


A cidadania global também é popular? Problematizações a partir da perspectiva latino-americana

Sandro de Castro Pitano¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9794-1303>

Carolina Shenatto da Rosa²

 <https://orcid.org/0000-0001-5021-3782>

Resumo

Este artigo problematiza as relações entre o pensamento latino-americano e a cidadania global, a partir de uma pesquisa bibliográfica-documental que analisou cinco experiências: *Construyamos Ciudad* (Colômbia), *Con el Nudo en la Garganta* (Porto Rico), *Quisqueya Aprende Contigo* (República Dominicana), cursos do Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste (Brasil) e a pesquisa *Agenda Indígena: Mujeres Awajún y Wampís* (Peru). Três elementos comuns foram identificados: o histórico de resistências latino-americanas, em uma perspectiva decolonial/crítica; a ecopedagogia como promotora de sustentabilidade e interdependência humano-natureza; e a transformação social como processo emancipatório e de justiça socioambiental. Conclui-se que tais elementos são pilares da cidadania global crítica.

Palavras-chave: Educação popular. Cidadania global. Revolução. Ecopedagogia. Transformação social.

Is global citizenship also popular? Problematizations from the Latin American perspective

Abstract

This article problematizes the relationship between Latin American thought and global citizenship based on a bibliographic and documentary research that analyzed five experiences: *Construyamos Ciudad* (Colombia), *Con el Nudo en la Garganta* (Puerto Rico), *Quisqueya Aprende Contigo* (Dominican Republic), courses from the Solidarity Economy Training Center of the Northeast (Brazil), and the research project *Agenda Indígena: Mujeres Awajún y Wampís* (Peru). Three common elements were identified: the history of Latin American resistance from a decolonial/critical perspective; ecopedagogy as a promoter of sustainability and human-nature interdependence; and social transformation as an emancipatory and socio-environmental justice process. The study concludes that these elements are pillars of critical global citizenship.

Keywords: Popular education. Global citizenship. Revolution. Ecopedagogy. Social transformation.

Introdução

A cidadania global não é uma temática nova; ela tem sido abordada sob diferentes perspectivas há várias décadas. No entanto, ganhou destaque significativo no final do século XX e início do século XXI, com a crescente interconectividade do mundo, devido à globalização, aos

¹ Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: scpitano@gmail.com.

² Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul: carol-510@hotmail.com.

avanços na tecnologia de comunicação e ao aumento de desafios globais, como alterações climáticas, pobreza e violações dos direitos humanos. Embora seja um desafio identificar a data exata do seu primeiro aparecimento, o conceito de cidadania global surgiu como uma resposta à necessidade de os indivíduos reconhecerem os seus papéis e responsabilidades em um mundo que transcende as fronteiras nacionais. De maneira geral, o termo enfatiza o sentimento de pertença a uma comunidade planetária e incentiva os indivíduos a envolverem-se ativamente na abordagem de questões globais e na promoção de valores como a tolerância, a solidariedade e a sustentabilidade ambiental.

Nos círculos acadêmicos, organizações internacionais e instituições educacionais, o termo passa a se fazer presente na década de 1990 e no início dos anos 2000, particularmente com as iniciativas das Nações Unidas que promovem a educação para a cidadania global e os objetivos de desenvolvimento sustentável. Como conceito, a cidadania global vai se consolidando à medida que as sociedades enfrentam as complexidades de um mundo interligado, e continua a ser um tema central nas discussões sobre cooperação internacional, justiça social e desenvolvimento sustentável.

Todavia, será que a cidadania global é um sinônimo ou uma consequência da globalização? Se focarmos no termo em si, é possível dizer que a cidadania global surge em um contexto de discussões promovidas por agências internacionais, buscando atribuir sentido e ressignificar o conceito de “global”. No entanto, partindo da perspectiva latino-americana, buscamos um entendimento mais amplo, que antecede o processo de globalização e se fundamenta em uma ética de justiça socioambiental, interdependência cósmica e pluralidade de saberes.

A história latino-americana oferece exemplos de pensadores que anteciparam essa visão e ilustram como a discussão de uma perspectiva global ou planetária sobre humanidade e cidadania está na base da formação de nosso continente: Antônio Vieira, no século XVII, discutiu a universalidade do cristianismo e defendeu os direitos dos povos indígenas no Brasil; Francisco Clavijero, no México, argumentou que as culturas indígenas possuíam valores e contribuições universais; Simón Rodríguez, no século XVIII, destacou a educação como uma ferramenta para a formação de cidadãos universais; e José Martí, no século XIX, defendeu a noção de uma humanidade ampliada, em que a cidadania transcende fronteiras nacionais e inclui todos os povos. Esses exemplos ilustram como a ideia de cidadania global, em uma concepção popular, não é apenas um produto das dinâmicas globalizadoras, mas uma prática decolonial e

transformadora que acompanha o desenvolvimento e a concepção da “nuestra América” ao longo dos séculos.

Contudo, essa não é uma percepção hegemônica. Torna-se relevante, até mesmo urgente, (re)pensar a cidadania em uma dimensão ampliada como consequência direta do processo de globalização — como uma espécie de mudança social necessária para que as diferentes sociedades se integrem em um mundo marcado pelos avanços tecnológicos e pela interconectividade, pilares do capitalismo contemporâneo. Uma tal dimensão ampliada necessita ser, porém, muito bem analisada e compreendida, pois envolve uma certa abstração igualitária, quando, na verdade, ela possui uma base desigual. E este é o ponto de partida: a desigualdade social, principalmente a econômica, cuja base material explicita a sua grave realidade nos contextos local (Brasil, América Latina) e global.

O neoliberalismo, face contemporânea do capitalismo, promove um permanente processo de proletarização, entendido como condição de exploração das pessoas, sobretudo do seu trabalho. Percebemos, não raro tomados de admiração, um fenômeno de hiper crescimento dos extremos: crescem os “super-ricos” e, ao mesmo tempo, os “super-pobres”. Por isso, busca confundir os oprimidos, impedi-los de compreender a relação contraditória que se estabelece com os opressores na sociedade, ou seja, de se perceberem como classe que deveria lutar pela transformação de sua própria condição. Por isso, ela continua a ser a classe revolucionária, ao menos potencialmente. Uma das formas de minar, de neutralizar essa luta potencial, não seria a afirmação de uma coletividade comum, inicialmente chamada de cidadania, referida ao Estado-nação, cujos contornos contemporâneos ganham alcance mundial, defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), na forma de uma cidadania global?

Ao mesmo tempo, a cidadania global poderia representar uma espécie de ruptura com o modelo moderno de Estado-nação, com a ideia de que pertencemos a uma parte específica do mundo e nos identificamos com ela. Desde a estruturação dos Estados nacionais, a cidadania, atrelada ao processo educativo da população, constituiu-se como uma condição forçada de sujeito universal, visando uma composição generalizante sob a autoridade do Estado. Contemporaneamente, observamos a defesa, por parte de organismos internacionais altamente influenciadores de políticas educacionais, de uma cidadania global, ou seja, uma generalização ainda mais abstrata e apaziguadora das contradições sociais.

Em contraste com a ideia de cidadania global, governos ultranacionalistas contemporâneos priorizam a soberania e a identidade nacional, adotando frequentemente uma postura restritiva nas relações internacionais, o que gera tensão com os princípios da Unesco. Essa ênfase na identidade nacional, em detrimento de uma identidade global compartilhada, pode influenciar currículos e políticas educacionais, focando no patriotismo em vez do entendimento intercultural e da solidariedade global. Além disso, esses governos tendem a limitar a cooperação internacional por meio da restrição a acordos, financiamento e intercâmbios, restringindo as oportunidades para a promoção da cidadania global. Adicionalmente, discursos políticos que fomentam a hostilidade contra imigrantes e estrangeiros podem enfraquecer valores essenciais da cidadania global, como inclusão, diversidade e respeito aos direitos humanos.

A pergunta que nos moveu neste processo de escrita foi: De que forma a educação popular pode contribuir para a construção de sentidos em torno da cidadania global? E, se ela contribui, desde a perspectiva latino-americana, existe alguma prática interventiva de cidadania global que não seja popular? Do ponto de vista metodológico, o texto adota as características de uma pesquisa bibliográfica-documental, estilo que se define pela análise de fontes secundárias e documentos específicos para a construção de uma reflexão crítica sobre o tema (Marconi; Lakatos, 2017). Essa abordagem, de natureza reflexiva e interpretativa, permite o aprofundamento teórico a partir de uma perspectiva contextualizada, conectando as experiências estudadas às práticas político-pedagógicas mais amplas. As fontes analisadas incluem cadernos de sistematização elaborados pelas instituições envolvidas, além de documentos originais que fornecem dados empíricos e informações detalhadas sobre as iniciativas selecionadas.

O texto está organizado de acordo com os três elementos em torno dos quais tecemos relações entre a cidadania global e a educação popular: primeiro, ao tratarmos de uma cidadania marcada pela participação e pelo pertencimento local, argumentamos que a cidadania global se desenvolveu como prática decolonial no compromisso ético-político com a democracia, que vem sendo ensinado por meio das pedagogias da participação. Em uma cidadania marcada pela ecopedagogia, buscamos evidenciar como a cidadania global se orienta (ou se traduz) em uma prática pedagógica que compreende a sustentabilidade em perspectiva decolonial. E, ao falarmos de uma cidadania para a transformação social, abordamos a cidadania global como uma

utopia, a esperança que permite criar as intervenções em prol da transformação social. Por fim, em um exercício de síntese, a pergunta motivadora é respondida a partir do argumento de que a cidadania global se sustenta na perspectiva da educação popular.

Cidadania global, política e educação: algumas problematizações

No período da modernidade clássica, com a Revolução Francesa, a partir da segunda metade do século XVIII, começou a configurar-se um novo modelo de sociedade a partir da ruptura com o modo de produção feudal. O capitalismo, resultante de revoluções burguesas, provocou a emergência de uma educação pública, capaz de disseminar seus valores e suas concepções fundamentais (individualismo, propriedade e busca por lucro) junto a todos os estratos populacionais. Com a sua disseminação paulatina, embora atrelada aos interesses hegemônicos da burguesia ascendente, a educação rompe com o seu caráter elitista, passando a ser considerada, ao mesmo tempo, como um direito e um dever. Era imperativo adaptar as pessoas para o novo modelo de produção, circulação e consumo, com seus saberes específicos, bem como com o seu conjunto de valores, sua moral. A realização dos ideais burgueses, dentre eles o de igualdade, viria a ser atingida por meio de uma educação modelada e de amplo alcance, capaz de formar o indivíduo moderno, caracterizado como cidadão. Conforme Boto (2005, p. 785), sobre a escola idealizada pelos revolucionários franceses:

Surge como bandeira de luta da escola moderna de Estado o sonho republicano por um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. Seria universal por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos e meninas, ricos e pobres, loiros e morenos, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos. Supunha-se único porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertencas comunitárias por eles abraçadas.

Temos, portanto, uma escola pública estatal, organizada e mantida pelo Estado, o garantidor das condições materiais e pedagógicas para seu funcionamento, bem como o responsável pelas diretrizes básicas do sistema educacional. No entanto, essa escola deveria ter o cuidado de proporcionar às pessoas que compunham o povo uma educação suficiente para

que “[...] aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la”, assim como “[...] o suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar” (Fernández Enguita, 1989, p. 112).

Se, em um primeiro momento, a formação moral, materializada pela religião, representou o fundamento da escolarização pensada ainda sob a influência de uma cultura marcadamente feudal, logo na sequência, o disciplinamento exigido pelo trabalho, sobretudo o fabril, passou a ser o propósito principal da escola. Percebe-se, portanto, um deslocamento da educação religiosa para “[...] o doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento” (Fernández Enguita, 1989, p. 114) demandados pelo capitalismo industrial em ascensão. O disciplinamento, o ordenamento proporcionado pela escola remetia para um plano secundário a aprendizagem que poderia gerar.

Percebe-se que a análise histórica revela, como característica fundamental da instituição escolar, a sua apropriação instrumental, servindo de fator promotor de algum objetivo na sociedade. No período de formação dos Estados nacionais – sobretudo os de consolidação tardia na Europa, como Alemanha e Itália –, a escola foi considerada um dos principais mecanismos de fomento à unificação dos diferentes povos e culturas. Principalmente pela aprendizagem de uma língua comum, além da disseminação da cultura hegemônica no interior das fronteiras estabelecidas pelo Estado. Fernández Enguita (1989) lembra que, embora as escolas tenham surgido antes do advento do sistema capitalista, em um determinado momento do seu desenvolvimento, a demanda por mão de obra qualificada se constituiu como elemento de intervenção direta na escola, influenciando em suas mudanças.

Enquanto isso, do lado de cá do Atlântico, as colônias espanholas e a portuguesa compreendiam a educação e a cidadania sob uma perspectiva diferente: a opressão e o apagamento. Daí a percepção de uma justiça e uma cidadania ampliadas, marcadas pela união dos povos, pela interconexão com a Terra. A cidadania, nesse contexto, não é apenas um conceito político, é um ato de interconexão e respeito. Nas regiões andinas, por exemplo, a *Pachamama* (Mãe Terra) é incorporada como parte do sentido de cidadania, simbolizando a profunda relação entre humanidade e natureza presente nas culturas indígenas.

Nas tradições *Aymara* e *Quechua*, somos criados à imagem e semelhança da Mãe Terra,

uma deusa que não representa o imaginário de humanidade, mas sim de cosmos, de tudo o que vive – ou seja, temos em nós os animais, as plantas, os deuses e os outros, os outros seres humanos. Ela está intimamente ligada ao conceito de *Sumak Kawsay*, que remete à construção de uma vida plena e a um “bem-viver”; isto é, o equilíbrio entre todas as formas de existência, envolvendo as dimensões social, cultural, econômica, ambiental, epistemológica e política, que se articulam como um todo inter-relacionado. Essa interconexão entre humanidade e natureza também está presente na cultura maia. O *Popol Vuh*, texto que narra, entre outras coisas, a criação da humanidade, diz que os seres humanos foram feitos a partir do milho; ou seja, foram feitos da natureza, daquilo que os alimenta.

O que queremos argumentar aqui é que as tradições indígenas parecem refletir, assim, uma visão mais integrada e menos centrada exclusivamente no ser humano e, por consequência, uma cidadania ampliada. Isso significa que é possível compreender a cidadania global como um processo de ampliação de responsabilidades sociais, uma reafirmação da universalização de valores e direitos humanos, como solidariedade e democracia, por exemplo. Ainda, considerando que essas perspectivas, assim como muitas outras, não são excludentes, é possível encarar a cidadania global pelo viés da emancipação, compreendendo um conjunto de práticas em prol da superação das desigualdades, da integração e do diálogo intercultural, da inter-relação entre concidadãos do planeta Terra, do respeito e da paz. O esforço interpretativo, imbuído de intencionalidade política afinada com os ideais da educação popular, permitiria delinear essa perspectiva em diálogo com a noção defendida pela Unesco, aproximando o “global” do sentido de planetário/plural que vem sendo defendido na América Latina.

Sob o escrutínio crítico, Chapman, Ruiz-Chapman e Eglin (2018) consideram, porém, que a cidadania corresponderia ao Estado liberal, enquanto a cidadania global corresponderia ao Estado neoliberal. No primeiro, o sentido de cidadão remete aos direitos e às responsabilidades que são definidores da condição cidadã em um Estado-nação. Já no segundo, marcado pela privatização, liberalização e financeirização do mercado, controlado por instituições globais, a desnacionalização ganha força e, com ela, é preciso redefinir os direitos e as responsabilidades das populações. O argumento é de que a cidadania global é um conceito de propaganda neoliberal, visando ampliar o sistema de domínio do Norte sobre o Sul global. Ao mesmo tempo, a cidadania global refuta a possibilidade de que estruturas históricas de dominação e injustiça social sejam criticamente analisadas.

Especificamente no âmbito da Unesco, a cidadania global tem sido descrita em termos de sentir-se pertencente a uma comunidade ampla e à humanidade comum, enfatizando a interdependência política, econômica, social e cultural, bem como a interconectividade local, nacional e global (Unesco, 2015). A cidadania global, portanto, convoca todos a assumir um papel ativo no enfrentamento dos desafios globais e a tornarem-se agentes de um mundo mais justo, inclusivo, pacífico, seguro e sustentável. Refere-se à consciência de pertencimento a uma comunidade global e à responsabilidade de agir em prol do bem-estar comum além das fronteiras nacionais. Ela engloba a compreensão dos problemas globais e locais interconectados, bem como o reconhecimento dos direitos e das responsabilidades que acompanham a participação em uma comunidade global.

Algumas características principais da cidadania global, conforme definida pela Unesco (2015), são:

1. Consciência global: A cidadania global envolve uma consciência da interdependência e das complexas interconexões entre as pessoas, comunidades e nações ao redor do mundo. Isso implica compreender questões globais, como mudanças climáticas, desigualdade econômica, migração, conflitos e direitos humanos.
2. Respeito à diversidade: A cidadania global promove o respeito pela diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero, reconhecendo a riqueza que essas diferenças trazem para a sociedade global. Ela incentiva a valorização da pluralidade de perspectivas e experiências.
3. Justiça social e direitos humanos: A cidadania global defende a promoção da justiça social e o respeito pelos direitos humanos em todas as partes do mundo. Isso inclui o compromisso com a igualdade de oportunidades, a justiça econômica, a paz e a segurança para todos os seres humanos, independentemente de sua nacionalidade ou origem.
4. Participação ativa: Os cidadãos globais são incentivados a participar ativamente na resolução de problemas locais e globais, seja por meio do ativismo, da advocacia, do voluntariado ou do engajamento político. Eles reconhecem sua capacidade de fazer a diferença e agem para promover mudanças positivas.
5. Educação para a cidadania global: A Unesco enfatiza a importância da educação para promover a cidadania global, fornecendo às pessoas o conhecimento, as habilidades e as

atitudes necessárias para entender e enfrentar os desafios globais. Isso inclui o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, empatia, cooperação e resolução de conflitos.

Percebemos que, na linha argumentativa da Unesco, a cidadania global envolve uma abordagem visando reconhecer a interdependência e a responsabilidade compartilhada de todos os indivíduos em relação aos desafios globais. Ela promove o respeito pela diversidade, a justiça social, os direitos humanos e a participação ativa na construção de um mundo mais justo, pacífico e sustentável. De maneira geral, um olhar crítico considera que o conceito de cidadania global, delineado pela Unesco, acaba enraizado em valores e perspectivas ocidentais, potencialmente marginalizando ou ignorando o conhecimento e as experiências de culturas e sociedades não ocidentais. Por isso, é possível que a educação para a cidadania global se converta em um dispositivo promotor de agendas neocoloniais, impondo ideais ocidentais de cidadania e democracia às sociedades não ocidentais, bem como às periféricas.

É o caso do conjunto de países que compõem a América Latina. A partir de uma abordagem vertical, a educação para a cidadania global pode levar à assimilação de diversas culturas em uma cultura global dominante, em vez de celebrar e preservar as diferenças culturais. Também se potencializa como uma forma possível de doutrinação política, promovendo ideologias ou agendas específicas sob o pretexto de promover a consciência e a cooperação globais.

A título de exemplo, analisamos o documento de trabalho *Global Citizenship Education: Taking it Local*, da Unesco (2018), e inferimos que os discursos em torno do Sul seguem sendo aqueles da “tradição” como algo ultrapassado, da “cultura” como pouco desenvolvida. Assim sendo, seguem um discurso colonizador, no qual a perspectiva de educação para a cidadania global, ancorada nas noções de respeito à diversidade, solidariedade e senso de humanidade compartilhado, é construída a partir de um imaginário de “outro” que não faz a tradução da tradição para o presente. O “colonizador interno” se manifesta de forma sutil nas representações de cada cultura.

Ao falar em *Buen Vivir* e *Sumak Kawsay*, por exemplo, não se associa a cultura e a tradição às traduções ao tempo presente que se materializam por meio das práticas do Exército Zapatista de Libertação Nacional, no México, nem às experiências do Movimento Indígena do Cauca, na Colômbia, que se pauta no bem-viver para pensar formas de etnodesenvolvimento. Não se

escolheu uma imagem que represente os movimentos populares e comunitários que participaram da proposta de construção da Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia. Qual o imaginário que as imagens reforçam? O imaginário dos povos originários e suas culturas como exemplo de pouco desenvolvimento. Qual o imaginário que as experiências no Norte Global reforçam? Imponência, grandes construções, desenvolvimento.

Nessa abordagem, pensa-se a América Latina como uma referência que transcende o espaço ocupado pela América do Sul, Central e México. Refere-se, antes de tudo, a um contexto cultural, social e econômico próprio, ainda que diverso, mas que partilha de uma história em comum, marcada, principalmente, pela colonização. Um fenômeno que se estendeu por mais de três séculos, a partir da conquista da América, no final do século XV, marcado pelo brutal processo de exploração de territórios e povos originários por países europeus. Trata-se, portanto, de uma noção referenciada pelo poder, definida a partir de um ponto de vista político.

O caráter universalista que permeia a cidadania global, principalmente quanto à sua abordagem comportamental, parece repetir concepções como a de educação de adultos, no Brasil, cujo caráter compensatório visava universalizar saberes escolares, por volta dos anos 1960 (Brandão, 2006). Contudo, seu desenvolvimento jamais englobou a problematização das causas pelas quais a própria educação compensatória era necessária, assim como a construção de um projeto político visando à transformação das condições desiguais, libertadora de marginalizados e oprimidos de maneira geral. A cidadania global acaba inserindo as precariedades sociais às quais são submetidos os não cidadãos, negados em suas mínimas condições materiais, de continentes como África e América Latina, nos modelos neoliberais pautados pela competição, pelo individualismo e pelo empreendedorismo.

A desigualdade material, resultante de séculos de exploração e de violência contra os povos originários, não se constitui como um desafio político e social, cabendo não ignorá-la, mas considerá-la natural e fruto das contingências, não sendo um impeditivo para almejar um comportamento universal, global. Como destaca Brandão (2006, p. 45), “[...] alheios à questão da reprodução da desigualdade no interior do sistema capitalista, e também ao papel que historicamente a educação cumpre [...]”, tais propostas utópicas “[...] imaginavam a possibilidade de universalização de um novo homem, de uma nova cultura e de um mundo novo através do poder humanizador de uma educação que envolvesse a todos, todo o tempo”.

Percebe-se a consideração do processo educativo, sobretudo o escolar, como um mero

agente de adequação dos sujeitos ao seu meio, tornando-os capazes de nele sobreviver de acordo com certos princípios e modos de ser. Um processo articulado em função de “[...] fazer do sujeito popular um outro educado, produto da imagem antecipada que dele fazem a retórica e o interesse da agência: um sujeito instruído e participante, desde que ordeiro e subalterno” (Brandão, 2006, p. 57). Trata-se, mais especificamente, da construção de sujeitos responsivos, capazes de assumir responsabilidades e responder aos desafios globais de maneira competente e compreensível para todos.

A educação para a cidadania global mantém, em parte, a relação há muito disseminada e tornada comum entre educação e cidadania; suscita, porém, o seu deslocamento em relação aos enfrentamentos fundacionais da vida cotidiana das pessoas, tais como a fome, a desigualdade social, a crise ambiental, o isolamento do indivíduo e a precarização das relações de trabalho no mundo contemporâneo. Universidades anunciam abrangências globais em suas formações oferecidas para um público amplo, mundial, revelando uma abordagem empreendedora, despolitizante e reprodutora do neoliberalismo. Tal abordagem considera a cultura diversa em termos de um capital cultural a ser adquirido, permitindo um transcender das localidades, em uma perspectiva empreendedora.

Analisando a educação para a cidadania global, Andreotti (2014) estabelece relações interessantes entre uma perspectiva *soft* e outra *critical*, as quais remetem ao entendimento possível do ponto de vista da educação popular. Por exemplo, enquanto o problema é a pobreza e o desamparo para a primeira, para a segunda é a desigualdade e a injustiça. Enquanto tal problema tem sua natureza na carência de desenvolvimento para a perspectiva *soft*, na *critical* ele se centra nas relações de poder e na manutenção da exploração. Enquanto a primeira define a base de preocupação na responsabilidade pelo outro, ensinar o outro (humanidade comum), a segunda considera a responsabilidade para com o outro, aprender com o outro. Enquanto os motivos para agir, na primeira, são humanitários e morais; na segunda, são políticos e éticos. Enquanto, de um lado, o papel dos indivíduos aponta que alguns são parte do problema; do outro, todos são parte, inclusive da solução. Enquanto a mudança deverá vir do exterior para o interior (dirigida/imposta) na primeira, na crítica ela emerge do interior, a partir dos próprios contextos e posições de poder.

Com base na análise de Andreotti (2014), observa-se que uma cidadania global, independentemente de ser pensada sob a linha *soft* ou *critical*, quando cotejada à educação

popular, demonstra contradições bastante pontuais. Entende-se que a definição do contexto irradiador de ações para o enfrentamento dos problemas sociais, uma vez situado no nível local, demonstra que o desafio concreto ainda está situado no âmbito da cidadania nacional. Milton Santos (2007) já indagava: Há cidadãos nesse país? Dito de outro modo, considerar o contexto global para transformar o local implica reproduzir lógicas sistêmicas profundamente identificadas com os valores que impõem a ordem global. Nessa linha de raciocínio, embora se possa adotar princípios da ação comunitária – por exemplo, com o outro e não pelo outro –, serão desenvolvidos sobre princípios sistêmicos, como o empreendedorismo. Onde está o potencial transformador, se é reproduzido, com o outro, os valores responsáveis pela desigualdade “compartilhada”?

A educação para a cidadania global, conforme definida pela Unesco, e a educação popular, conforme desenvolvida por Paulo Freire, têm semelhanças em alguns aspectos, mas também apresentam diferenças significativas em suas abordagens e objetivos. Vamos explorar as aproximações e distanciamentos entre esses dois conceitos:

➤ Aproximações:

1. Ênfase na conscientização e na participação ativa: Tanto a educação para a cidadania global quanto a educação popular valorizam a conscientização crítica dos problemas sociais e ambientais e a promoção da participação ativa dos indivíduos na transformação da sociedade. Ambas as abordagens visam capacitar as pessoas para compreenderem sua realidade e agirem de forma reflexiva e engajada.
2. Foco na justiça social, ambiental e nos direitos humanos: Ambas as abordagens estão preocupadas com a promoção da justiça social e ambiental, da igualdade de direitos e do respeito pelos direitos humanos. Elas reconhecem a importância de enfrentar as desigualdades sociais, as crises climáticas/ambientais, combater a discriminação e promover a inclusão de grupos marginalizados.
3. Abordagem crítica à educação tradicional: Tanto a educação para a cidadania global quanto a educação popular questionam as abordagens tradicionais de educação, que muitas vezes são baseadas na transmissão passiva de conhecimento. Em vez disso, promovem métodos participativos e dialógicos que valorizam a experiência dos alunos e incentivam o pensamento crítico.

➤ Distanciamentos:

1. Âmbito de atuação: Enquanto a educação para a cidadania global tem um foco mais amplo e abrange questões globais e interculturais, a educação popular, conforme desenvolvida por Paulo Freire, tem uma ênfase mais local, voltada para as necessidades e realidades específicas das comunidades marginalizadas.
2. Contexto teórico e metodológico: A educação para a cidadania global é frequentemente baseada em abordagens interdisciplinares e pode incorporar uma variedade de teorias educacionais, enquanto a educação popular é fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire, que enfatiza a conscientização e a práxis (ação-reflexão).
3. Foco na transformação estrutural: A educação popular, influenciada pela visão de Paulo Freire, está mais explicitamente preocupada com a transformação estrutural da sociedade e a luta contra a opressão. Já a educação para a cidadania global pode ter uma abordagem mais ampla, buscando promover uma compreensão mais holística das questões globais e locais, sem necessariamente focar diretamente a transformação social radical.

Em resumo, embora a educação para a cidadania global e a educação popular compartilhem algumas semelhanças em termos de ênfase na conscientização, participação e justiça social, elas diferem em relação ao escopo de atuação, ao contexto teórico e metodológico e ao foco na transformação estrutural da sociedade.

Retomando a dimensão emancipatória, Moacir Gadotti (2001) e Leonardo Boff (2015) concordam que “a Terra é um novo paradigma” e que é a partir dela que se deve pensar a cidadania global. Assim sendo, somos uma totalidade, uma única comunidade que coabita o mesmo espaço, ao mesmo tempo. O paradigma da Terra “[...] supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária” que assume o compromisso ético, político e pedagógico de criar alternativas viáveis à “[...] lógica que explora as classes sociais, que cria pobres e oprimidos, [...] que explora a natureza e exaure seus recursos” (Gadotti, 2001, p. 117). É possível encontrar referências a esse paradigma em diversos textos da Unesco, como explicita Torres (2017), e compreender que, nessa perspectiva, a cidadania global assume contornos muito próximos ao paradigma da educação popular freireana. Ela se pauta em uma “[...] epistemologia política, ética, metodológica e pedagógica libertadora – o que demanda construção permanente, participativa, dialógica e crítica, mediante relação teoria, prática e reflexão com vistas a diferentes transformações sociais: micro e macro” (Paulo, 2022, p. 14).

O paradigma da Terra permite-nos compreender a cidadania global em perspectiva latino-americana. Carlos Torres tem reforçado em diversos de seus escritos que a cidadania global é uma “intervenção em busca de conceito” (Torres, 2015, 2017; Torres; Bosio, 2020; Torres; Gadotti, 2018); ou seja, é um conjunto de práticas com caráter intrinsecamente pedagógico e crítico. Assim, parece-nos necessário compreender de que forma a educação popular pode contribuir com a conceituação da cidadania global; ou melhor, se e como o “paradigma da educação popular freireana” se constitui como elemento ativo da cidadania global (e, por consequência, da educação para a cidadania global), tal qual ela é compreendida a partir da Unesco.

Uma cidadania marcada pela participação e pelo pertencimento local

“Participação” e “pertencimento local” são condições fundamentais para adjetivarmos a cidadania como “crítica”. No prefácio do livro *Rebel literacy: Cuba’s national literacy campaign and critical global citizenship* (Abendroth, 2009) [Alfabetização rebelde: a campanha nacional de alfabetização de Cuba e a cidadania global crítica], Peter McLaren (2009) apresenta o que é a “cidadania global crítica” da qual a obra trata, sinalizando que a práxis pedagógica desenvolvida pela campanha de alfabetização cubana (cujas raízes cresceram no solo da educação popular) é o elemento central desta cidadania “outra” e o que a difere das práticas (re)produzidas em outras partes do mundo.

O adjetivo “crítica”, nesse contexto, refere-se a uma orientação que questiona o *status quo* e as premissas que o sustentam, que resiste às opressões e que luta para criar realidades em consonância com a dignidade humana (Abendroth, 2009). Para McLaren (2009), a cidadania global é um “termo guarda-chuva”, que na América Latina se desenvolveu a partir de estratégias e táticas (ou meios e objetivos) estruturados em torno da tríade “educação popular”, “pedagogia crítica” e “revolução” (termo que poderia ser lido e traduzido como “decolonialidade”).

A base dessa cidadania global crítica, afirma Peter McLaren (2009), é, portanto, o caráter inter/transnacional da educação popular enquanto campo de ação e reflexão acerca da construção de um senso de comunidade e de igualdade. Encontramos na construção da cidadania global crítica os “valores revolucionários” da educação popular – aquilo que compõe o seu *ethos*: o reconhecimento do racismo como marca estruturante das sociedades latino-americanas; a histórica conexão entre as lutas indígenas e populares latino-americanas ao longo

dos últimos cinco séculos; as lutas feministas; uma nova cultura de participação e democracia; o respeito à diversidade. Ação e reflexão que se fundamentam na pedagogia crítica de referência freireana, compreendida por Mark Abendroth — conforme mencionado por McLaren (2009) no prefácio — como o conjunto de trabalhos desenvolvidos a partir da publicação de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

Desde então, a América Latina tem (re)inventado muitas formas de libertar-se. Um projeto recente que escolhemos para utilizar como exemplo é o *Construyamos Ciudad*, desenvolvido na Colômbia entre 2015 e 2017. As atividades ocorreram nas cidades de Cartagena, Barranquilla e Santa Marta, reunindo crianças e jovens de 6 a 16 anos (Ullóque, 2017). O objetivo principal das ações foi promover a participação juvenil e comunitária em processos de revitalização socioambiental e de cidadania ativa. Para tanto, foram realizadas atividades como: revitalização de espaços públicos e criação de hortas comunitárias; produção de arte sustentável utilizando materiais recicláveis; oficinas sobre cidadania, ecopedagogia e convivência comunitária; atividades lúdicas e artísticas para fortalecer laços comunitários e a participação de jovens nas decisões sobre seus bairros.

No desenvolvimento de uma cidadania crítica, foram realizadas oficinas que serviram como espaços para discutir o conceito de cidadania e como os jovens poderiam exercê-la de maneira crítica e ativa em suas comunidades. Entre as atividades realizadas, é possível destacarmos as oficinas de expressão coletiva, nas quais os participantes eram incentivados a expressar suas ideias sobre convivência comunitária e a criar formas de comunicação visual que pudessem ser utilizadas para mobilizar outros membros de suas comunidades. Sebastián Peña, de 14 anos, ao refletir sobre sua experiência, disse que

[...] he aprendido a trabajar en equipo y a convivir con mis compañeros y esto lo pongo en práctica en mi casa, colegio y en otras cosas. [...]. A veces pienso también que sería de mi vida, si no existiera este proyecto, y digo esto porque lo amo y siento mucha responsabilidad. No solo he aprendido esas cosas también nos han enseñado los valores que debemos aplicar en nuestra vida³ (Ullóque, 2017, p. 6).

³ “[...] aprendi a trabalhar em equipe e a conviver com meus colegas, e isso coloco em prática em casa, na escola e em outras situações. [...]. Às vezes também penso como seria a minha vida se este projeto não existisse, e digo isso porque o amo e sinto muita responsabilidade. Não aprendi apenas essas coisas, também nos ensinaram os valores que devemos aplicar em nossa vida” (Ullóque, 2017, p. 6, tradução nossa).

O que Sebastián está dizendo é que ele desenvolveu uma consciência crítica sobre o seu papel na comunidade e desenvolveu, assim, um sentimento de pertencimento e responsabilidade. Esse sentimento está para além do local, é algo que ele vai “aplicar em sua vida”, ou seja, reflete uma percepção de cidadania para além de sua realidade imediata, conectando o local com o global. Entre os resultados, é possível destacar a participação ativa, o empoderamento comunitário e a conscientização crítica, que envolveu os participantes em um processo de aprendizagem dialógico e transformador. Luis Izquierdo, também de 14 anos, disse que “[...] el mayor éxito del proyecto fue que pudo cambiar vidas y transformar niños y niñas para hacerlos cada día más emprendedores de paz [...] este proyecto me ha enseñado que todas las personas del mundo somos valiosas [...]”⁴ (Ullóque, 2017, p. 6).

Outro exemplo de projeto que reforça a noção de que “todas as pessoas do mundo são valiosas” é o *Con el Nudo en la Garganta* [Com o nó na garganta], de Porto Rico. Esse projeto foca na participação de jovens e oferece uma rica contribuição ao abordar temas como vulnerabilidade social, violência estrutural e direitos humanos. As atividades, realizadas em Caguas entre os anos de 2021 e 2023, incluíram debates sobre segurança urbana, oficinas, criação de mídias comunitárias e ações práticas voltadas para a melhoria da segurança em bairros vulneráveis. O objetivo das oficinas era incentivar os jovens a identificarem os desafios relacionados à violência e à insegurança nas suas comunidades e, em seguida, propor soluções para esses problemas. Parte das soluções postas em prática foi a criação de conteúdos audiovisuais e campanhas sobre a insegurança e a violência em seus bairros, ampliando o alcance e o impacto das discussões.

A transformação e apropriação do espaço público deu-se com o envolvimento ativo da comunidade no mapeamento das áreas com mais problemas relacionados à segurança, como ruas mal iluminadas, espaços abandonados ou locais propensos à violência. Então, os espaços foram limpos e realizadas pequenas reformas, além de terem sido plantadas árvores e flores. Isso não apenas tornou as comunidades mais seguras, mas também incentivou a população a frequentar e ocupar as regiões, promovendo a convivência entre os moradores e o sentido de pertencimento. Organizado a partir da ideia de “participar para transformar” (Cruz-McDougall,

⁴ “[...] o maior sucesso do projeto foi que ele pôde mudar vidas e transformar meninos e meninas para torná-los, a cada dia, mais empreendedores da paz. [...] esse projeto me ensinou que todas as pessoas do mundo são valiosas [...]” (Ullóque, 2017, p. 6, tradução nossa).

2024), o projeto foi uma proposta de Investigação-Ação Participativa (IAP), cujo fundamento político-pedagógico está justamente no movimento de conhecer e se envolver para transformar a realidade.

No projeto *Con el Nudo en la Garganta*, a IAP foi uma “caixa de ferramentas” que promoveu a confiança intergeracional, o que representou uma mudança significativa na forma como os jovens se viam e eram vistos em suas comunidades. Participação ativa exige, como lembra a estudante Isis Díaz (Cruz-McDougall, 2024, p. 20), escuta ativa e superação do “adultocentrismo”; assim, “[...] sin saberlo, fuimos descubriendo que nuestra verdadera meta era entender que nuestras propias experiencias, opiniones y propuestas son tan válidas, importantes y significativas como las de cualquier adulto”⁵.

A partir de suas próprias experiências, os jovens estudaram, debateram, apropriaram-se de conceitos e criaram as próprias definições; essa, aliás, foi uma “mudança notória” no comportamento dos jovens. De acordo com Coralys Dávila (Cruz-McDougall, 2024), na medida em que se integravam às atividades, os participantes iam se sentindo mais seguros e empoderados para responder às questões. No início, diz ela, a maioria apenas respondia “não sei o que dizer”, mas, ao final do projeto, as percepções e as propostas eram defendidas, ao passo que sugestões e questionamentos eram feitos de forma voluntária e natural.

No puedo evitar sonreír cada vez que pienso sobre el trayecto que hemos podido pasar juntos y cómo todos nos convertimos en agentes de cambio, lo mucho que nos enseñaron ellos y lo mucho que aprendimos nosotros. Para romper con el adultocentrismo debemos comenzar a pensar que los jóvenes son capaces de lograr cualquier cosa, que sí pueden opinar y vale la pena escucharlos. Para que esto suceda, es importante crear espacios de diálogo y participación genuina con lo que sucede en la sociedad, para así poder apoyarlos y acompañarlos en su expresión, crecimiento y desempeño⁶ (Cruz-McDougall, 2024, p. 37).

⁵ “[...] sem saber, fomos descobrindo que nossa verdadeira meta era entender que nossas próprias experiências, opiniões e propostas são tão válidas, importantes e significativas quanto as de qualquer adulto” (Cruz-McDougall, 2024, p. 20, tradução nossa).

⁶ “Não consigo evitar sorrir toda vez que penso no caminho que conseguimos percorrer juntos e em como todos nós nos tornamos agentes de mudança, em tudo o que eles nos ensinaram e em tudo o que nós aprendemos. Para romper com o adultocentrismo, devemos começar a pensar que os jovens são capazes de realizar qualquer coisa, que sim, eles podem opinar e que vale a pena escutá-los. Para que isso aconteça, é importante criar espaços de diálogo e participação genuína com o que acontece na sociedade, para assim poder apoiá-los e acompanhá-los em sua expressão, crescimento e atuação” (Cruz-McDougall, 2024, p. 37, tradução nossa).

Parafraseando Misiasek (2020), a ecopedagogia é essencialmente uma alfabetização para a (re)leitura dos atos de violência ambiental cometidos pelos seres humanos a partir da perspectiva da educação popular. As raízes da ecopedagogia, diz o autor, nutrem-se do pensamento latino-americano, em especial das reinvenções das pedagogias freireanas, fundamentadas no pensamento crítico e na transformação da realidade com vistas à promoção da justiça socioambiental. Nascida entre a Costa Rica, com Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, e o Brasil, com Moacir Gadotti e Leonardo Boff, a ecopedagogia “[...] se consolida como uma produção teórica e pedagógica, mas também como uma filosofia latino-americana que se apresenta ao mundo” (Dickmann, 2022, p. 17).

Tendo como lente interpretativa a educação popular, a premissa de que somos todos (humanos ou não) concidadãos e de que vivemos de forma integrada no planeta Terra – um dos argumentos centrais da cidadania global – fundamenta-se na compreensão de que a leitura do mundo é uma leitura ecopedagógica; isto é, não limita a compreensão de cidadania à antroposfera, como o termo originalmente remete, mas amplia sua interpretação à intervenção sociopedagógica das transformações ambientais do/no planeta Terra.

Em uma perspectiva crítica, cidadania global e ecopedagogia seriam temas epistemologicamente complementares e codependentes (retroalimentados); ou seja, uma das variáveis que nos permite adjetivar a cidadania global como “crítica” é, justamente, a compreensão ecopedagógica e eco-humanista de que: a) não se trata exclusivamente da relação que construímos entre seres humanos ou entre seres humanos e o mundo em sua dimensão geográfica, trata-se da nossa relação com a Terra como organismo vivo (Boff, 2015; Gadotti, 2001); b) transformar nossa relação com a Terra consiste em um “giro” epistêmico para nos reinventarmos na qualidade de cidadãos, e esse giro perpassa por repensarmos três pilares que consideramos centrais da práxis decolonial: patriarcado, modernidade e capitalismo (Dickmann, 2022).

Uma das variáveis que nos permite compreender a ecopedagogia como um “outro” paradigma possível é o fato de que ser cidadão, hoje, é mais do que ter um passaporte que nos permita viajar, mais do que a legítima busca pela garantia e manutenção de direitos individuais; a ecopedagogia parte de um novo senso de humanidade e de comunidade, pautado pela superação das desigualdades e pela cultura da vida (Torres; Gadotti, 2018).

Diante do cenário pluricultural peruano, Gustavo Zambrano, Marité Bustamante e Ariana

Jáuregu (2018) se propuseram a realizar uma pesquisa acerca da visibilidade política de mulheres indígenas. Cabe assinalar que ela pertence ao projeto “Elecciones regionales y municipales 2018: fortaleciendo el liderazgo y la inclusión de líderes indígenas en Amazonas” [Eleições regionais e municipais de 2018: fortalecendo a liderança e a inclusão de lideranças indígenas no Amazonas], do Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP), com o apoio do Programa País Perú da Fundación Konrad Adenauer (KAS). Delimitando o seu escopo, optaram pela Região Amazônica e, mais especificamente, pelos povos *Awajún* e *Wampís*. Segundo Zambrano, Bustamante e Jáuregu (2018), são cerca de 43 mil *awajún* e 8 mil *wampís* que vivem na região mencionada. O estudo está dividido em três partes, a saber: uma apresentação da configuração institucional do Estado a respeito desses povos na região, onde os autores ainda apresentam as responsabilidades do governo para com as demandas indígenas; uma apresentação da situação das mulheres indígenas em relação à saúde, educação, violência de gênero e participação política; e a apresentação da agenda política do *Consejo de Mujeres Awajún Wampís Umukai Yawi*, importante órgão de participação política de mulheres indígenas.

Em uma breve contextualização, Zambrano, Bustamante e Jáuregu (2018) apresentam alguns movimentos importantes que aconteceram ao longo do século XX para podermos entender um pouco melhor o atual cenário indígena. Na história recente, tem-se uma colonização tardia, podemos dizer, com movimentos de evangelização entre 1925 e 1947, bem como a construção de estradas para a exploração do petróleo na região do Amazonas, o que culminou com um movimento migratório e a militarização das fronteiras com o Equador. Tais movimentos colocaram os povos indígenas que ali viviam, ainda com uma importante autonomia, em contato com a nova comunidade que ali surgia, o que levou a um intenso intercâmbio cultural, econômico e ecológico.

A pesquisa aponta uma relevante questão a respeito das funções das mulheres nas comunidades indígenas: os líderes eram homens guerreiros, que protegiam as fronteiras das comunidades via luta; com as trocas interculturais, novos valores passaram a ser necessários para as lideranças, e é aí que as mulheres foram consideradas como possíveis líderes para as resoluções de conflitos que surgiram.

Como resultado das novas lideranças, foi elaborada a agenda política do *Consejo de Mujeres*, a qual tem como objetivos: fortalecer a atividade produtiva das mulheres; lutar pela valorização do conhecimento ancestral em articulação com o sistema de saúde; promover o

reconhecimento da mulher quanto ao cuidado com o seu território e o meio ambiente; lutar pela liberdade de decisão sobre o parto; apoiar e defender a educação para as mulheres; apoiar e defender as mulheres como parte ativa da discussão pública, com representação política e social; lutar por programas sociais e políticas públicas pela prevenção da gravidez na adolescência, bem como contra a violência de gênero e a elaboração de rotas de atenção imediata a vítimas de violência sexual; e lutar para que os operadores de justiça cumpram com suas funções, por programas de formação que informem a realidade das mulheres indígenas e pela promoção da sensibilização da população sobre a importância do intercâmbio cultural.

“Utopia” é uma palavra-chave para compreendermos a educação popular como movimento permanente para a transformação social; assim como para compreendermos a cidadania global não apenas como prática, mas também como parte da utopia necessária para que continuemos caminhando no século XXI. Utopia aqui não representa o impossível, o irreal; utopia representa “esperança crítica”. Ela “[...] é, em primeiro lugar, um topos da atividade humana orientada para um futuro; um topos da consciência antecipadora e a força ativa dos sonhos diurnos” (Freitas, 2010, p. 489). É por meio da utopia, em sua perspectiva freireana, que compreendemos a cidadania global como uma prática voltada à transformação social.

Para trazer a *utopia* para o campo do “real”, optamos por analisar algumas experiências do Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste, que se encontram sistematizadas na obra *A construção de conhecimentos em economia solidária: sistematização de experiências no chão de trabalho e da vida no Nordeste* (Dubeux et al., 2012), que reúne nove iniciativas desenvolvidas entre 2009 e 2012 nos estados de Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). Essas iniciativas são vastas, mostrando as interseções que a transformação social tem com as lutas feministas, a justiça socioambiental, a equidade cultural e o epistemicídio.

O Grupo de Mulheres Negras Maria Firmina (MA) e o Grupo de Mulheres Bordadeiras do Parque Piauí (PI), por exemplo, utilizam o trabalho cooperativo para empoderar mulheres, especialmente aquelas que enfrentam violência doméstica e exclusão social. O Templo da Poesia (CE), por sua vez, promove a arte como um meio de transformação social e expressão cultural, enquanto a Associação de Artesanato de Currais Novos (RN), a Associação de Artesãos de Frei Paulo (SE) e a Associação Fazendo Arte (PB) fortalecem a autonomia financeira de artesãos e a conservação da cultura local por meio da comercialização coletiva. A Associação de Produtores

Agroecológicos de Lagoa de Itaenga (PE) e a Natu Capri (AL) desenvolvem práticas sustentáveis na produção agroecológica e de cosméticos naturais, respectivamente. Já a Associação de Pescadores e Pescadoras de Remanso (BA) dedica-se à pesca consciente e à conscientização da população sobre o cuidado socioambiental com os rios.

A cidadania não pode ser mensurada apenas pela capacidade produtiva da pessoa, refletindo uma subjetividade maquínica, típica do período contemporâneo. Caberia, pelo menos em semelhante peso, considerar a capacidade de pensamento, de reflexão crítica sobre a vida em seus múltiplos processos e dimensões. Entretanto, articulada pela agenda neoliberal, uma educação para a cidadania global tem como objetivo formar as pessoas para o mundo conforme ele é, portanto, adaptá-las a ele, abstendo-se da problematização política. Não se trata de desconhecer os problemas sociais, mas, segundo essa perspectiva, eles devem ser entendidos como problemas funcionais decorrentes de um sistema que deve ser qualificado permanentemente. Contudo, a desigualdade social, a pobreza e a miséria não são erros ou falhas do sistema, mas sim a manifestação explícita da sua essência.

Freire insistiu, sempre, na radical importância da reflexão crítica sobre a prática, sobretudo a cotidiana, em suas tarefas e respectivos enfrentamentos, aparentemente repetitivos, considerados como parte da função docente. Há de considerarmos, também, que os saberes locais, contextualizados e apropriados pelos sujeitos a eles vinculados, representam condições de possibilidade para a mudança. Ninguém sabe mais sobre os desafios, os limites e as possibilidades situadas no lugar do que os próprios sujeitos que nele atuam. Embora a atitude reflexiva não deva abrir mão dos saberes globais, exteriores, saberes dos considerados *experts*, intelectuais capazes de ampliar e fundamentar as problematizações locais, as experiências aqui narradas mostram que valorizar e fortalecer o saber local, que emerge a partir do cotidiano dos sujeitos, se revela frutífero. Um saber repleto de experiências relatadas e partilhadas nos coletivos submetidos aos mesmos poderes, e que buscam soluções para esses mesmos problemas, ressignificadas por sujeitos em processos de empoderamento por meio da valorização da experiência, visando à transformação.

Entretanto, que transformação é essa? Como a utopia leva a cidadania global e a educação popular em direção a um horizonte de sentido compartilhado? Oscar Jara (2010) nos ajuda a compreender o sentido de transformação social dentro da perspectiva da educação popular, diferenciando-a de “mudança social”. Enquanto a mudança pode ter caráter parcial e

adaptativo, a transformação representa um movimento de desacomodação, por vezes de ruptura, com a racionalidade vigente. É um processo que busca superar as relações de dominação, opressão, discriminação, exploração, desigualdade e exclusão. Assim como a educação popular, a cidadania global pode ser compreendida como um exercício de práticas com intencionalidade transformadora. Ela se fundamenta em princípios ético-políticos para a construção de relações igualitárias e justas entre a Terra e seus concidadãos.

Conclusão

Ao questionar se existe uma cidadania global que não seja popular, referimo-nos ao sentido de popular definido por Jara (2010) como uma integração entre as dimensões socioculturais e políticas dos sujeitos por meio de uma ação pedagógica. Nesse sentido, neste texto, buscamos explicitar algumas das muitas relações possíveis entre os princípios ético-políticos que orientam a cidadania global desde a perspectiva latino-americana e a educação popular. Como fenômeno sociocultural e concepção pedagógica (Jara, 2010), a educação popular constitui-se como uma prática, um exercício de (re)criação e transformação da realidade. Ela é, por excelência, uma utopia, a “[...] mola propulsora indispensável na luta por uma existência humana mais digna e um mundo melhor” (Streck, 2023, p. 11).

Pensar a cidadania global no contexto de resistência implicaria exigir que, na prática, migrantes tivessem garantidos os direitos de cidadania por onde estivessem, em qualquer local do globo. Mesmo que tais direitos fossem peculiares ao Estado em que estivessem, no sentido de espaço geográfico e político (território). Segundo Hardt e Negri (2001, p. 424), as massas precisam ter “[...] o direito geral de controlar seu próprio movimento”, como sendo uma demanda radical da cidadania global. Nessa perspectiva, “[...] cidadania global é o poder do povo de se reapropriar do controle sobre o espaço e, assim, de desenhar a nova cartografia” (Hardt; Negri, 2001, p. 424).

Uma outra perspectiva a ser considerada resulta, ainda, da abordagem extraterritorial que a cidadania global incorpora e prenuncia. A noção universalista de direitos humanos contribui nessa direção, transcendendo fronteiras e espaços de origem de homens e mulheres, superando, a partir da condição humana (fundamento biológico), a própria noção de cidadania política ancorada nos Estados-nação. Com isso, fragilizam-se ainda mais os laços de pertencimento local,

corroborando com a ruptura do empoderamento da cidadania política, inviabilizando movimentos de luta por direitos, justiça social e ambiental e outras reivindicações pertinentes.

Sendo a globalização um processo desigualmente dirigido (por grandes conglomerados financeiros e empresariais, situados principalmente em países do Norte global), a cidadania global poderá contemplar a todos ou, assim como a globalização, representará um direcionamento seletivo e voltado para a afirmação da desigualdade? Para além de uma dominação e exploração continuadas a partir de relações geopolíticas, cabe problematizar o aprofundamento normativo dos valores e das normas neoliberais, formulados a partir desses interesses hegemônicos, os quais se encontram também na periferia geopolítica internacional. Eles incluem, por exemplo, desconsiderar a história de dominação e exploração de territórios e pessoas ao longo dos últimos séculos, responsável, em grande medida, pelo enriquecimento dos exploradores, proporcional ao empobrecimento dos dominados e explorados.

A noção de cidadania global, embora possa aparentar um ideal de alcance universalizante, carrega, *a priori*, uma delimitação típica do sistema capitalista, em sua face neoliberal. Ou seja, aparentemente, pode ser uma noção apoiada tanto por adeptos das transformações sociais como pelo lado diametralmente oposto, o dos conservadores. Todavia, cabe ter claro: ela está comprometida pela restrição da possibilidade de sua realização a uma pequena minoria da população, pertencente às classes favorecidas economicamente, em escala global. Assim, conforme as características do sistema que a elaborou, a cidadania global, desde o surgimento, é seletiva, possível para poucos – muito poucos. O resto, a grande maioria, fica com a sedução, além do sentimento de fracasso.

O esperar, traduzido neste texto por meio dos três elementos apresentados como argumento central, apresenta-se tanto como mola propulsora da cidadania global quanto como base que sustenta essa intervenção em busca de conceito. As lutas (de)coloniais, a ecopedagogia e a transformação social – elementos estruturantes, também, da educação popular como práxis – constituem-se, assim, como horizonte da cidadania global.

Referências

ABENDROTH, M. *Rebel literacy: Cuba's national literacy campaign and critical global citizenship*. Duluth: Litwin Books, 2009.

ANDREOTTI, V. de O. Educação para a cidadania global – *soft versus critical. Sinergias* – diálogos educativos para a transformação social, [s. l.], n. 1, p. 57-66, dez. 2014. Disponível em: <https://sinergiased.org/vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical/>. Acesso: 12 abr. 2024.

BOFF, L. *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres: dignidade e direitos da mãe Terra*. São Paulo: Vozes, 2015.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300004>.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHAPMAN, D. D.; RUIZ-CHAPMAN, T.; EGLIN, P. Global citizenship as neoliberal propaganda: a political-economic and postcolonial critique. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, Toronto, v. 29, p. 142-166, 2018.

CRUZ-MCDOUGALL, V. *Soltando Nudos y Provocando Eco: Sistematización del Proyecto IAP 'Con el Nudo en la Garganta: Un Proyecto IAP con Jóvenes de 12-18 años sobre la Seguridad Humana en el Casco Urbano de Caguas'*. [S. l.]: Red de Bibliotecas de CLACSO, 2024.

DICKMANN, I. 30 anos da ecopedagogia: breve ensaio sobre origem e reinvenção. *Revista Aleph*, Niterói, v. 3, n. 39, p. 14-25, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/55892/33394>. Acesso em: 29 maio 2025.

DUBEUX, A.; MEDEIROS, A. J. de S.; VILAÇA, M.; SANTOS, S. *A construção de conhecimentos em economia solidária: sistematização de experiências no chão de trabalho e da vida no Nordeste*. Recife: F&A Gráfica e Editora Ltda., 2012.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: a educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, A. L. S. de. Utopia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 412-413.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (ed.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 81-132.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Tradução: Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JARA, O. H. Popular Education and social change in Latin America. *Community Development Journal*, [s. l.], v. 45, n. 3, p. 287-296, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/cdj/bsq022>.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas Ltda., 2017.

MCLAREN, P. Foreword. In: ABENDROTH, M. (ed.). *Rebel literacy: Cuba's national literacy campaign and critical global citizenship*. Duluth: Litwin Books, 2009. p. vii-xix.

MISIASZEK, G. W. *Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development*. London: Bloomsbury Publishing, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Global citizenship education: taking it local*. Paris: Unesco, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015.

PAULO, F. dos S. Educação popular freiriana como paradigma da educação do campo e da educação ambiental. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 26, ed. esp., p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499472224>.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: EDUSP, 2007.

STRECK, D. R. A educação latino-americana e seus labirintos: sobre resistências, insurgências e utopias. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-14, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469826731>.

TORRES, C. A. Global citizenship and global universities. The age of global interdependence and cosmopolitanism. *European Journal of Education*, [s. l.], v. 50, p. 262-279, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12129>.

TORRES, C. A. *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. New York: Routledge, 2017.

TORRES, C. A.; BOSIO, E. Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, [s. l.], v. 48, p. 99-113, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>.

TORRES, C. A.; GADOTTI, M. Educar para a cidadania global e planetária. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Lemann Center, 2018. p. 359-371.

ULLÓQUE, D. C. *Construyamos ciudad: sistematización de experiencias de educación popular en Colombia (2015-2017)*. Cartagena, Barranquilla e Santa Marta: Iglesia Colombiana Metodista (ICM), CREAS, 2017.

ZAMBRANO, G.; BUSTAMANTE, M.; JÁUREGUI, A. *Agenda indígena*. Mujeres indígenas awajún y wampís. Region Amazonas. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia

Universidad Católica del Perú; Fundação Konrad Adenauer, 2018. Disponível em: https://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2018/09/24211819/agenda-indigena_kas_idehpucp.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

Submissão: 30.11.2024.

Aprovação: 24.04.2025.