

---

# VIRTUDES EPISTÊMICAS E APRENDIZAGEM COSMOPOLITA

*Fazal Rizvi*<sup>1</sup>

Universidade de Illinois em Urbana-Champaign

## RESUMO

O artigo defende como a mobilidade de comunidades particulares tem potencial de transformação da totalidade da mesma – suas relações econômicas, ordem social e subjetividades. A partir dessa argumentação, discute os sentidos de globalização, virtudes epistêmicas, aprendizagem cosmopolita e imaginação.

**Palavras-chave:** globalização, virtudes epistêmicas, aprendizagem cosmopolita e imaginação.

Para nós, trabalhadores acadêmicos, talvez seja um pouco mais fácil criar generalizações a partir da experiência nômade de mobilidade transnacional. Nasci em uma família de acadêmicos da Índia, fui educado em países como Índia, Austrália e Inglaterra, trabalhei nas Ilhas Britânicas, Austrália e Estados Unidos, e tenho meus interesses de pesquisa e rede de trabalho abrangendo diversas partes do mundo. Talvez esse pareça um caso extremo, mas minhas experiências de transnacionalidade são realmente singulares. A mobilidade global tem se tornado uma das características definidoras de nosso tempo. Ainda que não estejamos sempre viajando, mantemos contato constante com amigos e colegas que vivem e trabalham ao redor do mundo. Nossas vidas estão sendo progressivamente conformadas pelo imaginário social do que Craig Calhoun (2002) chama, o “viajante freqüente” e Zigmunt Bauman (2000) se refere como “turistas”.

Uma tendência emergente no seio dessa nova classe de pessoas globais é o pressuposto de que, assim como seus estilos de vida e de trabalho mudam rapidamente – tornando-se cosmopolita –, o mesmo acontece com a maioria das pessoas ao redor do mundo, senão com todas. Naturalmente, não é este o caso: na verdade, seria simplesmente demasiado arrogante assumir que é. A maioria das pessoas ainda mantém os vínculos com localidades específicas e sequer possuem o desejo ou os recursos para se tornarem mais móveis. Ainda me deparo com pessoas no centro de Illinois, onde trabalho, que nunca estiveram em Chicago, situado a apenas 100 milhas<sup>2</sup> de onde eles vivem, que

---

<sup>1</sup> Tradução, com autorização do autor, do artigo *Epistemic Virtues and Cosmopolitan Learning*, publicado em *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, n. 1, abril de 2008. Este artigo foi produzido a partir de palestra proferida pelo autor em Radford, Adelaide, Austrália, em 27 de novembro de 2006. Esta tradução foi realizada por Nathália Terra Barbosa Sathler Lenz César, mestranda do Proped/UERJ, com revisão de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

<sup>2</sup> Aproximadamente 161 km.

---

nunca navegaram na *web* e que jamais conheceram ninguém para além das fronteiras de Illinois, muito menos pessoas que vivam no exterior.

Para essas pessoas falar em interconectividade global é tanto remoto quanto extremamente abstrato. Os processos sociais descritos por muitos teóricos da globalização tem pouco sentido para eles. Mas esse deveria ser realmente o caso?

Podemos admitir que os processos globais não afetem tais grupos apenas porque eles não se encontram globalmente conectados? É possível que o estilo de vida e as opções daqueles que não viajam não sejam influenciadas por aqueles que o fazem? É possível manter-se inalterada a constituição social dessas comunidades? Podemos imaginar lugares para além dos meios de comunicação global e instituições de troca global? Deixe-me explicar com um exemplo o que pretendo aqui.

Anualmente, um pequeno número de *dalits* – os chamados “intocáveis” – deixa seus vilarejos na Índia e migram para Dubai, certamente uma das cidades globalmente mais ambiciosas no mundo, para trabalharem na construção civil por um período de até cinco anos. Após esse tempo em Dubai, eles regressam aos seus povoados trazendo consigo ao menos três coisas. Primeiro, eles trazem dinheiro para comprar terra, geralmente dos Brâmanes que as possuíam por gerações. Em segundo lugar, trazem de volta bens, particularmente aparelhos eletrônicos. E, finalmente, e talvez o mais importante, eles trazem narrativas, histórias de como foi bom estar em Dubai, ainda que não tenha sido, e mesmo que eles tenham tido que enfrentar e suportar as condições mais terríveis e abusivas. Eles exageram porque, após a experiência no exterior, eles estão interessados em um reposicionamento social no interior de suas próprias comunidades.

Seus esforços de reposicionamento geram uma série de efeitos visíveis com potencial para transformar seus vilarejos na Índia. Em primeiro lugar, as narrativas da viagem e da vida em Dubai produzem, particularmente entre os homens mais jovens, um forte desejo de vivenciar uma experiência semelhante de trabalhar no exterior, ganhar dinheiro e tornar-se globalmente engajado. Em segundo lugar, os bens eletrônicos trazidos pelos trabalhadores migrantes frequentemente inserem esta nova mídia na sua comunidade, alterando a forma pela qual as pessoas utilizam seu tempo de lazer e imaginam o mundo para além dos seus acontecimentos imediatos. Em terceiro lugar, o uso do dinheiro que é trazido de volta para a comunidade invariavelmente altera o equilíbrio entre as pessoas, porque torna a relação tradicional entre a terra e a casta inerentemente instável. Na medida em que o status social e o prestígio estão ligados à propriedade da terra, a ordem social tradicional é interrompida, de modo simultaneamente bom e ruim. E finalmente, as

---

remessas enviadas pelos migrantes para casa têm o potencial de transformar as relações econômicas no interior de suas comunidades, inserindo-os em uma lógica dos fluxos globais de financiamento.

Não conto essa história visando descrever as profundas mudanças que estão ocorrendo na Índia, impulsionadas pelo seu envolvimento com a economia global. Antes, pretendo mostrar como a mobilidade de alguns poucos, pertencentes a uma comunidade particular, tem o potencial de transformar a totalidade da mesma – suas relações econômicas, sua ordem social, suas relações com o mundo exterior e, mais fundamentalmente, as subjetividades de ambos os grupos, aqueles poucos que viajam e a maioria que não o faz. Concordo com Arjun Appadurai (1996) que *“globalização não é simplesmente o nome para um novo período na história do capital ou na biografia do Estado-nação, mas ela é marcada por um novo papel da imaginação da vida social”* (p. 11). Considerando as várias formas de ação dos processos globais – através dos fluxos de pessoas, capital e informação, assim como de idéias e imagens na mídia – Appadurai é preciso ao defender que a imaginação tem se tornado “uma parte crítica da vida cotidiana, coletiva e social, além de ser uma forma de trabalho”.

A imaginação global ocupa, hoje, um papel crucial no modo como as pessoas se envolvem em suas atividades rotineiras, consideram suas opções e tomam decisões em meio a novas configurações de relação social, não mais restritas às comunidades locais, mas que potencialmente extrapolam, direta ou indiretamente, as fronteiras nacionais.

É claro que nenhuma comunidade é totalmente indiferente aos processos globais. Ainda que as pessoas não reconheçam seus efeitos, é difícil, para mim, ver como as subjetividades e as relações sociais podem permanecer inalteradas pelas mudanças globais, produzidas pelos níveis crescentes de viagens, acesso aos meios de comunicação global, a natureza mutante do trabalho e modos variáveis da imaginação social. Muitas vezes sentimos essas transformações como uma ruptura social, mas nem sempre reconhecemos como as origens da perturbação não necessariamente se encontram no interior de nossas comunidades, mas também nas grandes mudanças que ocorrem no resto do mundo. Essas alterações afetam os turistas e os nômades, bem como aqueles que não são móveis, de uma forma dialética, como Bauman (2000) tão claramente demonstrou. Elas representam diversas dinâmicas variáveis de interconectividade, produzidas de muitas formas diferentes, expondo modalidades que são desiguais e desproporcionais.

Ao longo das últimas duas décadas, muito se tem escrito sobre as maneiras pelas quais os processos globais estão gerando complexos perfis demográficos, realidades econômicas, processos políticos, mídias e tecnologias, fatos e artefatos culturais e identidades. Há mais pessoas "em movimento" do que jamais visto anteriormente, pelos mais variados motivos: migração, trabalho,

---

turismo, educação e afins. Novos padrões de imigração estão transformando as cidades ao redor do mundo, tornando-as "globais" (Sassen, 1991). As comunidades são, agora, transnacionalmente em rede, com os novos padrões de comunicação e vínculos ideológicos sendo configurados de maneiras diversas e complicadas. As "novas diásporas" (Cohen, 1997) não estão mais relutantes em exercer o poder político nas comunidades por eles deixadas. Nós estamos expostos à mídia global e à cultura popular como nunca estivemos antes. Nós consumimos produtos culturais que são globalmente produzidos e distribuídos. A natureza do trabalho está mudando constantemente, e comumente é organizada de um modo que se estende por todo o mundo. Em resumo, bens, capital, tecnologias, pessoas, conhecimentos, imagens, crimes, crenças, costumes e desejos, todos facilmente fluem através das fronteiras territoriais, fazendo com que a interconectividade torne-se uma norma.

Contudo, embora a rápida evolução e o constante adensamento de rede de interconexões sejam um fato inegável, não é sempre claro como as comunidades e as pessoas vivenciam e são afetadas pela interconectividade global, como elas interpretam suas várias expressões e como trabalham com esse entendimento para moldar seu sentimento de pertencimento e sua imaginação social. Essas questões claramente exigem uma pesquisa empírica detalhada que já começou a ser realizada igualmente por historiadores, sociólogos, antropólogos e teóricos culturais (por exemplo, Burawoy, Blum, George, & Gille, 2000). Porém, não se trata, meramente, de questões empíricas, mas também normativas. Elas dizem respeito às questões sobre como deveríamos lidar com tais transformações globais.

E se de fato essas transformações afetam a todos, ainda que de maneiras que são altamente diferenciadas e desiguais, surge, então, a questão de como a política e prática educacionais devem responder a essas mudanças de modo que o nosso envolvimento com a globalização seja não só empiricamente instruído, mas também ético. Como nós devemos re-pensar os processos de aprendizagem sobre a interconectividade global, sobre as formações culturais que ocorrem agora em espaços transnacionais?

Nos últimos anos, tanto estudiosos como organizações começaram a dedicar-se a essas questões. De fato, a idéia da "internacionalização da educação" tornou-se tão onipresente que agora pode ser considerada como parte de um sistema de propaganda global projetado para orientar a reforma educacional em uma determinada direção. Quase a totalidade dos sistemas educacionais atuais insiste que o currículo deve se tornar mais sensível às imperiosas exigências da globalização, e deve estar atento às dimensões culturais, econômicas, políticas e interpessoais das relações internacionais (por exemplo Beazley, 1993). O currículo deve também promover a "compreensão intercultural", incentivar "uma perspectiva internacional" e deve ajudar

---

os estudantes a aprender sobre o caráter crescentemente complexo e diverso do ambiente global. Segundo nada menos que a OCDE (2004), o currículo internacionalizado deve ser baseado nos valores da inovação, da flexibilidade, da centralidade no cliente e da cultura empreendedora, por um lado, e da compreensão intercultural e da sensibilidade, por outro lado; e que essa orientação para o currículo é necessária, não apenas em virtude das exigências do mercado de trabalho global, mas também porque o desenvolvimento social e cultural em todos os lugares está, evidentemente, sendo direcionado a uma sociedade multicultural e que pensa globalmente.

De acordo com Nel Noddings (2005), a promoção da cidadania global nunca foi tão urgente. Ela argumenta que a cidadania global envolve um conjunto de atitudes culturais concernentes às exigências da justiça econômica e social, da diversidade social e cultural, tratando a Terra como um lugar singular e unificado que necessita de proteção e educação para a paz. Sua estrutura de educação para a cidadania global inclui um apanhado de valores éticos, compreendendo o senso de comunidade e respeito mútuo, responsabilidade social, valorização da diversidade e justiça social. Ela defende a alfabetização emocional e o ensino de formas de gerir e resolver conflitos. Em contraste com a abordagem baseada em valores de Noddings, Howard Gardiner (2006) tem defendido um paradigma baseado nas habilidades que destaca a necessidade dos estudantes desenvolverem as competências de que necessitarão para analisar questões e mobilizar outros para solução de problemas a partir de múltiplas perspectivas. A era global, afirma ele, exige que os indivíduos sejam cognitivamente flexíveis, culturalmente sofisticados e capazes de trabalhar juntos em grupos formados por pessoas de diversas formações e inteligências.

Um problema com essas abordagens é que elas são apresentadas de uma forma altamente generalizada e abstrata, o que torna difícil inferir implicações para as práticas específicas de reforma curricular e pedagógica. Em um nível prático, além disso, elas enfrentam as tradições muito arraigadas de políticas e práticas educacionais que permanecem definidas nacional ou localmente. Quase por definição, muito da nossa prática está localizada em um contexto particular informado pelas exigências imediatas da nossa vida cotidiana. As prioridades imediatas que as pessoas têm são invariavelmente locais. Estas não são moldadas por considerações remotas, mas, inevitavelmente, pela relação imediata com a nossa família, amigos e colegas de trabalho. Se isto é assim, então precisamos perguntar como poderíamos ensinar sobre as questões de interconectividade global de forma que sejam localmente relevantes, mas igualmente compatíveis com as preocupações globais. Isso exige um vocabulário educacional que transcenda o caráter binário entre o global e o local, enquanto promove um entendimento da interconectividade global que é empiricamente fundamentado e eticamente instruído.

---

No que se segue quero desenvolver esse vocabulário em torno da idéia de cosmopolitismo, interpretando-o não como um princípio moral universal, nem uma prescrição recomendando uma forma de configuração política, mas como um modo de conhecer e se envolver eticamente com novas formações culturais. Meu argumento é que, se a interconectividade global é agora uma condição sócio-cultural generalizada, então, ensinar sobre as relações culturais e interculturais deve deixar de estar alinhado com as exigências dos preconceitos nacionais, mas tem de se tornar cosmopolita, com um foco na tentativa de desenvolver nos estudantes um conjunto das virtudes epistêmicas com as quais se pode compreender a dinâmica das transformações globais. Isso não significa ignorar as questões locais, mas compreendê-las dentro de um contexto mais amplo das mudanças globais que estão remodelando a própria essência das localidades.

A idéia do cosmopolitismo obviamente não é nova. Martha Nussbaum (1996), em um artigo de grande influência, descreve, por exemplo, o entusiasmo exibido pelos gregos antigos com relação às noções de uma ordem moral globalmente inter-relacionada e a educação cosmopolita. Historicamente, uma aspiração similar sustentou a maioria das religiões, na medida em que elas procuraram propagar ao redor do mundo suas convicções sobre uma humanidade comum. Na verdade, sentimentos religiosos sempre foram baseados em uma série de preceitos universais. Idéias de Terra como um lugar singular pode ser encontrada na maioria das doutrinas religiosas. Semelhantemente, os poetas românticos sustentaram idéias de uma ordem moral integrada, como fizeram os filósofos ocidentais do Iluminismo, que previram uma consciência global incipiente, baseada na promessa da ciência como uma linguagem de leis universais aplicável tanto ao mundo natural quanto ao social.

Não foi, porém, antes do desenvolvimento do capitalismo no século XIX e o surgimento de práticas de colonialismo mais consistentes que as noções de cosmopolitismo foram tomadas para além das abstrações, em um domínio mais substantivo da prática social, econômica e política. Sob regimes coloniais, mercados e sistemas financeiros globalmente integrados emergiram, já que se tornou possível o transporte de mercadorias através de longas distâncias, e as pessoas tornaram-se capazes de manter-se em contato umas com as outras usando novas tecnologias de comunicação, tais como o telégrafo. Marcas internacionais como sopas Campbell, Coca-Cola e alimentos Heinz, todos surgidas na década de 1880, em menos de vinte anos tornaram-se nomes conhecidos em muitos países ao redor do mundo.

De acordo com Scholte (2000, p. 70), foram a comunicação, os mercados, o dinheiro e as finanças globais, incipientes no final do século XIX, que estimularam a formação de organizações internacionais para regular o movimento de mercadorias, dinheiro e pessoas através

---

das fronteiras. Esta globalidade não foi, porém, restrita à esfera econômica; ela também levou ao desenvolvimento de uma consciência popular, já que as pessoas desejaram descobrir mais sobre os países com os quais negociavam, e os povos e culturas por eles colonizados. Com efeito, a disciplina de Antropologia em si foi criada para satisfazer o desejo das pessoas de conhecer outros, como base para a interação com eles (Clifford, 1997).

Como Edward Said (1985) assinalou, o colonialismo era, sobretudo, um modo de pensar, um sistema de conhecimentos com os quais se exercita o poder sobre os povos colonizados. A forma hegemônica de educação cosmopolita desempenhou um papel importante na divulgação de idéias coloniais, concebida não só para apoiar o exercício do poder, mas também para fazê-lo parecer legítimo tanto para o colonizado quanto para o colonizador. Desse modo, o principal objetivo do Orientalismo (Said, 1985) foi o desenvolvimento de uma consciência global compatível com os interesses econômicos e políticos do poder colonial.

Não é surpreendente, portanto, que Inglaterra e França tenham investido pesadamente na criação de sistemas educacionais nos países por eles colonizados. Escolas foram estabelecidas para educar as massas, e universidades foram criadas para desenvolver uma elite administrativa local submissa às potências coloniais. O comportamento e a estrutura dos sistemas coloniais emergentes da educação superior refletem os do centro colonial. As universidades em partes distantes do Império Britânico, por exemplo, seguiam o mesmo currículo e avaliavam os estudantes da mesma maneira. Universidades no centro e na periferia eram projetadas para ajudar os alunos a imaginar o Império Britânico como uma entidade perfeitamente consistente, construída em torno de um conjunto de valores e interesses que muitas vezes era normalmente visto como "cosmopolita". Estudantes eram incentivados a aprender as línguas e culturas do Império. Mesmo que esse conhecimento fosse construído de uma forma particular, que retratasse os nativos como simples, exóticos ou inferiores, necessitando de desenvolvimento "civilizatório", ele concebia o mundo como globalmente interconectado e interdependente.

As interpretações contemporâneas da interconectividade global notadamente diferem dessas construções coloniais. Elas são diferentes dessas construções, por exemplo, na medida em que não assumem um centro político a partir do qual a atividade econômica e política em todo o mundo é controlada e coordenada. Elas sugerem, antes, que os maiores avanços em tecnologias da informação e comunicação transformaram o mundo em um sistema econômico único, tendo o conhecimento como sua *commodity*. Segundo Albrow (1996, p. 9), "*os povos do mundo são incorporados numa sociedade global e única*". Como resultado da compressão espaço-temporal,

---

Robertson (1992, p. 8) defende: “*culturas e sociedades estão sendo pressionadas e impelidas à interação mútua*”.

Assim, enquanto em doutrinas religiosas a noção de cosmopolitismo representou uma aspiração moral, e em sua construção colonial foi um projeto político destinado a legitimar as conquistas territoriais, na era contemporânea, esta noção descreve uma realidade empírica resultante da facilidade com que as mercadorias, finanças, pessoas, idéias e meios de comunicação podem agora fluir por todo o mundo, levando a uma mudança radical em nossa compreensão de espaço e tempo. Ela coloca grande ênfase no papel das próprias pessoas em forjar e manter as concepções de interconectividade global.

Deste modo, a interconectividade global não é sistemática nem estruturada em torno de algum local central de poder, mas é muito mais sobre a consciência popular, uma forma de imaginário social. É produzida *organicamente* através das subjetividades variáveis das pessoas. Tomlinson (2000, p. 2) se refere a isto como “*conectividade complexa*”, que consiste em “*redes de interconexões e interdependências de desenvolvimento rápido e adensamento contínuo que caracterizam a vida social moderna*”. Ele argumenta que essa conectividade implica proximidade como condição sociocultural. Isto sugere uma espécie de consciência cultural que, de várias formas, tornou-se 'global'. Como Robertson (1992, p. 8) afirma, a globalização envolve intrinsecamente “a intensificação da consciência de um mundo como um todo”. Isso sugere a necessidade de compreender até a mais específica das localidades em termos supra-territoriais.

Tradicionalmente, os sociólogos conceberam a cultura como limitada e coerente, servindo aos propósitos da integração social. A globalização tem desestabilizado essa concepção, incentivando-nos a pensar a cultura como essencialmente dinâmica, em vez de estática. Como Tomlinson defende,

se a conectividade realmente implica proximidade como condição sócio-cultural geral, esta deve ser entendida em termos de uma transformação da prática e da experiência que se faz sentir realmente no interior das localidades, tanto quanto nos crescentes meios tecnológicos de acesso ou saída delas (2000, p. 9).

Se isto é assim, então temos de desenvolver uma visão mais contemporânea do cosmopolitismo, emergindo das realidades subjetivas de interconectividade e interdependência global já existentes.

Formas de conceituação do cosmopolitismo que se fundamentam nas tradições da filosofia moral ocidental podem não ser mais suficientes. Como já me referi, debates normativos contemporâneos sobre o cosmopolitismo têm suas raízes na antiga filosofia grega, onde o termo significava “*cidadãos do mundo*”, aqueles que consideravam a humanidade mais importante do que

---

seu próprio estado ou terra natal. A atração de Martha Nussbaum (1996) por essa concepção reside em sua oposição ao tipo de patriotismo nativista que domina as nações de tempos em tempos, tal como aquele expresso na corrente e global "guerra ao terror". Nussbaum defende que dar à nação "especial destaque em deliberações morais e políticas é moralmente perigoso e, em última análise, subversivo de alguns dos objetivos mais notáveis que o patriotismo se propõe a atingir". É moralmente perigoso, pois reforça a irrefletida suposição de que as preferências e maneiras de alguém são naturais e normais. E é subversivo porque ignora o fato de que, a longo prazo, até mesmo nossos locais de maior interesse estão ligados às preocupações mais amplas dos outros.

De acordo com Nussbaum, o cosmopolitismo não significa que alguém deva desistir das filiações locais a fim de ser cidadão do mundo. Com efeito, as tradições locais podem ser uma fonte de grande riqueza no mundo, mas somente se elas não são comemoradas de uma forma partidária acrítica. Nussbaum imagina filiações locais como sendo rodeadas por uma série de círculos concêntricos. O primeiro é desenhado em torno de si mesmo, o próximo considera a família imediata e, em seguida, pela ordem, os vizinhos e um grupo local, habitantes da cidade, compatriotas – e nós podemos facilmente adicionar à lista grupos baseados nas identidades étnica, linguística, histórica, profissional, de gênero e sexual.

Fora de todos esses círculos está o maior deles, o da humanidade como um todo. Nossa tarefa como cidadãos do mundo será desenhar o círculo, de alguma forma, em direção ao centro, fazendo com que, de alguma maneira, todos os cidadãos sejam como habitantes da cidade. (Nussbaum, 1996, p. 9)

Educação, insiste Nussbaum, tem um papel importante a desempenhar nos capacitando a nos tornar esse tipo de cidadãos, através do maior aprendizado sobre nós mesmos e do desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas que exigem uma cooperação internacional.

A cooperação internacional é também um tema central para aqueles teóricos do cosmopolitismo que acharam úteis as idéias de Kant, em seu ensaio *Perpetual Peace (A Paz Perpétua)*, primeiramente publicado em 1795, particularmente no desenvolvimento de uma visão moderna de cosmopolitismo. Teóricos como Daniel Archibugi (2003), por exemplo, encontraram em Kant uma integração rigorosa da filosofia moral, jurídica e política, elevando a tradição cosmopolita do patamar de uma sensibilidade básica para um projeto genuinamente global. A concepção kantiana de uma ordem cosmopolita é baseada em sua "fórmula da lei universal", o maior dos princípios morais – sua formulação do imperativo categórico. Kant (1960) acreditava que, se a raça humana não deveria se consumir em guerras entre nações e se o poder dos Estados-

---

nação não deveriam esmagar a liberdade dos indivíduos, então seria necessária uma ordem em que fosse estabelecida "uma legítima relação externa entre os Estados" e uma "sociedade civil universal".

Para Kant, essa ordem representaria um sistema de justiça internacional baseado em princípios sólidos do direito cosmopolita, projetado para limitar o poder dos estados, mas não sua liberdade. Ele pretendia que esta lei garantisse o direito da "hospitalidade", um direito universal de "humanidade" para todos os indivíduos.

Sua visão do cosmopolitismo implica, portanto, uma forma particular de educação moral, concebida para ensinar aos estudantes o universalismo da teoria moral, um entendimento da codificação formal dos direitos individuais fundamentais, independentemente da sua nacionalidade, etnia, raça, status social das crenças religiosas, e uma disposição moral para atuar na demonstração de respeito pela dignidade humana e pelos direitos universais.

Em um aspecto importante, então, a visão cosmopolita de Kant de uma comunidade universal da espécie humana baseia-se na sensibilidade ética grega, e a orienta para o domínio do real processo político e organização jurídica (Hayden, 2005, p. 22). Comum a ambas as perspectivas está, porém, aquilo a que Stuart Hall (2002) se refere como "universalismo liberal", com sua suposição de absolutismo moral, assim como a visão de que o Estado deve ser neutro no que diz respeito às particularidades de qualquer cultura, exceto no que tange à preservação dos direitos dos indivíduos. Hall questiona, no entanto, se esse quadro de liberalismo universal é o único e melhor invólucro possível para a modernidade cosmopolita. Na prática, observa ele, existem todos os tipos de problemas associados com as operações reais de um sistema como esse, na garantia de liberdade ou igualdade a todos os cidadãos independentemente da sua origem. Conceitualmente, Hall argumenta, o cosmopolitismo liberal supõe uma noção fixa de tradição como se já fosse constituída de autoridade, bem como uma visão da cultura como algo estático, e não como algo que está continuamente mudando, reagindo às novas circunstâncias em que se encontra e está inserida.

O universalismo liberal supõe um mundo que é segmentado em termos de comunidades específicas, bem delimitadas, coesas e orgânicas, tendo agora que interagir com outras comunidades como nunca antes. Mas, como insiste Hall, este não é mais o mundo em que vivemos. No atual contexto de globalização, grupos, embora sejam culturalmente característicos, não são completamente separados uns dos outros, e são constantemente remodelados a partir dos encontros transculturais. Embora as tradições culturais possam ser importantes para eles em termos de sua

---

autoconsciência, a maioria dos grupos tem conexões laterais mais amplas, que não são apenas localizadas dentro das nações-Estado, mas potencialmente abrangem todo o globo.

Hall (2002) sugere que os espaços globalmente “abertos” nos quais vivemos hoje exigem uma espécie de "cosmopolitismo vernacular" que

está consciente das limitações de qualquer cultura ou identidade; e que é radicalmente consciente de sua insuficiência no governo de uma sociedade mais ampla, mas que, no entanto, está disposto a rescindir suas reivindicações para os indícios de diferença, o que torna sua vida importante (p. 30).

O que isso sugere é que as conexões locais e nacionais continuam importantes na nova era, mas de maneiras que são fundamentalmente diferentes, articuladas em novas formas, diante das condições nas quais nossos problemas e suas soluções estão interligados e transcendem as fronteiras nacionais. Neste contexto, a natureza do sistema político no qual as questões morais são mais bem tratadas está em si aberta ao questionamento e elaboração política.

Filósofos como Stuart McIntyre (1985) consideram fundamentais a maioria dos locais de conexão, vizinhanças e culturas envolvendo comunicação face a face. Eles defendem que tradições morais específicas fundamentadas em uma comunidade particular são muito mais importantes do que quaisquer princípios universais ou esferas generalizadas. Mas outros, como Richard Rorty (1996), defendem ser no contexto nacional que os ideais de vida moral são mais bem localizados. Mas cada uma dessas visões, na minha opinião, parecem requerer uma conclusão filosófica um tanto precipitada, sem considerar os fatos relacionados à natureza variável dos nossos problemas interligados e da dinâmica social do mundo globalizado. Neste novo contexto, encontros transculturais não são apenas imaginados, mas são experimentados diariamente. É necessário, então, uma visão de cosmopolitismo que esteja em sintonia com a natureza dinâmica e interativa das experiências diárias da globalidade que são agora orientadas pelos imperativos da economia global e de uma cultura de consumo.

Cheah e Robbins (1998) apontam para os “reais cosmopolitismos existentes”, que estão baseados no reconhecimento de que o mundo agora consiste de um mercado econômico único, com o livre comércio e o envolvimento político mínimo como seus mantras ideológicos. Eles implicam a necessidade de aceitar que uma forma contemporânea de cosmopolitismo já existe. A questão, portanto, é como nós devemos nos envolver com suas expressões hegemônicas, tais como, por exemplo, as práticas contemporâneas de mercado baseadas na educação internacional. No âmbito destas práticas, o cosmopolitismo de estudantes internacionais consiste em sua participação em um intercâmbio econômico, no qual eles estão menos preocupados com as dimensões morais e políticas

---

da interconectividade global do que com as possibilidades estratégicas e econômicas da educação. Como resultado, sua perspectiva cosmopolita é susceptível de ser construída a partir do papel que a educação internacional, segundo crêem, pode desempenhar na melhoria do seu posicionamento dentro das estruturas variáveis da economia global, que cada vez mais premiam as competências da interculturalidade e de uma visão cosmopolita.

No entanto, esta forma de educação cosmopolita é intrinsecamente contraditória, pois, por um lado, abre as possibilidades de interação genuína entre pessoas de diferentes tradições culturais, dando aos alunos que podem pagar por isso oportunidades de viajar e aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para trabalhar mais eficazmente em uma sociedade cada vez mais global, ou seja, oportunidades de se tornarem cosmopolitas. Por outro lado, esta forma de educação falha em problematizar suas bases no imaginário da modernização economicista, em que posições do sujeito são formadas. Existe pouca dúvida de que a educação internacional incentiva a interação e o intercâmbio culturais, como sugere a sua retórica, mas isso ocorre dentro da lógica do consumo, no âmbito das novas condições econômicas globais.

Aihwa Ong (1999) buscou compreender os aspectos culturais dessas condições globais. Ela afirma que, na era da globalização, indivíduos móveis desenvolvem noções flexíveis de cidadania como estratégias para acumular capital e poder. A lógica da acumulação do capital é *"induzir indivíduos a reagir de forma fluida e oportunista às mudanças das condições político-econômicas"* (p. 14). Na arena global, existem fortes incentivos para que indivíduos enfatizem as práticas que favorecem a *"flexibilidade, mobilidade e reposicionamento em relação aos mercados, governos e regimes culturais"* (p. 15). Ela ilustra sua tese geral referindo-se a imigrantes chineses de Hong Kong para os Estados Unidos, que *"parecem mostrar um ímpeto<sup>3</sup> para prosperar em condições de insegurança política, bem como na turbulência do comércio global"* (p. 15). A tese de Ong, desse modo, posiciona as práticas transculturais no centro das discussões da globalização, na produção e negociações de significados culturais no âmbito normativo do capitalismo recente. Mas ela insiste que tais negociações de significado são acompanhadas por dilemas para as pessoas móveis que são puxadas na direção da flexibilidade cultural por um lado, e na incerteza e confusão cultural, por outro lado.

Este novo cosmopolitismo da elite global parece, então, representar um universalismo celebratório que é evidentemente uma máscara para a agitação do capitalismo na nova ordem mundial. No entanto, ele também envolve um movimento genuinamente descentralizador que

---

<sup>3</sup> *Em francês no original, élan.*

---

reconhece múltiplas identidades desenvolvendo a si mesmas em múltiplos lugares, que trabalha para compreender as tensões e as interações complexas entre nacionalismos e forças globais no período contemporâneo, e que continua a procurar novas formas de solidariedade transnacional. Esta abordagem sustenta um ideal de justiça global em face de desigualdades persistentes, ou até mesmo crescentes, e tenta encontrar, mas sem exagero, as possibilidades emancipatórias abertas pela globalização. Ao fazê-lo, porém, seu interesse em outras culturas muitas vezes dá lugar a uma promoção acrítica das mesmas.

Como Craig Colhoun (2002) coloca, este novo cosmopolitismo – o cosmopolitismo dos "viajantes frequentes" – é inevitavelmente contraditório na sua articulação das possibilidades de solidariedade entre as diferenças culturais e nacionais. De acordo com Tim Brennan (1997), em um tempo em que a política da identidade e o discurso da diferença têm aparentemente colocado fim à possibilidade de uma verdadeira solidariedade internacional, a ideia de um novo cosmopolitismo é muito atraente. Mas se este novo cosmopolitismo deve ser autoconsciente, crítico de seu próprio posicionamento, de seu próprio conluio potencial com o capitalismo global, bem como dos perigos da imposição de um novo nacionalismo auto-interessado em nome do bem universal, então deve iniciar uma conversa crítica sobre suas próprias definições e seu próprio trabalho intelectual. A educação tem um papel importante a desempenhar nessa tarefa, possibilitando aos estudantes reconhecer que, embora formas específicas de interconectividade global já existam, elas precisam ser criticamente elaboradas em busca de alternativas mais humanas, justas e democráticas.

Os fatos da interconectividade global, como já mencionado, não são novos. Mas também não são auto-evidentes ou politicamente neutros. Muitas das conexões que definem nossas vidas ocorrem nas sombras, já que sua natureza é oculta diante das pessoas que muitas vezes as têm como certas. Em outro lugar, argumentei (Rizvi, 2006) que um dos problemas com grande parte da teoria social recente é que ela representa a globalização em termos a-históricos e apolíticos, sem referência aos reais atores que a estão moldando, determinando suas formas e contestando suas várias formações. Além disso, a teoria social atual falha ao imaginar que cada processo global – cada experiência de interconectividade – tem uma história específica da qual surgiu. Dessa forma, os processos globais não representam um claro desvio do colonialismo, mas são evidentemente encaixados dentro da sua trajetória histórica.

A interconectividade global é também um fenômeno dinâmico, política e historicamente mutável. Segue-se, então, que ela não é apenas experimentada de formas diferentes, mas também é interpretada diferentemente em diferentes contextos. Trata-se de uma política hermenêutica. Ela tem conseqüências diferentes para diferentes comunidades, e mesmo indivíduos, alguns dos quais

---

são capazes de beneficiar-se de suas possibilidades, enquanto outros têm suas vidas destruídas em consequência dos seus excessos (ver Bauman, 2000). Não surpreende, portanto, que diferentes representações da interconectividade global, e do cosmopolitismo, sejam altamente controvertidas, porque elas personificam configurações específicas de poder que servem a alguns interesses, e ignoram outros.

Nesse contexto, a relação entre cosmopolitismo e educação necessita ser repensada. Se as visões do cosmopolitismo baseadas no liberalismo universal, por um lado, e nas práticas reais de globalização existentes, por outro lado, são ambas falhas e inadequadas, então nós precisamos de uma alternativa, que, ao mesmo tempo em que reconhece os fatos da interconectividade e interdependência global, não assume sua forma ou mesmo sua inevitabilidade. Creio que o cosmopolitismo pode ser um objetivo digno, mas apenas se for historicamente informado e aberto à diversidade das tradições morais e políticas que estão agora inevitavelmente envolvidas em encontros transculturais.

Somente vale a pena seguir o cosmopolitismo, se somos capazes de usá-lo como um instrumento de compreensão crítica e aperfeiçoamento moral. Desta forma, as questões que envolvem as possibilidades cosmopolitas da educação são, ao mesmo tempo, empíricas e normativas. Empiricamente, elas se relacionam com a necessidade de uma maior clareza sobre a forma como as transformações globais estão remodelando nossa vida. Normativamente, precisamos perguntar como devemos trabalhar com essas transformações, de maneira criativa e de modos potencialmente progressivo. E se de fato essas transformações afetam a todos, ainda que de formas altamente diferenciadas e desiguais, então surge a questão de como a educação deve reagir a essas mudanças de forma que a globalização não reproduza posteriormente as desigualdades sociais. Em outras palavras, como a educação deve ser construída, de modo a fornecer aos estudantes tanto uma compreensão empírica das transformações globais quanto uma orientação ética em direção a elas?

Como já mencionado, em nível prático, tentativas de imaginação das possibilidades cosmopolitas de educação enfrentam tradições muito arraigadas de políticas e práticas educacionais que permanecem em grande parte localmente definidas mesmo que elas sejam influenciadas por várias fontes externas. As questões imediatas com os quais temos de lidar são invariavelmente locais. Se é assim, então, acredito que nossa abordagem do ensino sobre interconectividade global deve começar com o local, mas deve se mover rapidamente para a abordagem de questões sobre como nossas comunidades locais estão se tornando socialmente transformadas através das suas ligações com as comunidades ao redor do mundo e com quais conseqüências. Desta forma, quero discutir as "*relacionalidades*" que estão no cerne de qualquer pensamento sobre a dinâmica da

---

mudança. Acredito que nosso foco deva estar na compreensão da natureza, escopo e consequências das transformações globais, mais que em alguns princípios generalizados do cosmopolitismo, cidadania global, ou mesmo das habilidades requeridas pela economia global. Assim, quero argumentar que o aprendizado sobre a interconectividade em si precisa se tornar cosmopolita.

Ao desenvolver tal visão de aprendizagem cosmopolita, baseio-me fortemente em Edward Said (1994, 2004), especialmente em sua insistência sobre a importância da contingência nos debates teóricos e políticos e sua rejeição dos dualismos como universalismo e particularismo, global e local, e empírico e normativo. Said argumenta que uma concepção particular do humanismo é essencial para a imaginação de possibilidades cosmopolitas, mas insiste em vê-la como provisória. Respondendo a seus críticos (por exemplo, Clifford, 1997), Said (2004) afirma que: *"deve ser possível ser crítico do humanismo em nome do humanismo"* (p. 10). Said se recusa a ver a teoria social no sentido estrito, mas insiste em que ela seja apoiada num esforço político que é espacial e historicamente específico. Para ele, o trabalho intelectual deve ser sempre visto como tentativo e estratégico, trabalhando contra as ilusões das dualidades e certezas.

Em minha opinião, o mesmo se aplica à aprendizagem, especialmente em relação à compreensão das condições emergentes da interconectividade global. Quero propor, portanto, uma visão do cosmopolitismo que o define como uma forma particular de aprendizagem sobre a nossa própria identidade social e trajetórias culturais, mas sempre de modo a reforçar sua interconectividade com o resto do mundo. Desta forma, desejo enfatizar a natureza dinâmica de nossas identidades e culturas, mudando mais rápida e intensamente do que nunca, principalmente como resultado de suas interações com identidades e culturas que potencialmente abrangem o mundo. Diferentemente do multiculturalismo, que destacou a aprendizagem sobre outras culturas dentro do Estado-nação, quero argumentar que as fontes de aprendizagem cosmopolita são mais diversificadas e extensivas, e não podem mais ser contidas dentro das fronteiras da Estado-nação.

Se a aprendizagem sobre a interconectividade global deve se tornar cosmopolita, então, ela deve ter o potencial para ajudar os estudantes a conciliar sua situação no mundo – situação dos seus conhecimentos e de suas práticas culturais, bem como da sua posição em relação às redes sociais, instituições políticas e relações sociais que não estão mais confinadas a determinadas comunidades e nações, mas potencialmente em contato com o resto do mundo (Said, 1983). Grande parte da aprendizagem tradicional sobre outras culturas e interações culturais tem sido definida em nível nacional. A aprendizagem cosmopolita, ao contrário, representa uma aspiração que procura desenvolver uma perspectiva diferente de conhecimento e interação com os outros dentro do contexto de mudança dos intercâmbios culturais produzidos por fluxos e redes globais.

---

Isto é baseado em uma visão diferente da cultura como dinâmica e criativa, vista como estando sempre no estado de “vir-a-ser” como resultado da interação de vários tipos, ao invés de algo que é totalmente herdado dentro de fronteiras e normas claramente definíveis. A aprendizagem cosmopolita é considerada não em termos de uma lei moral universal abstrata, mas como um esforço para desenvolver nos estudantes um conjunto de virtudes epistêmicas com as quais tanto se pode compreender os discursos e as práticas atuais de interconectividade global, quanto desenvolver alternativas para elas. Utilizo o termo virtudes epistêmicas deliberadamente (em oposição a valores) para destacar aquelas práticas habituais de aprendizagem que consideram o conhecimento como sempre tentativo, envolvendo exploração e imaginação críticas, um exercício ilimitado nas deliberações transculturais concebidas para entender as “relacionalidades” e imaginar alternativas, mas sempre de uma posição que reflexivo de seus pressupostos epistêmicos.

Tais virtudes epistêmicas são obviamente mais bem desenvolvidas coletivamente, em colaboração transcultural, na qual problemas locais possam ser analisados comparativamente, conectados aos processos globais. Mas mesmo quando tal aprendizagem coletiva é possível, é, no entanto, também possível ajudar os estudantes a interrogar como as coisas são feitas diferentemente em diferentes lugares, como elas podem expressar histórias particulares dos encontros interculturais. Essa interrogação é claramente necessária se pretendemos ajudar os estudantes a desenvolver um imaginário social diferente sobre suas vidas e opções de vida na materialidade de suas circunstâncias coletivas e interligadas – isto é, se quisermos ajudá-los a considerar como as coisas poderiam ser de outra forma. Com maior acesso às novas mídias, agora é possível fazer este tipo de trabalho pedagógico através das redes tanto formais como informais, reunindo alunos de diferentes origens, com o objetivo de incentivá-los a pensar fora de seus próprios limites paroquiais e pressupostos culturais, ajudando-os a refletir sobre como os processos globais afetam as comunidades de maneiras diferentes e a examinar as origens dessas diferenciações e desigualdades e o que pode ser feito a respeito delas.

Assim, em vez de aprender sobre culturas de uma forma abstrata, a aprendizagem cosmopolita envolve tarefas pedagógicas que ajudam os estudantes a explorar o entrecruzamento de circuitos transnacionais de comunicação, os fluxos de capital global e a simultaneidade das práticas sociais locais, translocais e transnacionais. Essa aprendizagem incentiva os alunos a considerar a política contestada de transformar um lugar,<sup>4</sup> as construções sociais das diferenças de poder e dos

---

<sup>4</sup> No original, *placemaking*, termo da arquitetura referente à criação de espaços sociais de convivência agradável. (Nota das Revisoras.)

---

processos dinâmicos relacionados à formação do indivíduo, grupo, identidades nacionais e transnacionais, e seus correspondentes campos de diferença.

Nota-se que este tipo de aprendizagem é impossível dentro de uma ênfase na crise. Isto é assim, porque a aprendizagem cosmopolita necessariamente desafia a ortodoxia prevalente, tanto sobre educação quanto sobre formações culturais. Além do mais, ela contesta o imaginário social hegemônico da globalização e é implicitamente orientada para o objetivo global das relações que são mais justas, democráticas e humanas. As tentativas atuais de internacionalização do currículo destacam a importância das experiências interculturais, através de programas como estudar no exterior, mas não discutem seriamente como estas pedagogias podem produzir um entendimento crítico das novas configurações globais de intercâmbio econômico e cultural.

Aprendizagem cosmopolita, do tipo que tenho em mente, ao contrário, incentiva os estudantes a analisar o significado político das experiências interculturais, buscando localizá-las no âmbito das redes transnacionais que passaram a fazer parte intensamente da era contemporânea da globalização. Não basta afirmar que a globalização orienta as culturas em direção à interação mútua; talvez seja mais importante analisar como as culturas são transformadas por essas interações, e como nosso imaginário social desempenha um papel central nesses processos de transformação. Se assim é, então, uma das principais metas da aprendizagem cosmopolita deve ser o desenvolvimento de um imaginário global crítico, baseado no reconhecimento de que todos nós temos *"interesses elaborados e capacidades na construção de imagens do mundo cuja própria interação afeta os processos globais"* (Appadurai, 1996, p. 11).

Essa abordagem exige claramente a desparouquialização dos processos de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância das redes globais “de baixo”<sup>5</sup> capazes de questionar o imaginário social dominante que não é mais adequado para a negociação das realidades complexas globais que agora enfrentamos. Nesse sentido, a aprendizagem cosmopolita não se preocupa tanto com a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades para a compreensão de outras culturas em si, mas em ajudar os estudantes a examinar as maneiras pelas quais os processos globais estão criando condições de trocas econômicas e culturais que estão transformando nossas identidades e comunidades; e que, irrefletidamente, podemos estar contribuindo para a produção e reprodução dessas condições, através da nossa aceitação acrítica das formas dominantes de pensamento sobre a interconectividade global.

---

<sup>5</sup> No original, grassroots, permitindo analogia com um termo cunhado por Appadurai *grassroots globalization* ou *globalization from below*.

---

Na verdade, deve estar em nosso poder coletivo o desenvolvimento de um imaginário alternativo da interconectividade global, que seja informado não pela lógica universal do mercado ou pelas noções romantizadas de cidadania global; mas sim, pela nossa determinação para desenvolver uma concepção diferente de relações globais, que vê todos os diversos povos e comunidades do mundo como parte do mesmo universo moral. Tal imaginário exige o desenvolvimento de um senso de responsabilidade moral entre os estudantes orientado, não apenas para suas famílias e nações, mas também em direção à humanidade como um todo.

Aprendizagem cosmopolita, portanto, exige uma nova forma de aprendizado sobre outras culturas e sobre o intercâmbio intercultural. Ela requer o desenvolvimento de habilidades intelectuais para examinar as maneiras pelas quais criamos conhecimento sobre os outros e o usamos para nos relacionar com eles. Desta forma, ela destaca as dimensões cognitiva e ética da aprendizagem intercultural. Ela sugere que a aprendizagem sobre os outros requer a aprendizagem sobre nós mesmos. Isto implica um modo dialético de pensar, que concebe as diferenças culturais nem como absolutas nem como necessariamente antagônicas, mas profundamente interligadas e definidas relacionalmente. Ela ressalta a importância de compreender os outros tanto em *seus* termos, bem como em *nossos* termos, como uma forma de compreender como essas duas diferentes representações são socialmente constituídas.

Isto sugere a importância de compreender o intercâmbio intercultural *historicamente*, de modo a mostrar como nenhuma tradição cultural – nenhum conjunto de valores e práticas culturais – pode ser compreendida sem referência às interações históricas que a produziram. Este sempre foi o caso, mas, em um mundo em que as redes sociais de dinheiro, tecnologias, pessoas e idéias moldam cada vez mais as opções e oportunidades da vida, pensar historicamente sobre interconectividade global é indispensável. Isto é assim porque as redes, também, têm histórias; sem esse entendimento, não podemos compreender plenamente como o senso de coletividade das pessoas – enquanto solidariedade em suas manifestações positivas e enquanto marginalização, nas negativas – é forjado em configurações de poder que são frequentemente assimétricas. O passado está ligado ao presente e desempenha um papel importante na imaginação do futuro. Como Edward Said (1993) assinalou, é apenas através dessa imaginação que reconhecemos que nossas identidades são formadas através de histórias de contato entre grupos de pessoas, onde o conhecimento e os recursos são negociados, emprestados, melhorados, disputados e passados aos outros.

A noção de uma cultura pura, situada no interior de território próprio, sempre foi um mito, pois todas as culturas resultam de seus encontros com outras. Se assim é, então, a *relacionalidade* deve ser considerada como crucial para qualquer tentativa de internacionalização do currículo

---

através da aprendizagem cosmopolita. Se não podemos aprender sobre as culturas em sua forma original e autêntica, então, nosso foco deve mudar para as maneiras pelas quais as práticas culturais tornam-se separadas de seus "lares" e são convertidas em novas formas em seus novos contextos, e como isso transforma os locais que as pessoas deixam e os lugares que passam a habitar. Em um mundo em que os fluxos de informação, símbolos e imagens de mídia e idéias políticas e culturais são constantes e implacáveis, novas formações culturais são inevitáveis, e só podem ser compreendidas relacionalmente. Portanto, esse foco na relacionalidade deve substituir as abordagens que tratam as "outras" culturas como inteiramente separadas da nossa própria. Formações culturais somente podem ser compreendidas na relação umas com as outras, politicamente forjada, historicamente constituída e globalmente interligada através de processos de mobilidade, intercâmbio e hibridização.

Um entendimento relacional da interconectividade global também aponta para a importância de outro elemento da aprendizagem cosmopolita: a *reflexividade*. Reflexividade (Beck, 2000) requer que as pessoas se tornem autoconscientes e conhecedoras de sua própria perspectiva e de como esta está sujeita a transformações como resultado de seu envolvimento com outras trajetórias culturais. Indivíduos reflexivos são capazes de desafiar suas próprias suposições tomadas como verdadeiras, que estão frequentemente ligadas a discursos oficiais e populares da diferença cultural. Eles são capazes de refletir sobre a política de suas próprias representações dos outros, e apontar para as formas nas quais esta política é constituída historicamente. Assim, essa reflexividade não pode ser alcançada sem um reconhecimento crítico de nossos próprios pressupostos culturais e políticos, bem como da posição epistêmica a partir da qual falamos e negociamos a diferença. Isto deve envolver a percepção de que o conhecimento sobre as culturas nunca é neutro e que nossos esforços para aprender e interagir com os outros acontecem dentro de configurações assimétricas de poder. Essa percepção, no entanto, não deve nos impedir de continuar a explorar, nos envolver e aprender com outras trajetórias culturais, em um esforço para transformar a nossa própria.

Na era contemporânea, o volume e a velocidade da troca intercultural têm crescido a uma taxa sem precedentes, criando maiores possibilidades de comércio, transferência de tecnologia, cooperação cultural e conflitos, e até mesmo a guerra, como nunca antes. Nunca antes houve tamanha necessidade de entendimento intercultural e comunicação. Mas se esse entendimento está baseado em concepções essencialistas de cultura, ao invés de estar dentro de um quadro pedagogicamente aberto que explora a dinâmica das interações culturais de uma forma contínua, então, nenhuma porção de educação intercultural pode ser útil. Novas maneiras de conceber o

---

intercâmbio econômico e cultural são necessárias, em que as concepções dos outros e de nós mesmos sejam definidas relacionalmente, como um produto inerentemente dinâmico e complexo, de uma série de processos históricos e economias culturais contemporâneas da interconectividade global. Epistemologicamente, toda a compreensão cultural é comparativa, porque não é possível a compreensão dos outros sem a autocompreensão. Se é assim, então, é importante ressaltar não só a historicidade, a criticidade e a relacionalidade, mas também a reflexividade em todas as nossas tentativas de imaginar e trabalhar em prol de um futuro melhor.

O cosmopolitismo é uma meta importante para a educação, talvez agora mais importante do que nunca. Suas possibilidades, no entanto, não podem ser adequadamente imaginadas, a menos que desenvolvamos uma maneira diferente de pensar sobre as questões da interconectividade global e desenvolvamos nos estudantes um conjunto de virtudes epistêmicas com as quais possam criticamente explorar as maneiras pelas quais os fluxos globais estão agora formando, e continuarão reformando, tanto suas identidades e suas comunidades – seus estilos de vida e suas oportunidades. Em certo sentido, os alunos nascidos no século XXI, em muitas partes do mundo, irão inevitavelmente experimentar o "real cosmopolitismo existente" baseado numa cultura de consumo e numa aceitação irrefletida dos ditames da economia global. Mas é improvável que esse cosmopolitismo os atenda bem.

Nós precisamos de um tipo diferente de aprendizagem cosmopolita com a qual desafie a compreensão hegemônica de globalidade e forjamos um imaginário social diferente da globalização, com base em uma convicção um tanto otimista sobre as possibilidades criativas do contínuo autoexame e transformação. Isso exigirá não só um entendimento relacional e reflexivo, mas também uma ética diferente na direção das relações interculturais que negue que nossas culturas sejam fixas e essencialmente distintas, e insista que a relação entre um indivíduo e os outros só pode ser entendida dialeticamente, e esperançosamente de formas cooperativas.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPADURAI, A. *Modernity At Large*. Minneapolis: Minnesota University Press, 1996.
- ALBROW, M. *The Global Age*. London: Polity Press, 1996.
- ARCHIBUGI, D. *Debating Cosmopolitics*. London: Verso, 2003.
- BAUMAN, Z. *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Globalization*. Cambridge: Polity Press, 1999.
- BEAZLEY, K. *A Ministerial Statement on Internationalization of Education*. Canberra: AGPS, 1993.
- BECK, U. *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press, 2000.
- BRENNAN, T. *At Home In the World: Cosmopolitanism Now*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.
- BURAWOY, M., BLUM, J., GEORGE, S., & GILLE, Z. *Global Ethnography: Forces, Connections and Imaginations*. Berkeley: University of California Press, 2000.
- CALHOUN, C. The class consciousness of the frequent travelers: Towards a critique of actual existing cosmopolitanism. In: VERTOVEC, S. & COHEN, R. (Eds.). *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- CHEAH, B. & ROBBINS, B. *Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.
- CLIFFORD, J. *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard UP, 1997.
- COHEN, R. *Global Diaspora: an Introduction*. London: University College, London Press, 1997.
- HALL, S. Political belonging in a world of multiple identities. In: VERTOVEC, S. & COHEN, R. (Eds.). *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- HAYDEN, P. *Cosmopolitan Global Politics*. London: Ashgate, 2005.
- GARDINER, H. How education changes: Considerations of history, science and values. In: SUAREZ-OROZCO, M. & QINHILIARD. (Eds.). *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: University of California Press, 2006.
- KANT, I. Perpetual peace. In: BECK L.W. (Ed.). *On History*. New York: McMillan, 1960.
- MCINTYRE, A. *After Virtue*. London: Duckworth, 1985.
- NUSSBAUM, M. Patriotism and cosmopolitanism. In: NUSSBAUM, M. & COHEN, J. (Eds.). *For the Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Cambridge MA: Beacon Press, 1996.
- NODDINGS, N. (Ed.) *Educating the Global Citizen*. New York: Teachers College Press, 2005.
- OECD. *Internationalization of Higher Education: Policy Brief*. Retrieved 03 jul. 2005. From <http://www.oecd.org/dataoecd/33/60/33734276.pdf>.
- ONG, A. *Flexible Citizenships: the Cultural Logics of Transnationality*. Durham: Duke University Press, 1999.
- RIZVI, F. Postcolonialism and globalization in education. In: *Cultural Studies Critical Methodologies*. 2006. Unpublished manuscript.
- ROBERTSON, R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage, 1992.
- RORTY, R. Cosmopolitanism and the nation. In: NUSSBAUM, M. & COHEN, J. (Eds.). *For the Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Cambridge, MA: Beacon Press, 1996.
- SAID, E. W. *The World, the Text and the Critic*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Orientalism*. London: Penguin, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Representations of the Intellectual: 1993 Reith Lectures*. New York: Basic Books, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Humanism and Democratic Criticism*. New York: Columbia University Press, 2004.
- SASSEN, S. *The Global City*: New York, London and Tokyo. Princeton NJ: Princeton University Press, 1991.
- SCHOLTE, J. *Globalization: A Critical Introduction*. London: St Martin's Press, 2000.
- TOMLINSON, J. *Globalization and Culture*. Chicago: Chicago University Press, 2000.

---

## EPISTEMIC VIRTUES AND COSMOPOLITAN LEARNING

### ABSTRACT

This article shows how the mobility of particular communities has the potential to transform the entire community – its economic relations, its social order, and its subjectivities. Based on this discussion, this paper analyses the meanings of globalization, epistemic virtues, cosmopolitan learning and imagination.

**Keywords:** globalization, epistemic virtues, cosmopolitan learning and imagination.

*Recebido e aprovado em agosto de 2010*