

Retrato de uma educação cosmopolita para a contemporaneidade*

David T. Hansen,
Teachers College
Columbia University, NY

“Eu sou um ser humano, logo nada do que é humano me é estranho”

Terence apud Montaigne, *Essays*.

Educação sempre é uma atividade carregada-de-valor. Cada currículo e cada modo de instrução incorporam um julgamento de que *isso* é importante aprender, e *isso* é a forma de ensiná-lo. Assim, a inevitável presença de valores em todo o trabalho educativo levanta a pergunta acerca de quais valores devem ser prioritários. Neste artigo, gostaria de fazer uma experimentação com uma resposta cosmopolita para tal indagação. Uma educação cosmopolita nos leva a uma raiz do significado do termo *cosmos*: é uma educação orientada na direção de um mundo harmonioso e interconectado. Para elucidar essa perspectiva, eu esboço um contexto filosófico e histórico para ela e, então, descrevo, em linhas gerais, várias características possíveis. Concluo com o exame de algumas tensões geradas pela idéia de uma educação cosmopolita.

Contexto Filosófico e Histórico

O esboço de uma educação cosmopolita oferecido aqui toma como ponto de partida uma tradição crítica de escrever sobre o cosmopolitanismo que se estende desde Immanuel Kant (1963) até Martha Nussbaum (1997). Dentro dessa tradição, os filósofos procuraram descrever um mundo marcado por relações significantes e somente humanas, ao invés de relações dedicadas às incessantes guerras e injustiças. Ao se responsabilizarem por essa ambiciosa tarefa, os filósofos tentaram balancear as afirmações para o universal e o local, para o geral e o particular e para o humano em sua capacidade biológica e social “genérica” e o humano em sua distinção na forma incorporada nas pessoas singulares e nas culturas. Nenhuma dessas tentativas foi conclusiva, e não apenas por causa da costumeira propensão dos filósofos em ficarem impacientes, eventualmente, com qualquer argumento que se apresenta como uma

* Tradução de Beto Cavallari. Mestrando em Educação na UNESP, campus de Marília. Bolsista pela CAPES.

resposta compreensiva aos predicamentos do humano. Toda tentativa de imaginar uma condição cosmopolita para o humano tem sido parcial e incompleta, pois a própria idéia de uma perspectiva cosmopolita permanece indefinível para um sentido final ou dentro de um único idioma. Nenhum filósofo, na verdade nenhuma pessoa em lugar algum, até onde eu sei, conseguiu pisar totalmente fora de sua comunidade natal para acessar as possibilidades completas do mundo cosmopolita. E esta limitação também me atinge. Como um ideal, uma educação cosmopolita deve equipar as pessoas para cultivar tanto as afinidades locais quanto as mais amplas e, por conseguinte, estar sempre em processo de ultrapassar seu próprio entendimento.

Enquanto o significado total de uma posição cosmopolita evita definição final ou a sua formalização, a inspiração que eu tomo da tradição crítica – a qual eu tentarei dar expressão no que se segue – é a de que o *processo* de sua articulação pode incorporar aspectos de uma descrição cosmopolita e do conhecimento de sua substância.¹

Um segundo ponto de partida para esta investigação é histórico. Ninguém atento aos eventos do mundo pode deixar de se impressionar pela velocidade da mudança global. Essa *aceleração* da história começa, de uma forma mais latente, há aproximadamente duzentos anos com a reviravolta econômica conhecida como Revolução Industrial, e com os simultâneos terremotos políticos conhecidos com Revolução Americana e Francesa.² Seus efeitos positivos e negativos podem ser vistos em todos os lugares nos dias de hoje. Valores como respeito ao indivíduo e respeito pela distinção das culturas humanas permaneceram, apesar do fato de continuarem sendo espezinhados em várias partes do globo. Regimes democráticos específicos vêm e vão, mas não o impulso democrático. Inúmeras iniciativas econômicas surgem e depois entram em colapso, mas não o espírito da inovação econômica. Estilos culturais e produtos florescem e depois secam, mas atrás deles sobrevive uma paixão pela criação.

Entretanto, lado a lado desses frutos da *aceleração* da história estão perdas que causam atordoamento e dor. Os tsunamis sociais, políticos e econômicos, provocados pela revolução há duzentos anos, levaram embora muitos modos de vida tradicionais mundo afora, geralmente largando pelo caminho uma condição de incerteza e confusão. A severa demanda por lucro financeiro, a pressão do crescimento populacional, a transferência instantânea de uma estupenda quantidade de informação – esses e outros fenômenos familiares geralmente enfraquecem formas estáveis (que não se confundem com “fixas”) de associação humana e, junto com elas, um sentido de controle e de direção. Além disso, a agressão contra a sensibilidade humana proveniente dos modos

¹ Charles Taylor (1989) ilumina a dinâmica dessa articulação em seu *Sources of the Self*.

² A idéia da “aceleração” da história provém de Elie Halevy (1930).

de entretenimento, sempre em expansão, afasta as pessoas da contemplação, da reflexão e do questionamento, bem como dos valores da solidão produtiva e do compromisso prolongado com outros. Em suma, na esteira da aceleração da história, valores humanos cruciais, como boa parte do ambiente físico do planeta, algumas vezes padeceram e se degradaram.

Nem as conseqüências negativas nem as positivas da aceleração da história humana irão desaparecer logo. Práticas democráticas, criatividade econômica e cultural, entre outras, provavelmente disputarão cada palmo da corrida com a opressão política, o declínio ambiental e a comercialização da vida. A educação pode afetar o curso da corrida? Ela pode concorrer para obstaculizar o declínio das formas humanas e os caminhos conservadores da existência no planeta ou para incrementá-los, mediante o isolamento e o dogmatismo político, econômico e religioso? Estas são algumas questões que motivam o meu desejo de considerar uma educação cosmopolita para a contemporaneidade.

Uma Antropologia Cosmopolita

Que tipo de educação para o século XXI poderá, provavelmente, valer a pena para a humanidade? Que tipo de pessoa poderá emergir com tal educação? Como essa pessoa poderá se envolver com os problemas humanos e os seus interesses, tanto quanto com as esperanças do homem e os seus anseios? Retornarei duzentos anos para lançar um olhar sobre o contexto em que essas questões se desenvolveram e quatrocentos anos para situar a gênese da resposta a elas. Em virtude das limitações de espaço, eu as focalizo sob o seu desenvolvimento histórico na Europa, mas uma história comparável pode ser contada em relação a outras partes do mundo na época em particular.

Nos séculos XV e XVI, a Europa apresentou um florescimento surpreendente na pintura, na escultura, na filosofia, na poesia, na teoria legal e política, entre outros. Foi um período daquilo que nós também chamamos hoje de crescente internacionalização. Sem dúvida, o conflito religioso que resultou na Reforma já havia se iniciado, ainda que ele não houvesse se degenerado nas terríveis formas que tomariam na Guerra dos Trinta Anos. O nacionalismo, mesmo a caminho naquela época, não estava completamente construído teoricamente nem havia se apoderado das suscetibilidades políticas européias. Foi um tempo em que os artistas, os pensadores, os escritores, os poetas e os negociantes vagavam sobre as fronteiras e habitavam aqui, lá e em qualquer lugar, e ajudaram a gerar uma nova atitude cosmopolita.

Enfatizo “atitude” ao invés de ideologia. Pois ela foi – e continua sendo – uma *orientação* ou *perspectiva* sobre a vida humana e sobre os arranjos que os seres

humanos criam para viverem em sociedade. É uma orientação que não inclui apenas um grupo de idéias, mas também um grupo de emoções, disposições e esperanças. Sem me estender muito, é uma perspectiva que foca na dignidade, como aquilo que conecta os seres humanos de um ponto de vista moral, e na diversidade acerca dos indivíduos e das culturas de tudo aquilo que é distintivo e insubstituível.

Essa orientação alcançou seu apogeu, há quatrocentos anos, nos *Essays* de Michel de Montaigne (1533-1592). Ela encontra expressão nas citações de escritores antigos que Montaigne havia entalhado na viga de sua biblioteca, uma delas sendo a de um autor dramático romano, Terence: *Homo sum, humani a me nihil alienum put.* “Eu sou um homem, logo nada do que é humano me é estranho”. A fascinação de Montaigne pelo aforismo não significa que ele acredita que as pessoas devam aceitar ou encampar tudo o que sabem sobre o que quer dizer *ser humano*. Ele não faz nenhuma apologia ao que aceita como sendo as falhas, as fraquezas e as crueldades da humanidade. Mas, nos termos sugeridos por Montaigne, as pessoas devem ver tais características como parte do que são e se referir a elas da mesma forma como se dispõem a reivindicar as suas virtudes. Montaigne condena peremptoriamente a ideologia tanto imperial quanto a patriarcal, e, ainda, a sua posição é qualquer outra, menos relativista. Em seu surpreendente ensaio “Os Canibais”, onde prefigura muitos debates atuais sobre o multiculturalismo e a globalização, Montaigne (1991) é igualmente crítico aos costumes indígenas na Europa e no Brasil, especialmente aqueles em que as guerras e os rituais de morte se perpetuam (como, por exemplo, os da morte lenta e torturante de inimigos capturados na batalha e os de queimar no poste os então chamados religiosos hereges)³.

As orientações de Montaigne também se formulam do ponto de vista cosmopolita cultivado em seus ensaios. É creditado a ele não apenas a invenção da forma literária hoje conhecida como ensaio, como também por ser uma combinação de etnógrafo, de filósofo, de crítico literário, de comentador político e social e muito mais. De acordo com uma base incrível de informação que ele juntou mundo afora, Montaigne encoraja os leitores a manter duas idéias firmemente em suas mentes e corações: (1) a de que a diversidade na qual está cada ser humano é tão ampla e diversa quanto aquela entre duas pessoas quaisquer, e (2) a de que a diversidade dentro da qual está qualquer cultura ou sociedade humana é tão ampla e variada quanto a diversidade entre duas

³ Ver especialmente os ensaios, “On the Cannibals,” “On coaches,” e “On some lines of Virgil,” em Michel de Montaigne (1991). Na tradução brasileira da obra, ver: “Dos Canibais” (volume I, p. 192), “Dos Coches” (Volume II, p. 228) e “A propósito de Virgílio” (volume II, p. 182) em Montaigne (1996).

culturas ou sociedades quaisquer. Ele não considera essa imensa diversidade [entrecruzada] na tapeçaria humana, tanto das pessoas consigo mesmas quanto entre elas, como um problema que confunde um impulso cosmopolita. Essa diversidade não é uma aberração que *vem* do humano, diz ele, mas, ao contrário, é uma marca distinta *do* humano. Para Montaigne, a diversidade sem fim na tapeçaria humana – sem fim porque está constantemente sendo tecida novamente e estendida dentro de novos padrões – constitui a fonte da oportunidade comunicativa sem fronteiras. As pessoas podem incessantemente aprender sobre as outras pessoas e sobre elas próprias. Cada vida humana se torna uma *aventura educacional em andamento*. Montaigne traz a imagem de que *ser* humano pode compreender, em parte, experienciar a vida educacionalmente.

Culturas mundo afora apresentaram momentos comparáveis ao que a Europa viu nos séculos XV e XVI, e figuras comparáveis a Montaigne, que buscaram um avanço humano, complexo, e impulsionaram para além a atitude alcançada pela humanidade e suas expectativas. Eu chamo esse avanço de humano, já que parece ser animado por um senso de gratidão para com o fato simples da vida – que estamos aqui em tudo – e por um senso de dívida para com as outras pessoas (no passado e no presente), por terem lançado sendas de significados tais como aquelas inscritas sob os nomes da arte, da ciência, da política e da filosofia. A orientação é complexa porque a própria idéia de cosmopolita sempre extrapola qualquer elucidação particular dessa idéia. Um outro termo para esta característica poderia ser "paradoxal", mas prefiro "complexidade", porque o conceito abrange o paradoxo, o quixotismo e o sempre parcial e incompleto. Finalmente, penso essa atitude cosmopolita como olhando para além da alcançada, porque ela se esforça para ver além da camisa de força das concepções de individualismo e comunitarismo.

Rumo a uma Educação Cosmopolita

Os constituintes de uma educação cosmopolita incluem quatro valores, que, por propósitos heurísticos, podem ser expressos como segue abaixo:

- * a dinâmica da comunicação humana genuína;
- * o poder produtivo do pensamento amplo;
- * a responsabilidade intelectual;
- * a promessa da criatividade imaginativa.

Irei brevemente esboçar cada um deles e, então, levantar algumas questões.

1. *A dinâmica da comunicação humana genuína.* Muitos educadores espalhados pelo mundo apreciam conversar *com* seus alunos, ao invés de somente falar *para* eles. Aulas e rotinas de aprendizagem possuem seus lugares com as crianças e os jovens, mas se aquelas são a sua única dieta educacional, estes podem vir a nunca aprender como se comunicar com pessoas que não se desenvolvem com a mesma alimentação. Salvo as exceções, eles podem chegar ao ponto de nunca ser capazes de entender aqueles que são diferentes deles. Eles podem chegar ao ponto de nunca conceber as possibilidades educacionais que existem no próprio fato da diversidade humana.

A comunicação é uma realização contínua melhor do que um mecanismo [de trabalho] do relógio. Ela ajuda a formar a parte central da arte de viver de forma significativa com outros seres humanos. Todos aqueles que educam, ou seja, os pais, os professores, os trabalhadores sociais, os professores de educação física ou os orientadores podem auxiliar as crianças, os jovens e uns aos outros a aprender a se comunicar em maneiras de expansão [sempre contínuas], ao examinarem a vantagem de cada oportunidade de interação que emerge na vida diária, dentro ou fora da escola. As próprias crianças são geralmente os melhores professores de comunicação, mostrando aos adultos, bem como umas às outras, como pode ser o terreno ilimitado das experiências compartilhadas. A comunicação abre caminho para que se compreenda de acordo com o adágio: “Eu sou um ser humano, logo nada do que é humano me é estranho”.

2. *O poder produtivo do pensamento amplo.* Comunicação significa mais do que compartilhar informação ou dados. Os computadores fazem isso, geralmente melhor do que os humanos, mas eles não se comunicam. Comunicação envolve um dar e receber dinâmico, imprevisível e não-programável não apenas de informação, mas de opinião, ponto de vista, sentimento, perspectiva, aspiração, histórico de vida e julgamento. Por meio da comunicação, os seres humanos adquirem a habilidade em recuar sobre algumas idéias e valores e em contemplar e avaliar suas substâncias e importância. Eles se tornam capazes de conduzir sistemática e cuidadosamente os problemas e, agindo em conjunto, confiar em modos de investigação mais do que em hábitos cegos e mudos.

Esses processos se voltam para a idéia de um pensamento amplo. Pensar amplamente, me parece, é pensar simpaticamente – ter a percepção de que todas as pessoas participam da cena humana. Em outras palavras, o pensamento amplo envolve não somente a capacidade ou a vontade de pensar, como também um sentimento para a extensão e a variedade do pensamento humano concreto. Como a comunicação, o pensamento amplo é uma arte adquirida e pode se aprofundar e se alargar por intermédio da educação. Pode ser aprendido durante todo o dia, e por meio do currículo

e da vida na escola. Qualquer situação que exija das pessoas “parar, olhar e ouvir” pode tornar um momento para se cultivar a capacidade de pensar amplamente. Além do mais, inúmeros professores podem atestar o quão significativo é quando um aluno diz a eles, ainda que não exatamente assim, “obrigado por se preocupar com o que eu penso – ou, na verdade, *que* eu penso!”. Entretanto, um sinal de distinção do pensamento amplo se dá quando um estudante, ou qualquer pessoa, pode absorver essa forma de reconhecimento e redirecioná-la para outros: reconhecer outros como humanos precisamente por intermédio de uma compreensão demasiadamente aguda de que eles também podem pensar. Essa consciência arrasta as pessoas para a vida em sua diversidade impenetrável, antes do que conduzir aquelas ao recuo e ao retiro em relação a esta.

3. *Responsabilidade intelectual*. Pensar amplamente envolve mais do que a reflexão e o sonhar acordado. Quer dizer encarar as pessoas seriamente o suficiente para se buscar entendimento mútuo. Ao mesmo tempo, comunicar-se com outros exige mais do que um falatório ao acaso. Significa ter alguma coisa a dizer ou, pelo menos, querer dizer alguma coisa. Por conseguinte, tanto o pensamento quanto a comunicação, no sentido mais profundo dos termos, são ações. Eles revelam ou expressam quem a pessoa é como pessoa, e como afeta os outros ao seu redor.

Tornar-se ciente desses fatos é, em parte, o que significa desenvolver responsabilidade intelectual. Dewey nos oferece uma visão poderosa da importância da responsabilidade intelectual como um resultado educacional:

Seria bem melhor se existissem menos fatos e verdades a serem ensinados – isto é, menos coisas já admitidas como verdadeiras – se um número menor de situações pudesse ser intelectualmente aproveitado de como que uma convicção resultante significasse algo de real – significasse a identificação do educando com a espécie de procedimento exigido pelos fatos e pela previsão dos resultados. Os mais permanentes maus resultados da inconveniente complexidade das matérias escolares e da congestão de estudos e lições não são a esfalpa nervosa e o conhecimento superficial que resultam (embora sejam coisas graves), e sim o fato de não se chegar a tornar claro o que quer dizer e o que envolve o fato de conhecer-se realmente uma coisa e acreditar-se nela. “Responsabilidade intelectual” significa seguir, a esse respeito, rigorosos modelos. Esses modelos só podem ser criados por meio da prática de seguir e agir de acordo com a significação daquilo que já foi adquirido (1975, p. 197).

Dewey cria a imagem de uma pessoa que não apenas conhece e acredita nas coisas – todas as pessoas já fazem isso – mas que entende o que significa conhecer e acreditar

em alguma coisa. Essa realização implica em uma pessoa capaz de enxergar idéias e aspirações por meio de mais do que uma única lente. Implica uma pessoa que entende o valor e o prazer em assumir responsabilidade pela condição de sua mente, mesmo quando discernindo que esse processo não pode acontecer isoladamente de outros (de outra forma, se tornaria solipsismo ao invés de uma ocasião de responsabilidade). Com essa sensibilidade vem a sabedoria dos valores na comunicação e no pensamento amplo.

4. *A promessa da criatividade imaginativa.* Uma premissa deste artigo é que a aceleração da história vista anteriormente pode tornar-se uma oportunidade, mais do que somente uma fonte de confusão ou opressão, se a educação equipar as pessoas para responder a isso. Essa tarefa parece exigir imaginação e criatividade valorativa, em acréscimo aos valores nomeados acima. Na medida em que as incessantes marés de eventos afetam repetidamente as formas costumeiras de se fazer as coisas, as pessoas educadas dentro do espírito da perspectiva cosmopolita, articulada aqui, podem aprender a responder a partir não do medo, mas de uma imaginação constante pelo poder criativo de indivíduos e de comunidades. Eles podem aproveitar oportunidades de expandir a comunicação que é marcada pelo pensamento amplo. Escrevendo no meio do terremoto da Revolução Industrial e das revoluções políticas que a acompanharam, o poeta Shelley encorajou a humanidade “a imaginar o que sabemos”. Acredito que ele quis dizer para relembramos de trazer à vida, sempre de forma dinâmica, o senso de dignidade humana, de criatividade humana e de possibilidade humana capturadas em todas as artes da expressão humana, e não desistir destes valores em detrimento de sentimentos de desespero e medo. Nesta perspectiva, a criatividade imaginativa põe as pessoas umas nas presenças das outras, ao contrário de repeli-las umas às outras e ao mundo.

Tensões em uma Educação Cosmopolita

A educação na atitude e na orientação que é representada nos quatro valores cosmopolitas produzirá tensões. Nenhuma proposta educacional pode evitar que isso ocorra se é propriamente educacional, ao invés de meramente rota ou subserviência à moda passageira. As tensões emergirão para os indivíduos, para as comunidades, para culturas e sociedades inteiras e para aqueles que ponderam o assunto. Eu não irei abordar este último aqui, exceto para reconhecer a compreensível impaciência que os pensadores eventualmente desenvolvem em relação a qualquer catálogo de valores

percebidos. Acrescentaria apenas que o meu foco sobre os quatro valores pretende ser uma contribuição, e não um ponto final.

Para os indivíduos, a tensão é geralmente produzida quando existem confrontos com o inesperado, seja na forma de uma nova filosofia, uma nova prática ou uma nova pessoa. Porque uma educação cosmopolita arrasta as pessoas para dentro de um mundo mais aberto, ao invés de restringir, ela irá gerar fonte incontável e inesgotável de tensão e pressão. Este fato se torna mais uma razão para se destacar os quatro valores cosmopolitas esboçados acima. Ao desenvolvê-los como algo para a orientação da vida, uma pessoa pode aprender a perceber as diferenças, os desafios e os contrastes, mesmo quando são estressantes e difíceis, como momentos para a aprendizagem e o crescimento. Aprender a se engajar ao novo, em qualquer maneira que apareça, é aprender alguma coisa sobre o significado da vida como uma experiência educacional em andamento, pelo menos se for assumido que a educação não compreende sempre prazer. Contudo, esse ideal constitui uma demanda profunda, e enquanto tal suscita questões sobre o quão essa perspectiva cosmopolita pode ser realista ou, até mesmo, favorável às pessoas.

Para as comunidades locais e os sentimentos de afecção e lealdade engendrados por elas, tensões podem emergir ao se pedir para que se engajem em um mundo mais amplo, que está incorporado em uma educação cosmopolita. À primeira vista, o desejo natural de perpetuar os costumes e os valores da comunidade pode não parecer reconciliável com a também manutenção de manter um pé em um ponto de vista do mundo. Além disso, gestos precedentes do “mundo”, tais como imperialismo, têm sido para muitas pessoas mundo afora qualquer outra coisa, menos pacífico e generoso.

Portanto, uma perspectiva cosmopolita não apenas difere do que hoje é chamado de globalização, mas pode ser uma crítica severa a ela. Ambos os termos possuem uma raiz em comum: cosmos, mundo, globo. Mas globalização tem geralmente a característica do que eu denominei há pouco de aceleração da história, na medida em que as mudanças econômicas, culturais e ambientais avançam ameaçadoramente sobre as comunidades. Um ponto de vista cosmopolita, como o articulado aqui, gera bases para o criticismo e para práticas alternativas, precisamente porque reconhece o valor antigo do local, bem como da comunidade global. Uma tarefa da educação cosmopolita, como a incorporada nos quatro valores retratados acima, seria a de assessorar as pessoas a avaliar os valores da vizinhança e do mundo. Por mais quixotesco que este objetivo possa algumas vezes parecer, em princípio as comunidades locais não precisam temer a educação cosmopolita do mesmo modo que elas podem vir a temer a marcha da globalização. Cabe re-enfatizar que o próprio reconhecimento da diversidade das comunidades humanas constitui uma perspectiva

cosmopolita⁴. Em outras palavras, a perspectiva cosmopolita retratada aqui não se materializa à parte ou acima da diversidade humana, em certo tipo de reino olímpico, mas, ao contrário, surge *no* processo de reconhecimento.⁵ Apesar de tudo, dadas as diferenças de tamanho (em muitos sentidos do termo) entre o mundo e a vila, pode parecer sempre difícil, e *sentimos* difícil, avaliar ou harmonizar os valores cosmopolitas e locais.

No nível das culturas e das sociedades, uma tensão que emergirá se localiza entre os valores da *inculturação* (*enculturation*), por um lado, e educação entendida como a lenta, mas estável, jornada rumo à perspectiva cosmopolita, por outro lado. Por definição, essa jornada ultrapassa os limites da *inculturação*, por mais que não necessite rejeitar essa forma de instrução. Ao contrário, a comunicação genuína, o pensamento amplo, a responsabilidade intelectual e a criatividade imaginativa não conduzem automaticamente as pessoas a condenar objetivos ou valores particulares, mesmo se pudessem interpelá-los. As pessoas podem iluminar a análise de qualquer coisa que queiram sob consideração; elas podem arrancá-la da terra-das-sombras das proposições inquestionáveis. Esse propósito não implica na rejeição da perspectiva ou do objeto em vista.

O processo pode trazer tensão, entretanto, especialmente com pontos de vista religiosos e suas convicções da introspecção e da verdade reveladas. Uma educação cosmopolita se difere de uma secular precisamente nas boas vindas que dá ao currículo, sobre como habitar humanamente pontos de vista neste planeta, que são assumidamente religiosos. Uma educação cosmopolita não pressupõe um porteiro a ficar na porta do mundo humano e declarar: desculpem, mas religião não é permitida. Uma educação cosmopolita não produz (ou exerce autoridade) um critério especial de julgamento religioso ou da religião que seja eticamente ou intelectualmente mais severo do que o critério que pode ser empregado para julgar as questões da ciência, da política, das artes, dos negócios ou do meio-ambiente. E é assim que os assuntos devem ser (mantê-los tão desafiadores como o exemplo que vimos é certamente), se há verdade no adágio de que “eu sou um ser humano, logo nada do que é humano é estranho a mim”. Além disso, o critério para responder ao fundamentalismo religioso – especialmente quando este se coloca como o *próprio* porteiro a determinar se algumas pessoas são “estranhas” ao humano – lembrará o critério professado por fundamentalistas políticos,

⁴ W. E. B. Du Bois (1973) argumentou, que mesmo se o movimento dos direitos civis na América fosse completamente bem sucedido, rendendo uma sociedade harmoniosa e integrada, valores *humanos* preciosos seriam perdidos se os afro-americanos e outras comunidades abandonassem inteiramente suas raízes culturais distintas.

⁵ Ver: Taylor (1992).

científicos e econômicos. Ao mesmo tempo, todos os critérios que partam de uma educação cosmopolita se apresentarão como criticismo em andamento do seu próprio critério.

Uma última tensão a destacar é que a educação cosmopolita orientada rumo a e pela comunicação genuína, pensamento amplo, responsabilidade intelectual e criatividade imaginativa precisará incorporar sérios estudos sobre a contrapartida desses valores. Se o diagnóstico na primeira parte deste artigo é sólido, isto é, a aceleração da história gerou condições que distraem a humanidade daquilo que poderia ser, então a questão pela qual a humanidade permitiu que essa distração ocorresse deve ser encarada. Em outras palavras, por que o desejo por poder e controle dos outros não tem o mesmo “valor” que a comunicação genuína? Por que o desejo por mais fontes de entretenimento estúpidas não é tão atraente quanto à responsabilidade intelectual? Essas propensões, tão presentes hoje em dia, não são marcas genuínas do humano? Talvez valores como o pensamento amplo e a criatividade imaginativa não estejam desgastados no mundo de hoje. Talvez eles sejam mais estranhos ao humano do que o interesse próprio sem compaixão.

Uma característica principal dos quatro valores esboçados neste artigo é que eles constituem *meios* de avaliação e confrontação dessas várias tensões, enquanto também incorporam *fins* que contrastam com a aceitação de um mundo dado em fase terminal por conta de conflito e isolamento. Como tal, eles constituem elementos orgânicos de uma educação cosmopolita. Os professores podem dar vozes a esses elementos, se não precisamente nos termos sugeridos aqui, pelo menos nos de que eles confrontem as tensões que os valores sugerem. Não penso que os professores iriam achar este chamado algo estranho e irreconhecível. De uma forma especial, eles estão mais bem posicionados do que pais e familiares, por um lado, e a comunidade, por outro, a entender como e por que a entrada de cada nova pessoa na cena humana não constitui uma ocasião para o medo ou para a defesa, mas para um novo recomeço, com toda a complexidade, incerteza e promessa na qual implica cada começo.⁶ Uma educação cosmopolita incorpora começos porque ela se lança a partir do que temos sido, ao mesmo tempo, pronunciando também aquilo que podemos nos tornar.

⁶ Ver: Timothy Fuller (1989, p. 16).

Referências

- DU BOIS, W. E. B. Whither Now and Why. In: _____. *The education of black people: Ten Critiques 1906-1960*. New York: Monthly Review Press, 1973.
- FULLER, Timothy. The movement of Oakeshott's thought parallels that of Montaigne: the world's order is complicated by each entry of a new human being. In: _____ (Ed.). *The voice of liberal learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- HALEVY, Elie. *The world crisis 1914-1918*. Oxford: The Clarendon Press, 1930.
- KANT, Immanuel. *On history*. Trad. L. W. Beck. New York: Macmillan, 1963.
- MONTAIGNE, Michel. *Essays*. Trad. M. A. Screech. London: Allen Lane, 1991.
- MONTAIGNE, M. *Ensaio*. In: *Coleção Os pensadores: Montaigne*. v. I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- NUSSBAUM, Martha C. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- TAYLOR, Charles. *Sources of the self*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- _____. The politics of recognition. In: GUTMANN, Amy. (Ed.). *Multiculturalism and 'the politics of recognition'*. Princeton: Princeton University Press, 1992.