo, para com a coletividade social o direito correlativo, incontestável a esta, de negar à ignorância do indivíduo a liberdade de obrigar a nação a receber no seio da ordem comum cérebros atrofiados pela ausência dessa educação rudimentar, e à língua da qual o ente humano se desnatura, e inabilita para a convivência racional. (Barbosa, 1946, p. 183)

Rui defende, pois, a escola laica, sob os argumentos clássicos: a necessidade de um ensino neutro, baseado na ciência, purificado dos dogmas e obscurantismos, capaz de formar os espíritos livres de que a Nação precisa. Contra o “fanatismo religioso”, considera que usar dos recursos dos contribuintes para fins de proselitismo é uma forma de “atentar contra a propriedade” (Barbosa, 1946, p. 183).

Mas, se para alguns a tarefa de edificação nacional tem por instrumento privilegiado o desenvolvimento do saber e da cultura, para outros a ênfase é claramente colocada nos valores tradicionais da família e da religião, dados como “universais”:

A moral cristã é parte da moral universal, se é que com ela não se confunde. A maior parte das virtudes cristãs, a diligência, a submissão, a brandura, a veracidade, a temperança de linguagem, a urbanidade e outras, são elementos imprescindíveis de disciplina escolar. (Pereira, s/d, p. 9)

A universalidade cristã era, na época – e pretende-se que volte a ser agora – um dogma tão poderoso quanto aquele da universalidade da ciência: mas seu caráter excludente mostra-se muito mais amplo, já que rejeita de imediato para a «anormalidade» tudo que não corresponda aos padrões de uma estreita minoria no seio da sociedade brasileira:

O grande empecilho da educação infantil não reside, por via de regra, no lar normal (...). A família é, tem de ser sempre – se o homem não quer regressar a barbárie primitiva – a base, o eixo de toda a sociedade. (Costa, 1923, p. 89)

Mas, afinal, a distância entre os dois universalismos talvez não seja, historicamente, tão acentuada que não se possam mesclar, à época, as duas autoridades. Foi mesmo nesse sentido que começamos por nos referir à aliança histórica entre o conservadorismo e o liberalismo: sob a égide da construção nacional, não poucas vezes confundem-se a defesa de valores tradicionais com a fé no progresso da razão. No início do século passado, a escola pública se fazia testemunha das estranhas sínteses que convergiam para o projeto de construção nacional. E se, em favor dos mestres católicos, há poucos que levantem que “...eles tudo possuem: cultura, piedosas virtudes cristãs, amor ao próximo, amor à Pátria e além disso, local onde possam exercer o sacerdócio da instrução não menos nobre que seu sacerdócio católico” (Pinheiro, 1923, p. 64.); mas muitos serão, à época, os que concordarão que, ao

final das contas, o sacerdócio religioso é, de fato, uma adequada metáfora para o professor da escola pública.

Contudo, o cenário atual nos obriga a algumas considerações que julgaríamos até bem pouco tempo desnecessárias. Afinal, as críticas filosóficas à razão moderna e seu pretensão universalismo há muito denunciaram seu caráter excludente e mistificador, e se hoje ainda se mantêm vivos e atuantes muitos dos preconceitos e engodos que essa razão fez nascer, também é fato que felizmente florescem cada vez mais os estudos que se apoiam nas práticas sociais concretas para denunciar as expressões políticas e sociais do racismo, do sexismo, da predação climática, das injustiças socialmente instituídas. Sabemos bem como, ainda ontem, em nome do progressismo e o projeto «civilizatório» modernos, impérios se ergueram, intolerância e crueldade germinaram: não desconhecemos os perigos que sempre rondam a busca da verdade e da justiça.

Mas há muito não nos ocupávamos das tristes consequências de um nacionalismo brandido a golpes de uma certeza religiosa em verdades absolutas. Talvez nos tenhamos, assim, esquecido do mal que há na valorização excessiva de um narcisismo de circunstância, feito sob medida para ocultar nosso sentimento de impotência, de frustração e de abandono frente a um mundo em que as regras conhecidas já não se aplicam.

Sem dúvida, nos esquecemos a lição da história, que diz que a ideia de nacionalismo, ainda que forjada no solo dos sentimentos mais nobres – de apego às raízes, de solidariedade em relação à sua comunidade de vida, de responsabilidade de memória, de esperança no futuro – sempre abre caminho para a rejeição do outro, para exclusão do próximo, para a nostalgia de uma pureza inexistente e, por isso mesmo, extremamente perigosa. Importa, pois, lembrar: exatamente em razão de sua vertiginosa polissemia, o ideal nacionalista sempre implica na tentativa de dominação de um modelo particular de sociedade sobre os demais. No caso, no Brasil da atualidade, o modelo promovido pelo fanatismo neopentecostal, assentado no tripé valores familiares ultraconservadores, obscurantismo intelectual e culto ao autoritarismo, ao invés de, aceitando as lições do passado, ser desses que nos orientam para o futuro, parece ser uma nova ilusão que urge ser desmascarada.

Cosmopolitismo e Educação

Interrogado sobre sua origem, o filósofo grego antigo Diógenes, o Cínico [esse Sócrates que enlouqueceu⁵ (Laërce, 1999, p. 727) respondeu: “Eu sou um cidadão do mundo”. Ele aparentemente aludia a uma recusa em se definir por suas origens locais e por seu pertencimento aos grupos locais, no entanto centrais na imagem de si de um homem grego da Antiguidade; ele buscou se definir em termos de aspirações e preocupações mais universais.⁶ (Nussbaum, 2012, p. 102)

Seria, assim, a proposta cosmopolita um antídoto contra os riscos da ideologia nacionalista? Considerando o exposto anteriormente, caberia que nos precavêssemos: afinal de contas, seu fundamento marcadamente universalista apresenta-se ao longo da história e principalmente a partir da Modernidade como um fator não apenas de congraçamento, mas de novas exclusões.

Atribui-se a Diógenes a invenção do termo «cosmopolita», que designava a figura de um cidadão, *polites*, não mais definido por seu pertencimento a uma polis, senão por um compromisso

⁵ Élien, *Histoire variée*, I. XIV, ch. 33, p. 161.

⁶ A passagem a que Nussbaum se refere está em Diógenes Laércio, VI, 63. Diógenes Laércio também relata que, tendo alguém dito, certa vez, a Diógenes: «O povo de Sínope te condenou ao exílio», ele de pronto replicou: «Pois eu os condeno à prisão domiciliar» (Laërce, 1999, p. 723)

com o próprio mundo, o kosmos. E, com efeito, a dominação macedônica, no século IV A.C., havia levado ao desaparecimento das poleis gregas autônomas, e o novo império constituía-se assim em referência para a concepção de uma comunidade humana mundial. Nessa formulação original, o cosmopolitismo consistia em uma atitude, e referia-se a um conjunto de princípios válidos para todos os seres humanos, mantendo-se, pois, como uma doutrina essencialmente apolítica – cabendo não por acaso aos juristas romanos relacioná-la, posteriormente, às questões de interesse público (Chung & Nootens, 2010, p. 4):

O caráter eminentemente abstrato de uma cidadania sem cidade e de deveres universais decorrendo de tal humanidade partilhada explica em grande parte o ceticismo sempre manifesto em relação ao ideal cosmopolita.

Em seguida, é a unidade da fé cristã que serve de base para a ideia de uma comunidade humana que ultrapassa as barreiras políticas locais. Contudo, a introdução do ideal humanista, no século XVI e, sobretudo, o triunfo do princípio de soberania, no século XVII, conduzem ao retorno do ideal político da antiga cidade-Estado.

O cosmopolitismo volta à cena com os projetos de “paz perpétua” que florescem no húmus iluminista a partir do século XVIII – como o do Abade Saint-Pierre que, publicado em 1713, exerceu grande influência sobre os filósofos da época, entre os quais Rousseau e, principalmente, Kant (Canto-Sperber, 2010, p. 4). Mas é sem dúvida este último que desenvolverá, a partir desse “legado da Europa histórica à Europa política”, como o denominou Jean-Marc Ferry (2016, p. 22), as bases do que pode ser chamado o cosmopolitismo moderno, inteiramente assentado sobre a convicção iluminista de que a razão e somente ela é o elemento que garante a efetividade de uma «humanidade universal» inscrita na natureza:

Os homens, tomados individualmente, e mesmo povos inteiros não imaginam de fato que, perseguindo seus fins particulares, cada um segundo seu bel prazer e frequentemente uns contra os outros, eles seguem, sem disso darem-se conta, como um fio condutor, o desígnio da natureza que lhes é em si mesmo desconhecido, trabalhando para favorecer sua realização... (Kant, 1994, p. 24.)

Reconhecendo na “parte do mundo» que é a sua o «progresso regular do aperfeiçoamento da constituição política», Kant é levado a imaginar que o continente poderá, um dia, “dar leis a todos os outros” (1994, p. 41), e vê na educação a arma dessa missão civilizatória que se pretende igualmente pacificadora⁷.

Pensador do cosmopolitismo, Jacques Derrida critica o caráter eminentemente eurocêntrico sobre o qual repousa a proposta kantiana, cujo conceito de cosmópolis lhe parece, ademais, “a uma só vez muito naturalista e muito teleológico-europeu” (Derrida, 1997, p. 46), mas destaca a importância que o filósofo alemão aí concede à formação humana: «Seu curto tratado sobre a Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita é também, evidentemente e como não poderia deixar de ser, um tratado de educação» (Derrida, 1997, p. 46).

E, de fato, para Kant caberia à educação contribuir para o advento desse reino de uma razão autônoma, livre de preconceitos e de superstições e destinada a tornar os indivíduos aptos a pensar por si mesmos e a julgar segundo sua razão. No entanto, formulado sobre as bases desse idealismo, o cosmopolitismo mostra-se tão excludente e socialmente perverso quanto o nacionalismo mais radical

⁷ «...nossos governos atuais não têm como subvencionar os estabelecimento de educação pública, e de maneira geral para tudo que no mundo representa os verdadeiros valores porque tudo já foi antecipadamente empregado com a guerra futura», diz Kant (1994, p. 24).

– ou talvez ainda mais, na medida em que desloca o princípio de exclusão dos fatores arbitrários do nascimento e do meio cultural de origem para uma suposta incapacidade de os indivíduos e culturas particulares ostentarem as insígnias características da autonomia intelectual que define o humano universal:

O cosmopolitismo do Iluminismo norte europeu materializou-se na formação das novas repúblicas dos Estados Unidos e da França. A escola deveria fabricar o cidadão cosmopolita gerando princípios que governassem a razão e as pessoas razoáveis. Essa unidade e esse universalismo eram historicamente particulares. A razão da escolarização dividia comparativamente as qualidades cosmopolitas do cidadão e os Outros, aqueles feitos abjetos ou expulsos para espaços invivíveis. (Popkewitz, 2011, p. 363)

No famoso texto em que defende a introdução de uma educação cosmopolita, Martha Nussbaum argumenta a partir da estreita alternativa entre uma educação nacional que ensinaria aos estudantes que eles são “acima de tudo” cidadãos de um Estado, e uma educação cosmopolita, que os levaria a se entenderem como cidadãos do mundo, devendo «dividir esse mundo com cidadãos de outros países» (Nussbaum, 2002, p. 6). Se “cada um de nós pertence a duas comunidades”, é a “comunidade de argumentação e aspirações humanas” e não a do local do nascimento que deve ser dada como essencial, diz Nussbaum citando Sêneca, pois que ela é “verdadeiramente grande e verdadeiramente comum”. Quanto ao local do nascimento, é apenas um acidente, diz ela (Nussbaum, 2002, p. 7).

A resposta conservadora a esta posição inicial de Nussbaum não se faz esperar que, renovando a velha oposição entre valores morais e conhecimento meramente intelectual, concebe no ponto de partida da socialização dos indivíduos a afetividade parental, que deve em seguida expandir-se nas relações com “vizinhos, igrejas, sinagogas e escolas locais – comunidades que são familiares e capazes de prover um foco unificador para a vida moral”. Assim Michael W. McConnell (2002, p. 78), condenando nos jovens americanos a perda da confiança «em qualquer visão do bem e falta de paixão por qualquer coisa além gratificação material», reafirma sua crença nos valores familiares e religiosos entendidos como o esteio de uma educação moral bem-sucedida. Segundo o autor seria, contudo, paradoxalmente por meio desse head knowledge antes rejeitado que, na escola e pelo estudo da história, os indivíduos poderiam desenvolver o sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla de afiliação. E este improvável cosmopolitismo emergiria «quando estudantes passam a reconhecer em outras culturas um paralelo em relação ao que amam em sua própria cultura, e a tolerar os limites das outras culturas exatamente como toleram nas suas” (McConnell, 2002, p. 80).

Menos radicais, mas igualmente apoiadas na oposição entre nacionalismo e cosmopolitismo são as propostas que defendem que se forneça “prioridade” aos valores domésticos. Analisada com a distância do tempo e face ao recrudescimento atual da crise migratória mundial, a argumentação de Sissela Bok mostra-se se não tristemente irônica, pelo menos anacrônica:

...crianças privadas de uma educação culturalmente enraizada têm frequentemente dificuldade em construir qualquer tipo de lealdade, seja em relação ao mundo ou à sua comunidade ou família. Em vez disso, elas correm o risco de desenvolver o debilitante sentido de serem exilados em todos os lugares, e de não se sentirem responsáveis senão por si mesmos. (Bok, 2002, p. 43)

É inegável que as primeiras relações e experiências do humano são o solo sobre o qual se realizará o processo de sua individuação/socialização: as relações entre o indivíduo e o que será a partir daí, para ele, o mundo são determinadas pela experiência inicial a partir dessa cadeia mediadora primeira. Mas esta constatação não permite que se estabeleça um julgamento de valor sobre a natureza dessa

experiência, e muito menos que se infira uma positividade inerente aos valores familiares. Até que ponto em nossas sociedades pode-se esperar que o ambiente familiar e o contexto local coincidam com os discursos idealizados de que se fizeram objeto? Até que ponto esses discursos idealizados não escondem muitos terríveis desafios com que a formação humana se defronta? Além disso, não há como negar que a extrema relevância desses vínculos iniciais vem do fato de que a figura materna, suporte de afetividade e de contato físico indispensável à sobrevivência do infans, não se institui em um vácuo social, mas sempre carrega, em sua própria individualidade, como lembrava Cornelius Castoriadis (1999, p. 164) as marcas de um longo processo de socialização: a mãe se faz, assim, na relação íntima com o infans, representante da «sociedade mais três milhões de anos de hominização». Importa, por fim, considerar que o processo de formação humana não para e não pode parar aí, mas exige a passagem dessas primeiras experiências essencialmente sensíveis, particulares, imediatas a um círculo mais amplo de experiências que constituem igualmente o mundo humano.⁸

De forma que não faz sentido, como argumenta Amartya Sen, interrogar-se sobre qual é o pertencimento primário, mas sim reconhecer o perigo que há quando “preocupações plurais não são admitidas (e o [princípio] primário torna-se exclusivo)” (2002, p. 114). O problema consiste, diz ele, na necessária aceitação da multiplicidade de lealdades. Por isso, admitindo finalmente que a lealdade fundamental de uma pessoa é para com a humanidade em geral, Sen não vê nisso nenhum impedimento para a lealdade em relação às identificações mais específicas: “A primazia da lealdade geral à humanidade não precisa ser contestada, desde que a exclusividade dessa razão moral seja evitada” (Sen, 2014, p. 114). Não resta dúvida de que a lealdade exclusiva a uma pátria (como, aliás, a qualquer valor ou instituição) é moralmente inaceitável, mas sua lógica excludente satisfaz aos fanatismos, na medida em que cega para outras formas de identificação que coloquem os valores dogmáticos que defendem em risco; na medida, também, que impede qualquer possibilidade de reflexão e de crítica. Mas todo o problema está em entender no que consiste essa «humanidade em geral» a que se refere Sen...

Do ponto de vista conceitual, o risco da vacuidade só é suplantado pelos perigos da auto-referência: como evitar que a defesa do cosmopolitismo se confunda com a justificação do exato oposto do que prega: dominação cultural, racismo, preconceito – como a história só fez comprovar?⁹ Nessa perspectiva, as palavras de Amy Guttmann (2002, p. 69) soam, de fato, bastante equívocas:

Uma filosofia de educação democrática rejeita a ideia de que as fronteiras nacionais têm primazia moral. Contudo, como elas são politicamente prioritárias, a educação deve cultivar em todos os alunos as virtudes e habilidades da cidadania democrática, incluindo a capacidade de deliberar sobre a exigência de justiça para todos os indivíduos, e não somente para os atuais cidadãos dos Estados Unidos. A deliberação acerca das exigências da justiça é uma virtude central da cidadania democrática, porque é principalmente (não exclusivamente) através do nosso poder como cidadãos democráticos que podemos promover a causa da justiça em torno do mundo.

⁸ “A sublimação é a capacidade de investir ‘objetos’ imperceptíveis, socialmente instituídos, que não têm outra existência senão a social, encontrando aí prazer (no sentido psíquico)” Cornelius Castoriadis (1999, p. 164).

⁹ Não sem razão, Nathan Glazer previne: «a defesa de valores cosmopolitas é frequentemente suspeita de ser uma arrogante insistência, por parte dos antigos poderes coloniais, de que seus valores, valores ocidentais, devam ser adotados (Glazer, 2002, p. 69).

Respondendo a Nussbaum, que imaginava uma educação que levasse os indivíduos a “aprender o suficiente sobre o diferente, de modo a reconhecer objetivos, aspirações e valores comuns...” (Nussbaum, 2002, p. 8). Guttmann é categórica: a finalidade de uma educação moral não é saber mais sobre “as histórias, problemas e sucessos dos outros povos», mas «respeitar as demandas de justiça de cada um” (Guttmann, 2002, p. 70). O excessivo grau de abstração da proposta de Nussbaum, destacado por muitas críticas que recebeu, é, assim, acentuado pelas palavras de Guttmann, revelando aquela que é, talvez, a maior dificuldade com que se defronta a noção de cosmopolitismo aplicada à formação humana: a de visar valores que, totalmente desencarnados, tornam a educação da ética uma atividade estritamente inócua.

No âmbito educacional, a questão conceitual ganha, desse modo, uma rara clareza: por um lado, um certo grau de universalidade é necessário para que se possa colocar em questão os próprios valores, as próprias certezas, e construir uma atitude de abertura ao desconhecido, tanto sob a forma do outro, daquele que não sou, quanto sob a forma de uma atividade de permanente crítica e auto-alteração indispensável à prática democrática. Mas, por outro lado, a capacidade de investimento no projeto democrático depende de uma maturidade que é o *resultado*, e não o ponto de partida da socialização. Sob esse aspecto, o argumento daqueles que defendem a priorização do nacionalismo tem sua razão de ser, já que é a partir do que é mais próximo e imediato que o infans entra em contato com a realidade. O problema é que, a princípio, a socialização não deve parar aí, na medida em que o destino de cada um é partilhar seu mundo com os outros humanos que igualmente nele habitam, mundo que devem construir juntos. A socialização deve pois conduzir, dos investimentos em objetos mais privados e imediatos, àqueles mais públicos – isso é, compartilhados – e mediatizados – isso é, que dependem de tempo, de projeto, e de ação coletiva para se formularem e se concretizarem e de labilidade para que se aceite a todo momento reformulá-los, como é, afinal, o caso da democracia.

O impasse conceitual encontra, na reflexão de Judith Butler (2002, p. 47), um importante desenlace:

Os discursos que contestam os padrões atuais que regem o alcance universal da emancipação política caracterizam o discurso racista, com certeza. Mas há outros tipos de discurso que se constituem em contestações válidas, cruciais para a continuidade da elaboração da própria noção de universal, que seria um erro dar por concluída.

Para a autora, a crítica desses discursos deve *expor os limites* das noções correntes de universalidade. Assim, o não ainda (*not yet*) mostra-se apropriado para uma compreensão do universal: aquilo que permanece irrealizado pelo universal o constitui essencialmente. O universal começa a se articular precisamente através de desafios à sua formulação existente, e este desafio emerge daqueles [indivíduos e grupos] que ele deixa a descoberto, que não têm direito de ocupar o lugar do quem mas que, no entanto, exigem que o universal como tal os inclua.

Face ao risco sempre presente de idealização das convenções instituídas e, assim, da naturalização das exclusões da definição em curso, Butler (2002, p. 48) propõe que o universal deva ser formulado como resposta ao desafio que lhe vem do seu exterior.

Mas como contribuir para a formação de indivíduos capazes de encarnar esta definição que propõe Butler? Sem qualquer dúvida, não por meio de ensinamentos teóricos, destinados a permanecer abstratos e vazios. Este é o grande equívoco com que se esbarraram, nas últimas décadas, os projetos de educação ética da escola pública brasileira: o esquecimento da lição de

Aristóteles, de que a ética não é um conhecimento, mas uma prática. E este parece ser o sentido da distinção operada por Kwame Anthony Appiah, quando sugere que “cosmopolitismo e patriotismo, diferentemente de nacionalismo, são sentimentos, muito mais do que ideologias” (2002, p. 25).

Em outras palavras, a passagem que se faz necessária não se realiza apenas, nem predominantemente, com as armas da cognição: ela deve resultar de uma conversão afetiva empreendida com as armas do sensível, da construção de uma atitude de abertura a ser conquistada diariamente:

Seria errado, no entanto, fundir cosmopolitismo e humanismo – errado porque o cosmopolitismo não é apenas o sentimento de que todo mundo importa. O cosmopolita também celebra o fato que existem diferentes formas humanas locais de ser, enquanto o humanismo é consistente com o desejo de homogeneidade global. O humanismo pode ser compatibilizado com sentimentos cosmopolitas, mas também pode se estabelecer como uma imperiosa exigência de uniformidade. (Appiah, 2002, p. 25)

Celebra-se, evidentemente, o que se conhece. Mas de que forma dar a conhecer – não, por suposto, «o» outro como pura abstração, mas essas «diferentes formas humanas de ser» que acabam por dar suporte e consistência ao “não ainda” a que se refere Butler, e que é a garantia de uma disposição adquirida para acolher o diferente de si?

Considerações Finais: Por uma Formação Cosmopolita

As críticas feitas ao cosmopolitismo na extensa literatura dedicada ao assunto, e aqui retraçadas apenas parcialmente, concentram-se na análise do contrassenso em que se constituiria uma «cidadania» sem polis, tanto em termos jurídicos, como políticos, culturais, afetivos. Além disso, constata-se todos os impasses que se introduzem a cada vez que se recorre a um conceito universal como o de «humanidade», ou mesmo “cosmo”.

No entanto, entendido não como projeto jurídico-administrativo, mas como proposta educacional, o cosmopolitismo se apresenta como uma concepção não apenas factível, mas especialmente oportuna: por um lado, ela responde a uma exigência formativa imposta pelo caráter propriamente mundial não apenas dos problemas que afetam atualmente as sociedades (epidemias, crises ambientais, fluxos migratórios...) como igualmente da atividade econômica e da difusão cultural. Em suma, as fronteiras nacionais já não contêm a vida das sociedades, que há muito se escreve para além desses limites, e a educação não pode continuar a ignorar esta realidade. Mas, por outro lado, as novas tecnologias de informação e de comunicação, instrumentos ativos desse processo de globalização, implicando em novas dinâmicas de produção e de acesso ao conhecimento, desfazem o antigo monopólio que a escola manteve, desde a Modernidade, sobre a transmissão de conteúdos socialmente relevantes, ou dados como tais.

E, de fato, a escola pública moderna, filha diletta do Iluminismo, especializou-se numa abordagem cognitivista da educação, privilegiando a instrução em detrimento da tarefa de prover uma formação cultural mais ampla, e é essa tendência que explica que possa ter parecido razoável fazer da ética o objeto de um ensino teórico. A perda desse monopólio pode, contudo, mostrar-se alvissareira se ela implicar em uma resignificação do papel da escola, na crítica às distorções do desvio cognitivista e num novo investimento na atividade formadora. É nessa perspectiva que a formação cosmopolita deve ser considerada como atividade que cultive a curiosidade e a admiração por outras culturas, pelas expressões artísticas e instituições de outros povos, estejam eles dentro ou fora das fronteiras nacionais.

Elaine Scarry (2002, p. 103) imaginava que a raiz da violência em relação ao outro é a dificuldade de imaginá-lo: isso não sendo, infelizmente, verdadeiro, como demonstram os conflitos entre vizinhos e conterrâneos, resta que a possibilidade de imaginar o outro, isso é, de aproximá-lo, não sendo alimentada pela razão dos belos discursos, pode ser construída pela experiência dos sentidos. É essa a força da educação que faz da arte um instrumento central de sua prática, e que torna possível a educação cosmopolita.

Nesse sentido, a escola cosmopolita é aquela que realiza o “deslocamento em relação a uma abordagem prioritariamente teórica do mundo” que, segundo Stéphane Douaillier, era o sentido original do cosmopolitismo.

Essa relação não prioritariamente teórica com o mundo, de que testemunham numerosas histórias cínicas e o próprio fato de que essa filosofia os chegou em grande parte na forma de historietas, não é em nada desinteresse e, assim, uma ignorância ou um desprezo pela investigação teórica, mas (entre outras) uma localização da filosofia na *partilha significativa do mundo* que, até em suas manifestações mais ordinárias da vida cotidiana... liga o homem a outros homens e o expõe à abertura, à incerteza, ao não previamente determinado que pode suceder aos homens. (Douaillier, 2004, p. 221)

E como não reconhecer, na lição cínica, a formação que, hoje talvez mais do que nunca, se faz necessária para a escola pública em nosso país?

Referências

- Appiah, K. A. (2002). Cosmopolitan patriots. In M. Nussbaum & J. Cohen (Eds.), *For love of country?* (pp. 21-29). Boston: Beacon Press.
- Barbosa, R. (1946). *A reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas*, Vol. X, Tomo I. Rio de Janeiro: MEC/FCRB.
- Bok, S. (2002). From part to whole. In M. Nussbaum & J. Cohen (Eds.), *For love of country?* (pp. 38-44). Boston: Beacon Press.
- Canto-Sperber, M. (2010). Les fondements normatifs du cosmopolitisme in Chung, R., & Nootens, G. *Le cosmopolitisme: Enjeux et débats contemporains* [Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Disponível em: <http://books.openedition.org/pum/7998>.
- Cassin, B. (2004). *Dictionnaire européen des philosophies*. Paris: Seuil/Le Robert.
- Castoriadis, C. (1999). Psicanálise e filosofia. In C. Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto V – Feito e a ser feito* [trad. L. do Valle]. Rio de Janeiro: DPA.
- Castoriadis, C. (1999). Imaginação, imaginário, reflexão. In C. Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto V – Feito e a ser feito* [trad. L. do Valle]. Rio de Janeiro: DPA.
- Chung, R., & Nootens, G. (2010). Le cosmopolitisme: Enjeux et débats contemporains. In R. Chung, & G. Nootens, *Le cosmopolitisme* (pp. 7-14). Nouvelle édition [en ligne]. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. Disponível em: <http://books.openedition.org/pum/7985>
- Costa, E. de S. (1923). *A mulher. Educação Infantil*. (Anuário do Brasil). Rio de Janeiro: Álvaro Pinto.
- Couto, P. M. (1927). *No Brasil só há um problema nacional: A educação do povo*. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Comércio.
- Derrida, J. (1997) *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolite*. Paris: Unesco/Vedier.

- Diderot, D. (s/d). Autorité politique. In *Œuvres, Vol. III*. Paris: Robert Laffont. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Diderot_denis/encyclopedie/autorite_politique/autorite_pol.html. Acesso em: 24 de janeiro de 2019)
- Douaillier, S. (2004). Le cosmopolitisme cynique. In H. Vincent (Dir.), *Citoyen du monde. Enjeux, responsabilités, concepts* (pp. 219-225). Paris: Harmattan.
- Elien, Claude. *Histoire Variée*. Paris: Belles Lettres, 1991.
- Ferry, J.-M. (2016). Fédéralisme ou cosmopolitisme: Quel principe politique pour l'Union Européenne? In M. Føssel & L. Lourme, *Cosmopolitisme et démocratie*. Paris: PUF.
- Glazer, N. (2002). Limits of loyalty. In M. Nussbaum & J. Cohen. *For love of country?* (pp. 61-65). Boston: Beacon Press.
- Guttmann, A. (2002). *Democratic citizenship*. Boston: Beacon Press.
- Hobsbawn, E. (1972) *Some reflections on nationalism*. London: Faber.
- Hobsbawn, E. (1990). *Nações e nacionalismo desde 1780: Programa mito e realidade*. [trad. M. C. Paolo & A. M. Quirino]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kant, I. (1994). *Idée d'une histoire universelle*. Paris: Nathan.
- Laërce, D. (1999) *Vies e doctrines des philosophes illustres*. Paris: Le livre de Poche.
- Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. Paris: Ed. de la Découverte.
- McConnell, M. W. (2002). Don't neglect the little platoons. In M. Nussbaum & J. Cohen (Eds.), *For love of country?* (pp. 78-84). Boston: Beacon Press, .
- Nussbaum, M. (1994, oct/nov). Patriotism and cosmopolitanism. *Boston Review*. Disponível em: <http://bostonreview.net/martha-nussbaum-patriotism-and-cosmopolitanism>. Acesso em: 15 de março de 2019.
- Nussbaum, M. (2002). Patriotism and cosmopolitanism. *For love of country?* Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. (2008). Toward a globally sensitive patriotism. *Daedalus*, 137(3), 78-93.
- Nussbaum, M. (2012). Patriotism et cosmopolitisme. *Cahiers Philosophiques* (128).
- Pereira, A. P. (s/d). *O ensino religioso facultativo nas escolas públicas*. Guaranesia: Typografia papelaria comercial.
- Pinheiro, M. (1923). *Contra o analfabetismo*. Rio de Janeiro: Imprensa Editora Lux.
- Popkewitz, T. S. (2011, janeiro/abril). Cosmopolitismo, o cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da pedagogia. *Cadernos de Educação*, 0 (38).
- Rorty, R. (1994, 17 de fevereiro). The unpatriotic academy. *New York Times*. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1994/02/13/opinion/the-unpatriotic-academy.html>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.
- Schapper, D. (1994) *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Sen, A. (2002). Humanity and citizenship. *For love of Country?* Boston: Beacon Press.
- Thériault, J. Y. (2012). Au delà du multiculturalisme: Le cosmopolitisme? *Sociologie et sociétés*, 44(1), 17-33. <https://doi.org/10.7202/1012140ar>.

Sobre o Autora

Lilian do Valle

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

lilidovalle@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8694-9297>

Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutora em Educação pela Universidade de Paris V – René Descartes.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 148

25 de novembro de 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (University of Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel