

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CIDADANIA:  
ENTRE CONEXÕES ESQUECIDAS E NECESSÁRIAS

INTERNACIONALIZATION OF EDUCATION AND CITIZENSHIP:  
BETWEEN FORGOTTEN AND NECESSARY CONNECTIONS

*Danilo R. Streck*

*Carolina Schenatto da Rosa*

Resumo:

A relação entre internacionalização e cidadania é composta por múltiplas e complexas tramas, que vão desde a interconexão de pessoas, até a transnacionalização dos estados e das empresas. Qual o espaço que a cidadania ocupa no debate sobre internacionalização da/na educação? Quais os pressupostos sobre cidadania nos quais se fundamentam as práticas de internacionalização? Essas são algumas das questões que nos motivaram a escrever esse artigo. Na primeira parte do texto buscamos situar os leitores no tema proposto, a partir da perspectiva crítica, vinculada aos estudos (des)coloniais. A seguir, buscamos compreender como a relação entre internacionalização e cidadania compõe as tramas históricas do pensamento pedagógico latino americano, por meio da biografia de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz, José Martí e Paulo Freire. Por fim, nas conclusões, tematizamos a relação entre regionalização e internacionalização, que se coloca como chave para a compreensão e formação da cidadania na América Latina.

Palavras-chave: Cidadania; Internacionalização; Colonialidade; América Latina; Regionalização.

Resumen

La relación entre internacionalización y ciudadanía está compuesta por múltiples y complejas tramas, que van desde la interconexión de personas, hasta la transnacionalización de los estados y de las empresas. ¿Cuál es el espacio que ocupa la ciudadanía en el debate sobre internacionalización de la/en la educación? ¿Cuáles son los presupuestos sobre ciudadanía en los cuales se fundamentan las prácticas de internacionalización? Estas son algunas de las cuestiones que nos motivaron a escribir este artículo. En la primera parte del texto buscamos situar a los lectores en el tema propuesto, a partir de una perspectiva crítica, vinculada a los estudios (des)coloniales. Seguidamente, buscamos comprender cómo la relación entre internacionalización y ciudadanía compone las tramas históricas del pensamiento pedagógico latinoamericano, por medio de la biografía de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz, José Martí y Paulo Freire. Finalmente, en las conclusiones, tematizamos la relación entre regionalización e internacionalización, que se coloca como clave para la comprensión y formación de la ciudadanía en América Latina.

Palabras clave: Ciudadanía; Internacionalización; Colonialidad; América Latina; Regionalización.

Abstract:

The relationship between internationalization and citizenship is constituted by multiple and complex plots, ranging from the interconnection of people, to the transnationalization of states and companies. What space has citizenship been occupying in the debate on the internationalization of/in education? What are the assumptions about citizenship on which internationalization practices are based? These are some of the questions that motivated us to write this article. In the first part of the text, we seek to situate readers on the proposed theme, from a critical perspective, linked to (de)colonial studies. Next, we seek to understand how the relationship between internationalization and citizenship composes the historical plots of Latin American pedagogical thought, through the life and work of Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz, José Martí and Paulo Freire. Finally, we discuss the relationship between regionalization and internationalization, which is a key issue to understand citizenship education in Latin America.

Key words: Citizenship; Internationalization; Coloniality; Latin America; Regionalization.

## INTRODUÇÃO

Qual o espaço que a cidadania vem ocupando no debate sobre internacionalização da/na educação? Em que pressupostos sobre cidadania se fundamentam as práticas de internacionalização? De que forma e até que ponto a internacionalização da/na educação, seja através de intercâmbio de estudantes, de pesquisas por grupos internacionais ou por conteúdos curriculares, se materializa em mudanças na compreensão e no exercício da cidadania? Essas são algumas das questões que nos motivaram a escrever esse artigo. Tanto a internacionalização quanto a cidadania tem mobilizado um sem número de reflexões e pesquisas nas últimas décadas, indicando que se trata de temas que precisam ser revisitados e compreendidos à luz da complexidade das transformações na sociedade e da diversidade de interpretações com que somos confrontados. Propomo-nos a identificar algumas conexões entre estes temas, os dilemas e as falácias, mas também vislumbrar possibilidades.

Há fatores da atual conjuntura que incidem na internacionalização e na cidadania, embora de maneiras distintas. Dentre esses destaca-se o papel do mercado transnacionalizado para o qual a internacionalização na educação é ao mesmo tempo uma oportunidade de negócios e um espaço para a formação de trabalhadores de uma engrenagem global. Esse mesmo mercado globalizado coloca em xeque a clássica visão de cidadania vinculada ao estado-nação e introduz novos lugares de pertencimento.

Um segundo fator amplamente conhecido e debatido é a presença crescente dos meios digitais como instrumentos de informação e de comunicação. Conceitos como “internacionalização em casa” apontam para o fato de que a mobilidade de pesquisadores, docentes e alunos não é mais o único meio de internacionalizar a educação. Escrevemos este texto em meio à pandemia de Covid-19, quando boa parte da população mundial se encontra confinada em suas casas, realizando o seu trabalho cotidiano, às vezes com uma intensa comunicação com pessoas de outros países. Para a

ciudadania isso implica compreender a artificialidade das fronteiras que delimitam os estados-nação que hoje são atravessadas por mensagens e imagens que permitem formar comunidades com pessoas de diferentes nacionalidades, alargando a compreensão de cidadania para além do local de residência ou registro na carteira de identidade e passaporte.

O terceiro fator são as migrações deliberadas ou forçadas por exílios ou refúgios. Encontramos em nossas cidades pessoas que se diferenciam dos tradicionais moradores pela cor da pele, pela língua, pela religião e pelos costumes. Através deles e de seus filhos, o “estrangeiro” se faz presente nas salas de aula, desafiando-nos a termos, ao menos, uma atenção à presença de uma internacionalidade que pode ser vista como um potencial para novas aprendizagens ou como um obstáculo, dependendo do olhar da instituição e dos educadores. Esses estrangeiros, muitas vezes “ilegais”, com certeza vivenciam o ser cidadão e cidadã de uma maneira muito distinta dos cidadãos e cidadãs “nativos”.

Estes três fatores indicam que a relação entre internacionalização e cidadania é composta por múltiplas e complexas tramas, que vão desde a interconexão de pessoas, até a transnacionalização dos estados e das empresas, passando pelo respeito às múltiplas formas de (con)viver e pelas transformações do tempo e do espaço em nível local e global. Contudo, apesar dessas temáticas terem ganhado evidência nas últimas décadas, essa relação não é recente e as transformações do tempo e do espaço são um fator relevante para compreendermos os processos de internacionalização e de desenvolvimento da cidadania como agendas fundantes da modernidade.

Afim de compreendermos as tramas que compõem essa relação entre internacionalização e cidadania em perspectiva histórica, organizamos o texto em três partes. Na primeira delas, denominada “Internacionalização e cidadania: situando práticas e conceitos”, buscamos contextualizar os leitores e leitoras ao tema proposto, a partir de nossas identificações teórico-epistemológicas; ou seja, apresentamos o tema da internacionalização e da cidadania e suas vinculações a partir das lentes interpretativas com as quais as compreendemos e relacionamos com a educação: a perspectiva crítica, vinculada ao estudos (des)coloniais. É a partir desta perspectiva que, em um segundo momento, buscamos compreender como a relação entre internacionalização e cidadania compõe as tramas históricas do pensamento pedagógico latino americano, por meio da vida e obra de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz, José Martí e Paulo Freire. Na conclusão, buscamos olhar para as heranças desta história e seus impactos para a ação educativa e de pesquisa em torno de dois eixos que emergem da análise: internacionalização e interculturalidade, e o papel da regionalização para a cidadania e para a internacionalização.

## I- DESLOCAMENTOS E CONEXÕES ENTRE INTERNACIONALIZAÇÃO E CIDADANIA

Como situar na história o debate em torno da internacionalização e da cidadania? Recorrendo aos clássicos gregos, à expansão dos impérios na antiguidade? Em um sentido ampliado, as lógicas de internacionalização e de mobilidade sempre estiveram presentes em nossa história. Quando foi, porém, que esses deslocamentos para além do território comum sofreram uma decisiva transformação em suas lógicas? Quando foi que eles passaram a atravessar e a ser atravessados pelo sistemático não reconhecimento

da existência, da cidadania de outros seres humanos? O ano de 1492 é um marco decisivo nessa transformação. Foi com a invenção da América Latina, em meio às grandes navegações dos séculos XV e XVI, que teve início o projeto de “invenção do outro” que conhecemos como “modernidade/colonialidade” (Quijano, A. 2000; Castro-Gómez, S. 2000). E é a partir dele que interpretamos as conexões entre internacionalização e cidadania.

Foi a partir da invenção da América Latina e do saque de suas riquezas que o, também inventado, “hemisfério norte” se solidificou como potência econômica, política e científica, exercendo sua hegemonia sobre o resto do globo. Nessa nova configuração das relações de poder, Aníbal Quijano sintetiza o processo de colonização em três pontos:

En primer lugar, expropiaron a las poblaciones colonizadas -entre sus descubrimientos culturales- aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo. En segundo lugar, reprimieron tanto como pudieron, es decir en variables medidas según los casos, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad. La represión en este campo fue conocidamente más violenta, profunda y duradera entre los indios de América ibérica, a los que condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual objetivada. Algo equivalente ocurrió en Africa. [...] En tercer lugar, forzaron -también en medidas variables en cada caso- a los colonizados a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación, sea en el campo de la actividad material, tecnológica, como de la subjetiva, especialmente religiosa. (Quijano, 2000, pp. 209-210).

Ou seja, para além do controle físico e territorial, a “conquista da América” representou a colonização das formas de existência, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2000). Representou limitações e distinções, na nossa forma de compreender o mundo, a história e a ciência. O pensamento eurocêntrico, a universalidade traduzida em “razão científica”, influencia não apenas a nossa forma de pensar, como, também, nossa compreensão de totalidade. A dimensão conceitual a respeito do que é internacionalizar e do que é cidadania são influenciadas por essa razão.

Na educação, seja básica ou superior, esse pensamento único oriundo da colonialidade reflete-se, muitas vezes, no currículo, nas práticas e políticas; ou seja, em nossas escolhas individuais e coletivas. O ensino de uma cidadania universal reflete-se na lógica de privilegiar o “conhecimento consolidado” (normalmente “norteado”), em detrimento dos saberes produzidos por diferentes povos e culturas ao redor do globo. “Penso, logo existo”, a famosa frase de Descartes, como nos provoca a pensar Enrique Dussel (2000) é um forte exemplo do quanto a lógica dos universalismos coloniais são restritivos e excludentes.

O “ego cogito” (penso, logo existo), diz Dussel (2000), só foi possível por uma prática que o precedeu em mais de um século, o “ego conquiro” (conquisto, logo existo); foi o “ego conquiro” que permitiu a lógica de hierarquização, de superioridade

entre colonizadores e colonizados, entre cidadãos e bárbaros; foi ele quem permitiu a fundação da modernidade e, posteriormente, permitiu que Descartes concluísse ele, homem, branco e francês, “pensava, logo existia”; enquanto, no outro lado do oceano índios e negros eram proibidos de existir pela suposição de não pensarem.

Assim, a noção de “penso, logo existo” fundamentou-se em um processo já estabelecido de hierarquização, em um estatuto de inferioridade entre conquistadores e conquistados. Nem todos pensam e logo existem, pois tanto o pensar, quanto o existir dependem do lugar ocupado nessa relação. “Conquiro” e “cogito” são, portanto, duas faces fundamentais para compreendermos não apenas a racionalidade europeia, mas o desenvolvimento da noção de cidadania dentro desta perspectiva e as dinâmicas de internacionalização que se desenvolveram a partir de então – principalmente no campo da educação e produção/circulação do conhecimento. Da junção entre “conquiro” e “cogito” surge o eurocentrismo, ou seja, a noção de que todos os outros povos e suas culturas, bem como o conhecimento por eles produzidos, são periféricos e passíveis de serem subjugados.

“Conquiro” e “cogito” garantiram não apenas a colonização das Américas e da África, como séculos de exploração, de tráfico e escravização. A colônia acabou, os estados-nação se firmaram e a colonialidade foi institucionalizada nas práticas nacionais de cada país. Neste novo contexto, “conquiro” e “cogito” criaram as “identidades nacionais”, institucionalizaram “práticas sociais” e a “ideologia do progresso” que é própria da lógica eurocêntrica (Quijano,2000). Isso significa, em termos práticos, que a criação dos estados nacionais foi feita de forma antidemocrática e não representativa, atendendo aos interesses da elite colonial, ou seja, “não pode ser, e não foi, um processo rumo ao desenvolvimento de estados-nação modernos, mas uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais” (Quijano,2000, p. 236).

Neste contexto, a efetivação da cidadania se deu tanto pela forte vinculação com a identidade nacional (outra herança colonial), quanto pela “homogeneização dos membros da sociedade” por meio da eliminação massiva de índios, negros e mestiços. “Isto é, não por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população” (Quijano,2000, p. 232). A cidadania enquanto direitos, enquanto reconhecimento por parte do estado, foi, portanto, “uma aspiração impossível para a imensa maioria da população, formada por ‘raças inferiores’, ou seja, pelos não iguais aos demais” (Quijano, 2000, p. 235).

Em um contexto no qual o estado foi concebido e desenvolvido a partir da lógica da colonialidade, é possível “descolonizar a cidadania”? É possível pensar em práticas de cidadania que não se enquadrem nesta lógica identitária restritiva e homogeneizadora? Em uma perspectiva mais epistemológica e ontológica, “descolonizar”, como aponta Maldonado-Torres (2007) significa propor mudanças radicais nas formas hegemônicas de poder, ser e conhecer; mudanças na forma de existir e de conviver. Encontramos indícios dessas mudanças em diversos tempos e espaços, desde iniciativas de organismos internacionais, como ONU/Unesco, até articulações entre movimentos sociais ou entre correntes teórico-epistemológicas em nível local e regional.

Em nível local/regional, é importante ressaltar o tanto o papel desenvolvido pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) no adensamento teórico-conceitual de um pensamento próprio, não hegemônico; quanto o papel do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) no fomento de práticas



comprometidas com a “[...] construção de uma cidadania ativa e de uma democracia integral em nosso continente” (Henriques; Pontual, 2005, p.11). Mas essas organizações não são frutos de ações isoladas desconectadas globalmente; elas estão inseridas em agendas internacionais de combate às desigualdades e ausência de cidadania e vinculadas a agências empenhadas em mobilizar países em torno dessas demandas.

A nosso ver o debate em torno da educação para a cidadania global articula, na prática, os conceitos de cidadania e de internacionalização, ambos circunscritos ao campo da educação em uma perspectiva que se vincula à (des)colonialidade. Cientes das nuances terminológicas<sup>1</sup> para definir a cidadania para além da clássica vinculação formal com o estado-nação, optamos por adotar o adjetivo global na acepção da Unesco.

For UNESCO, Global Citizenship Education (GCED) is an educational approach that nurtures respect and solidarity in learners in order to build a sense of belonging to a common humanity and help them become responsible and active global citizens in building inclusive and peaceful societies (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2019).

A proposta de educação para a cidadania global da Unesco está assentada em três noções centrais: o respeito à diversidade, a solidariedade e um compartilhado senso de humanidade. Além disso, há uma vinculação com a educação para o desenvolvimento sustentável, na compreensão de que “educação para o desenvolvimento sustentável é basicamente cidadania em ação”. Trata-se, em outras palavras, de conceber a justiça socioambiental como um desafio que ultrapassa as fronteiras políticas traçadas através de tratados diplomáticos ou definidas arbitrariamente por meio de invasões e conflitos bélicos.

No entanto, o mesmo documento da Unesco do qual extraímos a definição de educação para a cidadania global alerta que essa compreensão pode deixar de reconhecer as peculiaridades locais e regionais, onde se encontram outros fundamentos para a cidadania que, não obstante, ecoam nas três noções acima citadas. Assim, ao lado da clássica associação de democracia com a “liberdade, igualdade e fraternidade”, originada no contexto da Revolução Francesa e geralmente assumida como universal, há outras como o *Ubuntu* (Eu sou porque nós somos, nós somos porque eu sou) da África, O *Suma qamanã* (*buen vivir*) dos povos andinos ou o *Yvy marã e’y* (Terra sem males) dos povos guarani (Unesco, 2018).

Outro documento menciona que, sob a perspectiva dos direitos e deveres dos cidadãos, a cidadania global continua sendo mais propriamente uma metáfora do que uma realidade viável na atual conjuntura:

From a purely legal perspective then, and despite the way in which globalization is affecting traditional conceptions of citizenship within the contours of the nation-state, the notion of ‘global citizenship’ remains a metaphor” (Tawil, S. 2013, p.2).

Não existem até o momento mecanismos legais em termos supranacionais que efetivamente garantam direitos ou exijam o cumprimento de determinados deveres.

---

<sup>1</sup> O adjetivo “global” em outros contextos, em com significados que denotam distinções, é substituído por planetária, mundial, internacional ou transnacional.

Mesmo reconhecendo que o estado permanece sendo o lugar mais importante para a definição da cidadania, há que levar em conta o fato de que as profundas mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, favorecem a criação de espaços para localizar a cidadania (também) fora e além dos limites do Estado. É nesse sentido que Tawil argumenta que se pode falar em uma concepção pós-nacional de cidadania.

Quais são as implicações dos argumentos acima para a internacionalização da educação? Parece-nos que a partir dessa discussão a questão que se coloca não é se a internacionalização da educação contribui para a formação da cidadania, mas em qual compreensão de cidadania ela se baseia e que tipo de cidadãos ela ajuda a formar. Queremos, neste artigo, explorar a ideia de que há limites para a compreensão de cidadania como identidade, seja ela nacional, étnica ou de outra natureza, e que a educação e, por conseguinte, a internacionalização da educação precisa estar ancorada em uma visão ampliada de cidadania.

O conceito de cidadania como “destino compartilhado” proposto por Melissa S. Williams (2003) em contraponto à compreensão de cidadania como identidade oferece possibilidades de conceber a cidadania nesse quadro de deslocamentos. Segundo ela, a vinculação de cidadania como identidade vem também associada à exigência de lealdade e quando esta se torna o padrão há uma tendência natural de excluir aqueles que não se enquadram no critério de lealdade estabelecido como o padrão. Seria, segundo ela, uma herança dos tempos feudais, quando o senhor exigia de seus servos um juramento de lealdade. Um exemplo disso na recente história brasileira foi o slogan “Brasil: ame-o ou deixe-o” da ditadura militar, segundo o qual quem não se mostrasse identificado com o regime estabelecido, isto é, leal a ele, era punido no país ou forçado ao exílio. A suposição de que uma cultura comum expressa na linguagem e nos costumes fomentaria laços de solidariedade para a criação de uma sociedade mais justa ou ajudaria a criar condições para uma vivência democrática também não se sustenta empiricamente.

Os deslocamentos das fronteiras da cidadania estão associadas com fatos bem conhecidos, alguns dos quais já indicados antes: o fluxo de pessoas entre países e continentes implica em uma fragmentação ou multiplicação das identidades culturais e políticas; as fronteiras econômicas não mais coincidem com as fronteiras do estado-nação; a capacidade decisória é compartilhada com outros países e a participação democrática ultrapassa as fronteiras nacionais com causas que pessoas de diferentes lugares comungam, como a defesa do ambiente natural, a luta contra o patriarcado e a discriminação racial e a promoção dos direitos humanos, por exemplo. Com isso não se nega o papel do Estado na gestão do bem comum, mas se propõe que o contexto requer uma mirada que ultrapassa as suas fronteiras.

A concepção de cidadania como uma comunidade de destino compartilhado tem como pressuposto que nossas vidas estão profundamente envolvidas com a vida de outras pessoas e que há inescapáveis impactos recíprocos de nossas ações. Para Williams esta comunidade, em si, não se caracteriza pela normatividade, por algum princípio moral ou ético que devesse ser seguido. Por exemplo, os negros trazidos da África como escravos, os traficantes de escravos e os senhores desses mesmos escravos formavam uma comunidade de destino compartilhado. O que distingue as comunidades entre si é o maior ou menor grau de legitimidade das relações de convivência (não por último as relações de poder) entre os sujeitos. Esta legitimidade, por seu turno, será dada pela possibilidade de aceitar ou não as razões para o tipo de relações estabelecidas.

É nesse mesmo sentido que Martha Nussbaum (1994) defende uma educação cosmopolita em contraposição a uma educação patriótica que ela vê atualmente em seu país (Estados Unidos) e não teríamos dificuldade de encontrar em tantos outros, de maneira explícita ou disfarçada. Baseada no romance *A casa e o mundo*, do Nobel de Literatura Rabindranath Tagore, onde está em jogo uma visão cosmopolita e uma visão de militância nacionalista; passando pelo reino dos fins de Kant, segundo o qual devemos agir de modo a respeitar de forma igual a dignidade de cada ser humano, Nussbaum volta o olhar aos estoicos para quem a visão de cosmopolitanismo significava não permitir o erguimento de barreiras de qualquer natureza entre os seres humanos, mesmo que significasse sacrificar eventuais seguranças e garantias dadas pela pertença a algum grupo ou identificação com algum lugar. Para Nussbaum, há três fortes razões para propor uma educação cosmopolita: a) através do conhecimento dos outros alcançamos um melhor conhecimento de nós mesmos e de nosso lugar e papel na sociedade; b) tem-se a possibilidade de criar condições para resolver problemas que exigem a cooperação internacional; c) reconhece-se as obrigações morais para com o “resto” do mundo, que na realidade é a maior parte do mundo.

Há estudos que apontam que a internacionalização efetivamente pode contribuir para a formação de uma perspectiva global de cidadania (Lane et al, 2013). Mas não se trata de um processo automático e também não está necessariamente vinculado à duração da vivência em outro país. Em seus estudos sobre os critérios ou medidas para a avaliação das experiências internacionais na formação da cidadania Lane et al apontam o seguinte:

Education abroad can effectively prepare students as responsible global citizens, but only if coupled with action-oriented experiences that encourage reflection, critical analysis, and synthesis. Since short-term programs are likely to remain the only realistic option for many undergraduate students, there is a growing requisite to document whether short duration programs can promote higher-order outcomes (such as global citizenship) and, if so, under what conditions (Lane et al, p. 191)

Argumentamos até aqui que internacionalização da educação e cidadania são conceitos que se complementam e que as discussões sobre cidadania global são uma espécie de lugar de encontro para repensar ambas no atual contexto de mudanças. A internacionalização da educação, em especial no período pós-Covid 19, terá que reconfigurar-se através de novos mecanismos e formas de intercâmbio e cooperação acadêmica. Da mesma forma, o vírus tornou mais evidente a porosidade das fronteiras nacionais onde se costuma situar a cidadania e ao mesmo tempo redesenhou mapas com novas fronteiras.

Essa discussão encontra eco com as discussões sobre (de)colonialidade que atualmente se realizam na América Latina e em outros continentes (Moraña, Dussel & Jáuregui, 2008). Neste contexto, percebemos a dominação dentro de uma trama de relações de poder que, para além das estruturas legais, estão profundamente arraigadas nas subjetividades colonizadoras e colonizadas, evidenciando o caráter global de um fenômeno que exige também uma abordagem transnacional para a sua compreensão e eventual superação. Por outro lado, também se coloca em xeque o estado nacional homogêneo dentro de uma lógica hegemônica. É o caso dos estados plurinacionais



garantidos pelas constituições do Equador e da Bolívia, onde o conceito de cidadania assume novas feições uma vez que se reconhece como legítimos novos lugares de pertencimento e de agência. Nas palavras de Catherine Walsh,

As such, the concept of plurinational state not only places into question the neocolonial systems of governance that construct and assume a hegemonic homogeneity, but, more important, positions as key the agency of indigenous peoples in restructuring these systems and in determining, organizing, and administering their own development. (Walsh, 2008, p. 510).

Dentro dessa perspectiva, tanto a internacionalização como a formação da cidadania podem ser vistas como mantenedoras da colonialidade quanto como processos que contribuem para a construção de sociedades que tenham consciência de seu destino compartilhado na mesma “casa comum” (Francisco, 2015). Como a internacionalização e a cidadania se realizam na concretude da vida das pessoas, trazemos aspectos da biografia de três personagens latino-americanas onde podem ser identificados temas que revelam especificidades que ajudam a compreender os cruzamentos dos dois processos.

## II - (RE)CONSTRUINDO ELOS: ROSA EGIPCÍACA, JOSÉ MARTÍ PAULO FREIRE

As discussões sobre modernidade e colonialidade na América Latina enfatizam, com razão, a denúncia da dominação colonial e de suas consequências na vida de gerações de povos que habitam este território conquistado. É na denúncia e a partir dela, como tomada de consciência, que dialeticamente se gestam as resistências e os anúncios de outras possibilidades. O estudo de fontes da pedagogia latino-americana (Streck, D. 2010; Streck, D., Moretti, C., Adams, T., 2019) revela que temos em nossa história um vasto repositório de experiências que nos auxiliam a perceber os elos entre internacionalização e cidadania e a reconstruí-los de acordo com as exigências de nosso tempo. Talvez devêssemos referir-nos a antecedentes porque, até certo ponto em nossa história, se trata de falar de cidadania e de internacionalização antes que tivéssemos o conceito de uma e de outra.

Limitamos a nossa análise a três personagens de nossa história que, de maneira muito diferente, são representativas da luta por um mundo no qual todos pudessem ser reconhecidos como iguais e viver com dignidade. Podemos dizer, sem dúvidas, que Paulo Freire é um dos autores latino-americanos (possivelmente mundiais) que em suas experiências de vida melhor sintetiza a relação entre internacionalização, educação e cidadania. Seja por sua história de exílio, pela possibilidade de trabalhar em três continentes, pelos desdobramentos político-pedagógicos dessas experiências, por suas obras publicadas, pelas cartas trocadas ou pelo resultado dessa soma, que pode ser dimensionada não apenas pelo volume de estudos a seu respeito, mas pelo inegável reconhecimento mundial que conquistou; Freire experienciou não apenas a internacionalização em suas múltiplas feições, como se constituiu cidadão a partir destas experiências. Impossível, portanto, tratarmos do tema sem o mencionarmos.

Contudo, antes dele, homens e mulheres viveram experiências de internacionalização com reflexos profundos para forma como compreendemos a

cidadania em nosso continente; homens e mulheres que, direta ou indiretamente, influenciaram Freire em suas andarilhagens. Uma dessas personagens, Rosa Maria Egipciaca da Vera Cruz, não figura entre as pessoas proeminentes, tampouco é mencionada nos livros ou aulas de história. Ela representa as incontáveis mulheres que ao longo da história tiveram que “cavar” o seu lugar na sociedade racista e patriarcal. Sua “internacionalidade” é construída no seio da escravidão e “esquecida” nos caminhos entre Costa Rica/África, Brasil/América Latina e Portugal/Europa.

Aproximadamente um século depois da morte de Rosa, nascia, em Cuba, José Martí, figura em que, por seu turno, encontramos o esforço pedagógico deliberado de, junto com a luta de independência de seu país, sonhar com uma *Nuestra América* dentro de um mundo com mais paz e justiça. Três histórias, três séculos, três diferentes formas de viver e compreender o processo de internacionalização e construção da cidadania por meio da identidade, da regionalização, da interculturalidade e resistência. Três personagens que nos auxiliam a compreender as tramas que compõem a construção da cidadania na América Latina ao longo da colonização e da dialética da (des)colonialidade.

Rosa veio ainda criança para o Brasil. Sequestrada em sua terra natal, teve sua cidadania negada e foi obrigada a cruzar o oceano, desembarcando no Rio de Janeiro em 1725. Ali, junto de milhares de conterrâneos, teve sua identidade apagada, ganhou um outro nome e, junto dele, um suposto ano de nascimento e uma nacionalidade: veio ao mundo em Costa Rica, em 1719. Tudo isso para que pudesse ser vendida.

Como tantas outras jovens e mulheres compradas como mercadoria nos portos de escravos<sup>2</sup>, Rosa foi estuprada, explorada, comprada, vendida e revendida. Aos 14 anos viajou a pé para Minas Gerais, onde foi obrigada a prostituir-se, como escrava de ganho<sup>3</sup> por quase duas décadas. Contrariando toda a lógica colonizadora, ela conseguiu aprender a ler e a escrever sozinha (aconselhada por “visões divinas”) e, deste momento em diante, sua vida toda se transformou. Suas primeiras leituras foram a Bíblia e outros escritos religiosos, que a levaram a conhecer, em profundidade, a história de santas e a ver na transcendência religiosa a possibilidade de transformação pessoal e coletiva para mulheres, em especial negras, em um contexto de profunda violência de gênero e raça.

Tal qual as santas sobre quem leu, foi angariando fama e devotos, convencendo, inclusive, um padre a comprá-la em uma espécie de sociedade. Deixou, assim, de ser escrava de ganho. Contudo, logo foi considerada “possuída” pela Igreja e severamente punida por blasfêmia e heresia, tendo que retornar ao Rio de Janeiro junto de seu coproprietário e confessor. Mas, outra vez, a escrava superou-se ao conseguir sua liberdade e fundar uma casa para amparar mulheres em semelhante situação: moças pobres e/ou escravas, muitas grávidas, obrigadas a prostituir-se.

Ao fundar o Recolhimento de Nossa Senhora do Parto, virou Madre Rosa, recebeu respeito e inúmeros devotos por quase uma década. O local passou a representar um espaço de resistência dentro da própria Igreja, seja pela constante incorporação de elementos de matriz africana aos rituais religiosos, seja pelo serviço assistencial

<sup>2</sup> A partir dos gráficos apresentados por Martins (2016), é possível calcular que entre 1501 e 1864, mais de 1,6 milhão de mulheres africanas foram traficadas para o Brasil somente pelo Atlântico (desconsiderando o tráfico de fluxos regionais ou inter-regionais).

<sup>3</sup> Escravos de ganho eram aqueles que exerciam atividades remuneradas a terceiros e repassavam os valores ganhos, ou parte deles, para os seus Senhores.

oferecido e pelo perfil das atendidas pela casa – em sua maioria mulheres negras que buscavam auxílio para fugir das ruas, da exploração sexual, física e mental da colônia.

Na casa de recolhimento, Rosa, mais uma vez, subverteu a doutrina colonial e cristã: além de escrever seus sermões e rezar missas, escreveu um livro - de acordo com Luiz Mott (1993) o primeiro escrito por uma mulher negra no Brasil - onde narrou suas conversas/visões sacrais, que diziam a ela, dentre tantas outras coisas, como a alta sociedade deveria comportar-se com relação aos negros/as e escravos/as. Há, junto do componente místico, uma forte preocupação política que não pode ser ignorada: nunca esqueceu sua história, sua origem africana, sua cultura e seu povo.

Por esses e tantos outros desacatos, foi presa e enviada para Lisboa, junto de seu padre e confessor, para ser ouvida pelo Santo Ofício, em 1763. Rosa outra vez cruzou o oceano para ser apagada da história, para ser torturada e morta, não se sabe quando. Esse é o breve resumo da história de vida da primeira negra a se alfabetizar e, ainda, a escrever um livro no Brasil; uma mulher que contrariou todas as expectativas, libertou-se da exploração física, mental e sexual, conquistou sua liberdade e, não satisfeita, auxiliou na libertação de outras mulheres que viviam as mesmas opressões.

A história de Rosa Egipcíaca permite-nos melhor compreender o conceito de “invenção do outro” por meio da negação de sua existência, de sua não-cidadania, de seus sucessivos sequestros, (primeiro, da África para a América e depois da América para a Europa). Mas ela nos ensina, também, a dinâmica da (des)colonialidade: em seus sucessivos apagamentos, ela existiu e resistiu por meio do diálogo com outras culturas, por meio da leitura da palavra e do mundo e da ação transformadora. Ela nos mostra que a internacionalização também reside nas conexões, nas leituras de mundo que fazemos, na incorporação de elementos de outros tempos e espaços em nosso cotidiano. É a partir da história de Rosa que, possivelmente, aproxima-se da história de tantas outras mulheres e tantos outros homens, que vislumbramos como desde os tempos da colônia, nossas identidades, nossa educação e nossa cidadania nascem em meio às relações de interculturalidade.

Em meio a essa permanente dinâmica de resistência, com as lutas pela independência dos países latinos, a noção de cidadania começa a se propagar e a educação torna-se fundamental para a conquista de direitos sociais, políticos e civis: se para ser cidadão é necessário ser alfabetizado, para alfabetizar-se é preciso gozar da cidadania. É justamente neste contexto que chegamos à nossa segunda personagem, José Martí Julián y Pérez, cubano nascido em 1853 que, além de lutar pela independência física de seu país, uma das últimas colônias hispânicas da(s) América(s), defendeu que nossa independência intelectual deveria iniciar desde a infância, com a alfabetização de crianças.

Tal qual Rosa, Martí também atravessa o oceano ainda na tenra infância; contudo, diferentemente da menina, ele fez a viagem com os pais e em segurança. Moraram dois anos na Espanha e retornaram à Cuba em 1859, quando José tinha 6 anos de idade. Foi ao ingressar na Escuela de Instrucción Primaria Superior Municipal de Varones, no entanto, que a formação de Martí assume ares políticos e cosmopolitas: a partir dos 12 anos de idade teve contato frequente com literatura internacional (livros, periódicos, jornais), participou de eventos literários e iniciou um intenso exercício de escrita de cartas para dentro e fora do país (Charle, 2000) – uma das razões que levou à sua detenção, em 1869. Ligado ao movimento de independência que passou a ser chamado de “Guerra dos Dez Anos”, foi preso aos 16 anos de idade.

Aos 18 anos recém completos, é, oficialmente, um exilado na Espanha. Apesar de reencontrar amigos e compatriotas em semelhante situação, Martí vive o exílio longe da família e com a saúde profundamente debilitada. Embora não tenha as mesmas redes de trabalho e apoio que conheceu em Cuba, na época do colegial, formou na Espanha “[...] uma nova família integrada por suas afinidades intelectuais e [por meio] da sensibilidade no exílio. Laços fortalecidos nas cartas escritas quase que diariamente”.

(Sampaio, 2013, p. 55).

Cartas que cruzam o oceano rumo à América do Norte, à América Latina e ao Caribe. Podemos dizer que durante o período em que viveu na Espanha, Martí internacionalizou-se por meio da leitura e da escrita. Leu, escreveu, estudou. Formou-se em Direito e Filosofia. O “cosmopolitismo intelectual” que se iniciara na *escuela*, ainda em Cuba, encontrou solo fecundo entre os artistas e políticos exilados com quem conviveu em Madrid e Zaragoza. Contudo, foi durante sua passagem pelos países da América Latina que teve início um novo estágio de seu desenvolvimento político e intelectual, quando suas reflexões a respeito da cidadania, do nacionalismo e da unidade da(s) América(s), se mesclam com sua trajetória cosmopolita.

Vivendo o exílio em Nuestra América, Martí reencontra a família no México, em 1875. No país, envolve-se profundamente com a causa indígena e operária, desenvolvendo

[...] uma intensa apropriação e conhecimento da vida política mexicana, o que abre espaço para que escreva e faça intervenções na imprensa sobre assuntos da política local. Colabora no México, principalmente, com a Revista Universal, mas contribui também em menor medida com periódicos como El Federalista e El Socialista. (Sampaio, 2013, pp.67-68).

De lá, volta, de maneira clandestina, à Cuba, onde se casa e logo parte com a esposa para a Guatemala. Neste país, escreve “Patria y libertad”, onde denuncia a relação entre a Igreja e o Colonialismo indígena na América Latina; também participa intensamente da vida intelectual e dos movimentos indígenas, iniciando sua experiência docente na Escola Normal para Professores. Em 1878 retorna, outra vez, de forma clandestina à Havana, onde tenta estabelecer-se como advogado.

É novamente deportado para a Espanha, sob a acusação de participar da Guerra Chiquita, em 1879. De lá vai para a França e viaja para os Estados Unidos, onde se estabelece em Nova York até 1881, quando viaja com a esposa e com o filho para a Venezuela. Durante os seis meses em que vive em Caracas, funda a Revista Venezolana, “uma publicação quedifundiria na América Latina os avanços ocorridos em outras latitudes e que contribuiria parao esclarecimento da identidade continental” (Pablo Rodríguez, 2006, p. 159).

Ao deixar a Venezuela rumo a Nova York, onde residiu por 15 anos, Martí pôde ver de perto as armadilhas e limites da independência do estado-nação. Foi durante esse tempo que mais produziu sobre a unidade da *Nuestra América*, sobre a necessidade de direitos que se estendam à toda a humanidade e sobre as diferenças existentes entre o “sul” e o “norte” do continente. No discurso “Madre America”, realizado em 1889 na Conferência de Washington, por exemplo, Martí denuncia as investidas imperialistas norte-americanas sobre os países latinos e adverte que a perspectiva de unidade que defende só é possível com povos onde exista o respeito mútuo – algo inexistente no

“irmão” do norte. Em seu discurso diz que a “Nuestra América” se funda na resistência ante as investidas colonialistas e imperialistas, defendendo, assim, a regionalização.

Foi neste tempo em que vivia na “outra América” que ele mais se comunicou com a “Nuestra América”, seja como correspondente de vários jornais, desde Buenos Aires até Honduras, seja como cônsul do Uruguai, do Paraguai e da Argentina. Desde lá escrevia e propagava por todo o continente a ideia de unidade, de uma América com valores e com uma história comum a ser (re)conhecida por meio da indissociável relação entre literatura, política e educação.

Foi na “outra América”, também, que fundou, em 1889, a revista *La Edad del Oro*, publicação que, compreendendo essa dimensão pedagógica necessária à construção de uma unidade latina, foi voltada para crianças seja aquelas que, como seus filhos, encontravam-se no exílio, seja aquelas que estavam em seus países. Com textos inéditos e linguagem acessível, as revistas continham poemas, crônicas e ensaios sobre os mais variados temas (desde história até ciências ou política) pertinentes aos países latino-americanos, sob perspectiva crítica.

Se, por um lado, vemos tanto em Rosa, quanto em Martí, a internacionalização como sinônimo de uma separação violenta e involuntária, que ocasionou uma profunda transformação na forma de compreender o mundo e suas identidades; por outro, vemos nessas duas experiências de internacionalização movimentos de autodescoberta e de resistência que se complementam, que nos ajudam a compreender como a ideia de “trânsito” e de pluralidade está presente na identidade dos povos latinos e na constituição da nossa cidadania.

Vemos em Rosa e em Martí os hibridismos, as mesclas identitárias e intelectuais das diferentes culturas que formam a América Latina, em seus múltiplos tempos e espaços. Ainda que, em sua dimensão internacionalista, as ideias da “Pátria Grande” e sua perspectiva emancipatória não tenham se efetivado, ao longo das décadas suas ideias reverberaram pelos países e influenciaram o pensamento de muitos intelectuais e ativistas, como é o caso da nossa terceira e última personagem: Paulo Freire.

Nascido no Recife, em 1921, Freire, formou-se bacharel em Direito, embora não tenha seguido a profissão. Educador e pesquisador, obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade de Recife, em 1960. A partir de então, dedicou-se a trabalhar com a alfabetização de adultos. É neste período que desenvolve o “Método Paulo Freire” e, a convite do Presidente da República, João Goulart, é nomeado para organizar seu programa de alfabetização em nível nacional. Sua estadia no Ministério da Educação dura menos de um mês.

Com o golpe civil-militar de 1964, tem suas atividades interrompidas, é preso por 60 dias e vê-se obrigado a abandonar as palmeiras de sua terra natal para, tal qual Rosa e Martí, aprender com a experiência do exílio, com outras paisagens e outras línguas. Em suas andarilhagens, pôs-se em diálogo não apenas com autores e intelectuais internacionais, mas com sujeitos em suas experiências cotidianas de luta, resistência política e fome, que foram fundamentais para a construção de suas ideias (Freire, 2011).

Primeiro Bolívia, onde viveu por poucos meses. Depois, Chile, onde reencontrou sua família, descobriu a América Latina e o poder da luta de classes, por meio do governo da Unidade Popular (Freire, 2011); ali, também, escreveu sua obra mais famosa: *Pedagogia do Oprimido*. Trabalhou para o Ministério de Educación, para o Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (órgão misto das Nações



Unidas e Governo Federal) e para a Corporación de la Reforma Agraria, viajando por todo o país.

De lá, foi para a “outra América”. A relação mais longa de Freire com os Estados Unidos ocorreu em 1969, quando trabalhou por um ano como professor visitante em Harvard. “O aceite significaria a porta para uma carreira universitária brilhante e rendosa. Ele já estivera nos Estados Unidos, em 1967, a convite de 6 universidades daquele país, e numa viagem mais rápida, em 1968. Freire não desprezou o novo convite” (Andreola; Ribeiro, 2005, p. 109). Contudo, seu aceite foi por um período determinado.

No ano seguinte, mudou-se para a Suíça, para trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas e, a partir de lá, andarihou sem parar: Guiné-Bissau, Tanzânia, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique são alguns dos países por onde Freire viveu, aprendeu e atuou entre 1971 e 1980. No continente africano engajou-se em movimentos sociais e de libertação, tendo contato com a diversidade linguística, cultural, sócio-política e econômica das muitas regiões por onde passou. Assim, foi construindo sua cidadania, aprendendo com a própria história em um “[...] contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tornemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso” (Freire, 2011, p.48). Assim, em suas andarihagens, Freire identificou inúmeras situações-limite que permitiram a construção da universalidade e da historicidade de seu pensamento, e sua postura como educador, gestor, intelectual e, acima de tudo, cidadão. Essa foi a experiência que a internacionalização deu à Freire, em especial durante os dez anos em que trabalhou para o Conselho Mundial de Igrejas: conhecer, aprender e participar do processo formativo de diversas pedagogias dos oprimidos que se construíram (e ainda constroem) cotidianamente ao redor do mundo.

Ao analisarmos a construção do pensamento e da identidade de Rosa, Martí e Freire, percebemos que a formação intelectual destas três personagens se dá, justamente, pelo trânsito, pela imposição da migração. Seja pelo tráfico, incomparavelmente mais violento e desumano, seja pelo exílio, há em comum nessas histórias a negação da cidadania e do outro por parte do estado. Nossa identidade e nossa cidadania tem se forjado, como ilustram esses exemplos, de forma internacional, por meio de diásporas, das tramas que construímos entre diálogos e apropriações de distintos tempos e histórias entre os locais de origem e acolhimento (Said, 2003). Ou seja, nossa memória individual e coletiva, nossa identidade e nossa cidadania perpassam pelo trânsito internacional, pela circulação de ideias e valores partilhados entre nossas heranças coloniais, entre os povos originários, entre nossa afrodescendência e entre nossas andarihagens.

No caso da América Latina, esses valores partilhados ao longo do tempo estão relacionados à resistência colonial, à pressão e às formas de desumanização e hierarquização dela advindas. Uma das muitas lições que aprendemos com Freire, que também se reflete em Rosa e Martí, é não justapor ou hierarquizar influências, mas formar confluências, tecer conexões entre distintos tempos, histórias, contextos e/ou referências (Gadotti, 2019). É assim que tem se formado nosso pensamento intelectual e, também, nossa própria identidade enquanto cidadãos e cidadãs. Seja pelo sincretismo religioso, tão presente em Rosa; pelas tramas teóricas ou pelo desenvolvimento da Educação Popular, que nasceu com Martí e se propagou com Freire, por exemplo, é possível encontrar em nosso continente essa heterogeneidade que nos constitui.

E é justamente esse potencial dialógico vindo dela, essa capacidade de construir tramas e conexões em um mundo teórico e culturalmente diverso, que Abba e Streck (2019) evidenciam ao aproximar as noções de internacionalização e interculturalidade na perspectiva latino-americana. Ao criarem um quadro analítico aproximando as dimensões propostas por Walsh (2010, 2012) para compreender a interculturalidade, com as propostas por Perrotta (2016) para compreender a internacionalização, os autores nos apresentam três similaridades, denominadas no texto de eixos.

Chamamos atenção, aqui, para o eixo que põe em diálogo a interculturalidade crítica e a internacionalização disruptiva, contribuindo para o desenvolvimento daquilo que Abba e Streck (2019) chamam de “uma educação e uma internacionalização alternativas”; ou seja, processos que partam da interculturalidade em sua perspectiva crítica, para construir novas formas de estar no mundo e com o mundo. A partir dos autores, percebemos que a aproximação entre os conceitos representa a possibilidade de construção de uma cidadania transversal, plural, que transcenda as barreiras da funcionalidade ou os limites geográficos. Uma cidadania que, como vimos nas três personagens que utilizamos como exemplo, tem encontrado, há séculos, embora com muitas resistências, solo fértil na América Latina.

Nesse sentido, a cidadania não se materializa como direito, mas como vocação ontológica dos seres humanos, pois faz parte do nosso processo contínuo de humanização e de relação com o mundo (Freire, 2003). E é essa vocação que tem ajudado a construir a luta pelo direito à cidadania na América Latina, por meio da relação de resistência e diálogo que aqui foi historicamente construída com o mundo, como apontam as biografias de Rosa, Martí e Freire.

Na relação entre internacionalização e cidadania, esses três exemplos nos auxiliam a compreender como os múltiplos lugares da educação, ou melhor, das educações, as possibilidades de lermos os mundos que nos cercam e as palavras, se dão nas “tensões entre o particular, o diferente e o universal, entre o coletivo e o individual” (Streck; Adams, 2014, p.71). Acreditamos que os três casos possam servir como uma analogia, um pano de fundo para a construção da cidadania e do direito às educações ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX na América Latina, e, nesse sentido, nos permitam, além de ilustrar as formas como lutamos por nossa liberdade, evidenciar como os movimentos de internacionalização, ainda que nem sempre voluntários, tem se mostrado cruciais para a construção da nossa pré-disposição de, crítica e solidariamente, nos colocarmos em diálogo com outros mundos, com o presente e com o passado.

Mas como articulamos esse diálogo? Quais os mecanismos e instituições que viabilizam esse exercício intercultural hoje e como ele se dá para além do continente latino-americano? São essas as questões que pretendemos abordar em nossas conclusões.

#### COMO CONCLUSÃO: A FORMAÇÃO DA CIDADANIA ENTRE A REGIONALIZAÇÃO E A INTERNACIONALIZAÇÃO

Todos nós que habitamos a terra vivemos em uma “casa comum”, onde partilhamos o ar, a água, a terra. Todos somos corresponsáveis por sua manutenção e sofremos os impactos por seu não cuidado. Devemos ler com atenção o apelo do Papa Francisco, escrito na Carta Encíclica “‘Laudato si’; sobre a casa comum”, publicada em 2015; pois, como alerta o pontífice, “nada deste mundo nos é indiferente” e, neste

sentido, nada deste mundo pode ser compreendido e/ou transformado de forma fragmentada. Contudo, parafraseando Carolina Maria de Jesus (1960), complementaríamos que além de não sermos indiferentes e de partilharmos a corresponsabilidade pelo cuidado e compreensão da casa comum, é necessário que partilhemos, também, o uso e o livre trânsito pelos espaços e pelas ideias neles produzidos, desde o quarto de despejo até a sala de jantar.

É essa, em resumo, a crítica feita pelas teorias desenvolvidas na América-Latina, que embasaram o desenvolvimento de instituições e práticas regionais de fortalecimento econômico e promoção da cidadania, como o CEPAL e o CEAAL, por exemplo. Mais do que a aproximação geográfica, as regiões são definidas pelo próprio padrão de poder colonial, mas só existem na relação de umas com as outras, dentro daquilo que Wallerstein (1974) chama de “sistema-mundo”.

Reconhecendo essa lógica organizativa e partindo de uma perspectiva crítica ao movimento de não integração imposto pela hegemonia do norte global, muitos teóricos e movimentos sociais organizados em torno de instituições como as já mencionadas, articularam, no século XX, suas ideias e práticas em torno da necessidade de regionalização; ou seja, de conhecermos e preservarmos a “Nuestra América” como primeiro passo do movimento de transformação e reconhecimento da “casa comum”.

Era necessário (e ainda é) que, enquanto região, (re)conhecêssemos nossa história e nosso destino compartilhados, reconhecêssemos os elos que nos conectavam no passado e aqueles que nos conectam hoje, no presente. A perspectiva da unidade latino-americana, da valorização de nossas heranças e tradições e do contínuo processo de resistência à colonialidade e aos “universalismos” que nos são impostos, como bem nos mostram Martí e Freire, não implicam na ausência de diálogo com o resto do mundo; muito pelo contrário, a resistência se constrói a partir do diálogo, da rigorosidade e da vigilância epistêmica, que só pode existir no contato com o outro.

O compromisso ético-político herdado de Rosa, Martí e Freire é com os “esfarrapados do mundo e com os que com eles lutam” (Freire, 2017); ou seja, é com os oprimidos que estão ao “sul epistemológico”, esteja ele geograficamente onde estiver. A lição que fica destas biografias para compreendermos a cidadania global e a internacionalização neste processo é, justamente, a importância de criar redes que aproximem esses *sul* epistemológicos.

A autodeterminação dos povos indígenas, assunto tão caro para os povos originários latino-americanos, encontra ecos ao norte da América, no Canadá, por exemplo. Enquanto o indígena Floriberto Díaz (2007), discutia, no México, a noção de “comunalidad” como alternativa à noção de autonomia/autogoverno; Mohawk Kahnawake (Alfred, 2009), no Canadá, discutia alternativas coletivas à noção de soberania e propunha a expressão “mohawk tewatowie” (ajudamos a nós mesmos) para definir o estado. Ambos discutiam cidadania global, ambos propunham alternativas às constituições, às formas de compreender o estado e aos seus limites. Ambos partilhavam a matriz colonial e uma cosmovisão por ela não abarcada. Embora suas lutas se travem no marco da regionalização, elas apontam para a construção de uma internacionalidade regida por princípios de inclusão e justiça.

A articulação de instituições e mecanismos regionais com agências globais como a Unesco, por exemplo, parece uma estratégia profícua para a viabilização de agendas interculturais em uma perspectiva internacional. A publicação “Global citizenship education: taking it local” (Unesco, 2018), é um dos possíveis exemplos de como esta

agência pode trabalhar com instituições locais/regionais para prover uma articulação global em torno da perspectiva da interculturalidade e da cidadania global. Por meio de experiências e conceitos locais, aprendemos como a ideia de “humanidade compartilhada” se desenvolve em diferentes partes do globo, permitindo, assim, o diálogo entre essas localidades e a construção de um senso de cidadania ampliado.

Como convite para continuar a reflexão, trazemos a bela imagem com que José Martí termina “La historia del hombre contada por sus casas” no segundo número de *La Edad de Oro*. Depois de levar as crianças a conhecer os povos através de suas casas, construídas de acordo com necessidades e costumes diferentes, ele deixa esta lição de cosmopolitismo solidário:

Ahora todos los pueblos del mundo se conocen mejor y se visitan: y en cada pueblo hay su modo de fabricar, según haya frío o calor, o sean de una raza o de otra; pero lo que parece nuevo en las ciudades no es su manera de hacer casas, sino que en cada ciudad hay casas moras y griegas, y góticas, y bizantinas, y japonesas, como si empezara el tiempo feliz en que los hombres se tratan como amigos, y se van juntando (Martí, 1994, p. 70)

## REFERÊNCIAS

- Abba, J. & Streck, D. (2019). Interculturality and Internationalization: approaches from Latin America. *SFU Educational Review*, 12, p. 110-126. DOI: 10.21810/sfuer.v12i3.1020
- Alfred, G. (Taiaiake). (2009). *Peace, Power, Righteousness: An Indigenous Manifesto*. Ontario: Oxford University Press.
- Andreola, B. & Ribeiro, M. (2005) *Andarilho da esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas*. São Paulo: ASTE.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: E. Lander, (org.) *La colonialidad del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-americanas*. (pp. 145-161). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Recuperado de <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Charle, C. (2000) *Los intelectuales en el siglo XIX: precursores del pensamiento moderno*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Diaz, Florberto. (2000). *Escrito: comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. S. Hernandez & R. Jiménez (Eds). UNAM: Ciudad Universitaria.
- Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En: E. Lander(org.) *La colonialidad del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-americanas*. (pp. 41-53). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de

- Ciencias Sociales – CLACSO. Recuperado de <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Francisco. (2015) Carta encíclica “laudato si”: sobre o cuidado da casa comum. Recuperado de [http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si\\_po.pdf](http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf)
- Freire, P. (2003) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2019). Prefácio. En: S.Pitano & D. Streck & C. Moretti. *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. (pp.10-13). Curitiba: Appris.
- Henriques, R. & Pontual, P. (2005). Vigência e perspectivas da Educação Popular na América Aatina no séculoXXI. En: Unesco, MEC, CEAAL. *Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas*. (p.11-13.). Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)
- Jesus, C. (1960). *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves.
- Perry, L., Stoner, K., Stoner, L., Wadsworth, D., Page, R.,& Tarrant, M. (2013). The Importance of Global Citizenship to Higher Education: The Role of Short-Term Study Abroad. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 3. DOI: 10.9734/BJESBS/2013/2910
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp.127–167). Bogotá: Col. Universidad Javeriana y Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Martí, José. (1994). *La Edad de Oro: Publicación mensual de recreo e instruccion dedicada a los niños de América*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martins, R. (2016, agosto). Notas sobre a demografia das populações escravas da América. *Anais do Seminário sobre a Economia Mineira*. Diamantina, MG, Brasil, 17. Recuperado de <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2016/59-86-1-RV.pdf>



- Moraña, M., Dussel, E., & Jáuregui, C. (Eds). (2008). *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham & London: Duke University.
- Mott, L. (1993). *Rosa Egípcia: Uma Santa Africana no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nussbaum, M. (1994). Patriotism and Cosmopolitanism. *Boston Review* xix,5. Recuperado de <http://bostonreview.net/martha-nussbaum-patriotism-and-cosmopolitanism>
- Pablo Rodríguez, P. (2006). *Martí e as duas Américas*. São Paulo: Expressão Popular.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: Debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander. (Eds.) *La colonialidade del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-americanas*. (pp.201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Recuperado de <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Said, E. (2003). *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sampaio, A. (2013). *Escrita epistolar e letras do afeto em José Martí* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6149>
- Streck, D. (Ed) (2010). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Streck, D. & Adams, T. (2014). *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonidade*. Curitiba: CRV.
- Streck, D., Moretti, C., & Adams, T. (Eds) (2019). *Fontes da pedagogia Latino-Americana: heranças (des)coloniais*. Curitiba: Appris.
- Tawil, Sobhi. (2013). Education for Global Citizenship: A framework for discussion. Education Research and Foresight Working Papers. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/PaperN7EducationforGlobalCitizenship.pdf>
- Walsh, C. (2008). Coloniality in Ecuador: The Indigenous Movement's Practices and Politics of (Re)Signification and Decolonization. En: M. Moraña, E. Dussel, & C. Jáuregui (Eds). *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. (pp. 506-517). Durham & London: Duke University.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad, colonialidad y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. Recuperado de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>
- Wallerstein, I. (1974). *O sistema mundial moderno*. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos.
- Williams, M. (2003). Citizenship as Identity, Citizenship as Shared Fate, and the Functions of Multicultural Education En: K. McDonough, & W. Feinberg, (eds.). *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford University Press.
- UNESCO. (2018) Global Citizenship Education: Taking it local. Paris: Unesco, Education Sector. Recuperado de [https://www.bridge47.org/sites/default/files/2018-12/21\\_unesco\\_taking\\_it\\_local.pdf](https://www.bridge47.org/sites/default/files/2018-12/21_unesco_taking_it_local.pdf)
- UNESCO. (2019). General Conference: Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019. Paris: September, 40<sup>th</sup> Session. Recuperado de <https://www.bne-portal.de/sites/default/files/40%20C%2023%20ESD.pdf>