



A translinguagem como possibilidade de Educação para a Cidadania Global crítica e descolonial: uma análise de publicações da UNESCO

Translanguaging as a possibility for critical and decolonial Global Citizenship Education: an analysis of UNESCO publications

Emily de Paula Silva MARINS*

Daianny Madalena COSTA**

Maria Julieta ABBA***

RESUMO: O presente texto tem por objetivo analisar a translinguagem como possibilidade de Educação para a Cidadania Global (ECG) crítica e descolonial a partir do estudo de quatro publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no período de 2015 a 2018. Metodologicamente, ancora-se na análise de conteúdo, em suas três esferas – pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Perspectivados sob a compreensão de que a ECG se organiza ainda em um processo histórico que reitera a colonialidade, há possibilidades de transgressão nas quais a translinguagem e a ECG se amalgamam em um movimento crítico como elementos imprescindíveis para a descolonialidade. Isso porque translinguajar traz no cerne de sua constituição recursos teóricos-práticos-pedagógicos que promovem a ruptura entre superiores e inferiores calcados no paradigma monolíngue-colonial fortemente percebidos no contexto de uma América Latina livre, soberana e cidadã. Por meio da translinguagem, a ECG afirma espaços educativos ancorados na justiça social, nos direitos humanos e ambientais. Conclui-se, por fim, que, mesmo sendo a Unesco um organismo internacional vinculado à Organização das Nações Unidas, encontram-se aportes para a construção de um mundo mais solidário, que respeita à diversidade e que valoriza o senso de humanidade compartilhada entre todos os seres da Casa Comum.

PALAVRAS-CHAVE: Translinguagem. Educação. Cidadania Global. Descolonialidade. UNESCO.

ABSTRACT: This text aims to analyze translanguaging as a possibility of critical and decolonial Global Citizenship Education (GCE) based on the study of four publications from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in the period 2015 to 2018. Methodologically, it is anchored in content analysis, in its three spheres – pre-

* Mestra em Gestão Educacional, professora visitante na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. emilydepaulam@outlook.com

** Doutora em Educação, professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. daiannycosta@hotmail.com

*** Doutora em Educação, professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. mjulieta.abba@gmail.com

analysis, material exploration and treatment, inference and interpretation of results. With a perspective on the understanding that the GCE is still organized in a historical process that reiterates coloniality, there are possibilities of transgression in which translanguaging and GCE amalgamate in a critical movement as essential parts for decoloniality. This is because translanguaging brings theoretical-practical-pedagogical resources at the core of its constitution that promote the rupture between superiors and inferiors based on the monolingual-colonial paradigm strongly perceived in the context of a free, sovereign and citizen Latin America. Through translanguaging, GCE affirms educational spaces anchored in social justice, human and environmental rights. Finally, it is concluded that, even though Unesco is an international organization linked to the United Nations, there are contributions to the construction of a more caring world that respects diversity and values the sense of shared humanity among all beings of the Common Home.

KEYWORDS: Translanguaging. Education. Global Citizenship. Decoloniality. UNESCO.

Artigo recebido em: 30.06.2024

Artigo aprovado em: 25.09.2024

1 Introdução

O mundo do século XXI, atravessado pelo fenômeno da globalização, apresenta-se no imaginário coletivo como um espaço de hiperconexão, no qual os indivíduos que o habitam são considerados cidadãos globais, que se caracterizam por serem pessoas cosmopolitas que vivem em comunidades imaginadas mediadas pela virtualidade e pela tecnologia (Bhabha, 2012). Essa narrativa forma parte de uma visão hegemônica do mundo, na qual os Estados aparecem como entidades monolíngues e monoculturais, que têm limites para o reconhecimento de uma sociedade plural. Alguns autores, tais como Dussel, (2000), Mignolo (2010) e Quijano (2005) argumentam que este falso universalismo inicia com a colonização da América Latina no Século XV, e se estende até os dias de hoje por meio de um padrão de poder que é moderno, colonial, eurocêntrico, capitalista e patriarcal (Dussel, 2000; Mignolo, 2010; Quijano, 2005). De acordo com Quijano (2005), o que a base intrínseca desse padrão de poder tem para poder funcionar é a racialização das culturas e a universalização da branca-europeia como cânone e superior frente às outras raças, estabelecendo a dualidade “nós” (brancos, ocidentais, europeus e modernos) e “eles” - todos os demais - sujeitos

considerados irracionais, selvagens e atrasados (indígenas, negros, mestiços, migrantes, mulheres etc.).

Na contramão desse imaginário coletivo hegemônico, existe um movimento de descolonialidade que questiona as relações de poder colonial e propõe a transformação delas a partir de um diálogo intercultural transmoderno (Dussel, 2015) onde estejam representadas, em igualdade de importância, a pluriversidade de culturas, epistemes e cosmovisões que fazem parte do nosso mundo. De acordo com Walsh (2010) e Tubino (2004), precisamos reconhecer os limites dos discursos sobre multiculturalismo e cosmopolitismo amparados na lógica da colonialidade, e apostar por uma gramática da descolonialidade (Mignolo, 2010) como um projeto transgressor e de reescrita da história mundial, a partir de uma consciência crítica da colonialidade e da geopolítica do conhecimento. Um rompimento epistemológico (Mignolo, 2010) e transgressor (Hooks, 2017; Freire, 1998) com o centro hegemônico desde diversos lugares subalternos do planeta (Santos, 2013).

A translinguagem ergue-se, neste sentido, como uma resposta ao paradigma hegemônico de um mundo globalizado no qual os Estados são repetidamente retratados como entidades monolíngues e monoculturais. Contestando essa visão hegemônica, a translinguagem emerge como uma prática pedagógica e social que provoca a ideologia monolíngue ao consentir que os sujeitos bi/multilíngues utilizem seus repertórios linguísticos sem um caráter dominador. A translinguagem, assim, transcende as fronteiras linguísticas e desafia a lógica da colonialidade ao passo que reconhece e valoriza a diversidade de culturas, conhecimentos e experiências que coexistem no mundo contemporâneo.

Ao conectarmos a translinguagem com o movimento descolonial, reconhecemos sua capacidade transformadora em relação às práticas sociais e educacionais, apresentando-se como facilitadora de uma reescrita mais justa e inclusiva da história mundial e fortalecendo a formação de cidadãos globais.

O presente artigo se insere dentro deste movimento e da perspectiva teórico-epistemológica da descolonialidade, com o objetivo de analisar a translinguagem como possibilidade de educação para a cidadania global (ECG) crítica e descolonial a partir do estudo de quatro publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a saber: 1) *Global citizenship education: taking it local* (2018); 2) Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem (2016); 3) Educação para a cidadania global: A abordagem da Unesco (2015a); e 4) Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (2015b). Escolhemos a Unesco por ser um dos principais organismos internacionais dedicado à promoção e proteção da educação, ciência e cultura; e selecionamos os quatro documentos citados por tratar diretamente o tema da ECG.

A abordagem metodológica do trabalho de pesquisa é qualitativa, baseada no enfoque subjetivista-compreensivo (Triviños, 2015), que privilegia as percepções, compreensões e aspectos da consciência dos sujeitos. O fenômeno e os significados que os sujeitos dão a ele são fundamentais dentro deste enfoque. Quanto ao procedimento analítico, será utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 44), já que ela se apresenta como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Contudo, a autora destaca que essa análise tem ainda uma especificidade maior que “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores” (Bardin, 2011, p. 44). Assim, as inferências podem estar vinculadas a dois tipos de questionamentos: o que levou a determinado enunciado? quais consequências esse discurso irá gerar? A primeira pergunta aponta à antessala da mensagem, onde interessam os antecedentes e as causas que levaram à formulação daquele conteúdo, enquanto a segunda diz respeito às repercussões e impactos daquele enunciado.

Os procedimentos de análise do trabalho encontram-se atrelados à análise de conteúdo e à organização das três fases proposta por Bardin (2011): 1) pré-análise; 2)

exploração do material; e, finalmente, 3) o tratamento, inferência e interpretação dos resultados. A primeira corresponde às indagações iniciais do material e à sistematização das primeiras ideias com o objetivo de conduzir o desenvolvimento de futuras ações nas outras etapas do processo de análise. Na segunda fase, se realizam “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131). Na terceira e última parte, os resultados obtidos são trabalhados de maneira significativa, mediante operações estatísticas, quadros de resultados, diagramas, figuras, onde aparecem relevadas as informações mais importantes da análise.

Assim, na sequência, será abordado o conceito de ECG de forma desmembrada (educação, cidadania e global), assim como os aportes teórico-epistemológicos sobre o tema propostos por Torres (2023) e Andreotti (2010). Logo, apresentaremos o conceito de translinguagem e suas possíveis contribuições para o processo de cidadania global crítica e descolonial. Na quarta parte, procuramos identificar a relação desses conceitos em quatro publicações da Unesco sobre a cidadania global. Por fim, apresentamos as considerações finais como horizontes reflexivos e marcos para a ação crítica e descolonial.

2 Educação para a cidadania global: o enfoque crítico e descolonial

Nos últimos quinze anos, o tema da ECG tem chamado a atenção dos organismos internacionais, dos governos nacionais, dos seus diversos ministérios e das instituições educativas. Assim como outros tópicos, tais como inovação, sustentabilidade, interculturalidade e internacionalização; a ECG forma parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Contudo, é possível identificar que este conceito é polissêmico e seu sentido pode variar de acordo com o enfoque teórico-epistemológico desde o qual esse termo esteja sendo abordado.

Primeiramente, o conceito multifacetado de cidadania, como delineado por Costa (2022), extrapola a dimensão social e se estende, também, para a perspectiva política, que dialoga com o pertencimento a uma comunidade definida por leis e regulamentações próprias. Na contemporaneidade, inúmeros são os desafios à cidadania e à democracia em escala global, como destacam Akkari e Maleq (2020). A crescente desigualdade de riqueza e renda, bem como os contínuos fluxos migratórios decorrentes de circunstâncias precárias onde lucros são direcionados, majoritariamente, para as populações mais abastadas, levam a um cenário onde a cidadania e a democracia parecem estar em crise.

O Global envolve pensar através de uma multiescala diversas dimensões como a econômica, social, política e, no nosso caso, a educacional. Compreender globalmente as sociedades também é sobre o reconhecimento da interdependência crescente entre as pessoas ao redor do mundo. O global é diferente do internacional já que o (inter)nacional significa a conexão entre as nações-estado, sendo que o global vai além do sentido geográfico (Sant *et al.*, 2018). Contudo, tanto o global quanto o internacional têm sido utilizados como categorias de qualidade pelos discursos educativos *mainstream* opacando o potencial crítico destes conceitos. No caso do Global, escolhemos aqui relacioná-lo com o sentido planetário de Casa Comum, por exemplo, a partir do aporte de Leonardo Boff (1995) quando nos provoca com seu *Princípio Terra* a refletir criticamente sobre o vínculo dos habitantes deste mundo com a terra como pátria comum. Ou quando Freire, no livro *A importância do ato de ler* (1986, p. 30), afirma que “[...] cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”.

Assim, cidadania global como conceito e prática alternativa, propõe uma superação do encobrimento da universalidade ocidental por meio do cosmopolitismo e multiculturalismo, e um reconhecimento da pluriversidade das sociedades e dos direitos das pessoas que coletivamente habitam nelas. “O ‘global’ no discurso dominante é o espaço político no qual um local particular e dominante procura o controle global e se liberta de constrangimentos locais, nacionais e internacionais. [...]”

(Shiva, 1998, p. 231). Por isso, não é uma cidadania individualizada, e sim um exercício ético-político de visibilização das diferenças e de cuidado com um todo planetário que está em constante mudança. E aqui a educação possui um papel central no processo de o que e como aprendemos sobre nós e sobre o que nos rodeia. Brandão (1981, p. 10) afirmava que “[a] educação é [...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Segundo o autor, a educação pode cumprir a sua missão de transformar os sujeitos e os mundos habitados por eles em algo melhor, mas também pode acabar sendo a reprodução de uma sociedade monolíngue e monocultural.

Neste contexto, a Educação para a Cidadania Global (ECG) também faz parte do cenário teórico-epistemológico de disputa entre um enfoque competitivo e mercantil, e um solidário e cooperativo (Torres, 2023). Andreotti (2010) denominará o primeiro como uma versão neoliberal-soft de ECG, que tem por foco a normatividade e universalidade de localismos e a capacitação de [...] indivíduos para a ação (ou para se tornarem cidadãos ativos), de acordo com uma definição prévia do que são boas condições de vida e do que é um mundo ideal (Andreotti, 2010, p. 63). O segundo enfoque, a autora o classifica como crítico, já que tem por objetivo “[c]apacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações” (Andreotti, 2010, p. 63). Neste sentido, Pashby e Andreotti (2015) advertem sobre a necessidade de uma abordagem criticamente reflexiva acerca da ECG, para que se evite a reprodução de suposições que reforcem desigualdades em discursos de tolerância e respeito às diferenças.

Como vimos, o conceito de ECG tem no seu enfoque crítico a intencionalidade de transformação da existência social das pessoas que é, ao mesmo tempo, o interesse do processo descolonial. Este último propõe a produção de um sentido histórico alternativo ao da colonialidade-modernidade-eurocentrada (Quijano, 2014) com base nos seguintes pontos: a) igualdade social dos indivíduos heterogêneos e diversos; b)

diferenças e identidades não poderão ser argumento da desigualdade social dos indivíduos; c) agrupações e identidades serão o produto de decisões livres e autônomas dos indivíduos; d) reciprocidade entre grupos e/ou indivíduos socialmente iguais; e) redistribuição igualitária dos recursos e produtos do mundo entre a população mundial; e f) tendência da associação comunal da população mundial como o modo de produção e gestão da autoridade coletiva.

Após abordar as questões de reflexão teórica, na sequência, veremos como esta categoria teórico-analítica de ECG se relaciona com o conceito e a prática da translinguagem, ao passo que a translinguagem situa-se no centro de um movimento amplo de interação cultural e emancipação linguística. Uma vez que a ECG crítica e descolonial questiona e desafia as estruturas de poder colonial e racial predominantes, assim como promove uma visão inclusiva, transformadora e solidária das relações globais, a translinguagem propõe uma redefinição das fronteiras linguísticas, permitindo que indivíduos e comunidades tão plurais se expressem e se compreendam além dos limites impostos por uma única língua dominante.

3 Translinguagem: conceito e prática em diálogo com a Educação para a Cidadania Global crítica e descolonial

Translinguajar não se refere apenas à ação de alternar códigos. Os falantes, ao **translinguajarem**, têm por base suas intenções comunicativas e fazem uso de seus repertórios linguísticos, bem como da compreensão política e histórica de que possuem de seus mundos bilíngues (Lucena, 2021). Apesar de o termo ter sido cunhado em 1990, a translinguagem foi potencializada e recebeu expressividade significativa apenas na última década, inclusive como modelo pedagógico.

A translinguagem está intrinsecamente vinculada à formação de experiência e à aquisição de conhecimento que se dá por meio da interação e da fluência em duas línguas. García (2009) conceptualiza a translinguagem como um conjunto de práticas discursivas utilizadas pelos sujeitos bilíngues para que seus contextos façam sentido. Destarte, **translinguajar** permite aos falantes bi/multilíngues serem e agirem em um

mundo plural por meio de um sistema linguístico unitário, no qual as línguas não são compreendidas como códigos separados. O falante bilíngue faz uso de todo o repertório lexical relacionado ao seu pensamento, expressão e raciocínio em ambas as línguas, de modo que não existem dois sujeitos monolíngues em um só, mas apenas um sujeito bilíngue que acessa a todo o conhecimento e experiência que possui nas duas línguas (Cremonesi, 2023).

O contato e a conexão entre indivíduos bilíngues ou através de uma vivência plurilíngue se dá ao passo que as línguas de origem e adicional, como movimentos no processo comunicativo, circulam simultaneamente por esses espaços e fazeres interativos, de modo que os sujeitos sejam entendidos e se façam entender.

No contexto educacional, a translinguagem emerge como prática pedagógica que conta com o emprego das línguas de forma fluida e dinâmica. Ao ser concebida como uma orientação que desafia o pensamento hegemônico e combate a ideologia monolíngue a partir de movimentos emancipatórios (Rocha; Megale, 2023), a translinguagem, nos espaços educativos, está ligada à justiça social, uma vez que, por meio de práticas translíngues, objetiva-se oportunizar aprendizagem para todos os estudantes que, a partir dos recursos de que já dispõem e facilitados por objetivos evidentes proporcionados pelos educadores, ampliam suas habilidades em relação aos conteúdos e à língua-alvo (Megale; Kadri, 2023a). Essa quebra paradigmática rompe com a colonialidade propagada pela ideologia monolíngue e, como veremos mais adiante, impregna de transgressão o **translinguajar**.

Na educação linguística, o desenvolvimento de espaços de translinguagem, a utilização de materiais didáticos bi/multilíngues e a promoção de momentos de aprendizagem translíngue através do diálogo reflexivo apresentam-se como ferramentas potentes para a formação de cidadãos interculturais e envolvidos com seus fazeres locais e globais. A educação intercultural, como aponta Condi (2023), não tem um caráter necessariamente novo, mas, talvez, inovador. O translingualismo, em sua perspectiva de fluidez e hibridez linguística, favorece uma visão mais inclusiva

mesmo no que a autora chama de micromundo de diversidade de valores, aprendizagens, culturas – como acontece com a escola.

Para Lucena (2021), na heterogeneidade das práticas linguísticas, especialmente ao se considerar os conflitos e interesses particulares em cada cenário, a translinguagem se revela como uma ferramenta crítica para fomentar a discussão de uma pedagogia de línguas livre de um controle nacionalista. Wei (2017) destaca três valores do prefixo *trans* incorporado à linguagem: práticas que **transcendem** estruturas socialmente construídas, visando à multiplicidade de construções de significados e subjetividades; a **transformação** de sistemas de linguagem, cognição e estruturas sociais dos sujeitos; e, por fim, as consequências **transdisciplinares** de reconceituar, aprender e se utilizar línguas.

Desse modo, também ocorre com o **transgredir**. Diante do determinado, reinventa-se nossos modos de sermos e estarmos no mundo, como a possibilidade de responder aos interesses de milhões de pessoas excluídas do processo de cidadania. Por meio da transgressão “[...] nos tornamos capazes de **intervir** na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (Freire, 1998, p. 86, grifo do autor). Esse reconhecimento, inicialmente, traz as marcas de nossa ética planetária, de nosso ser e estar no mundo, pensá-lo, problematizá-lo e intervir nele. Refazendo-o a partir de uma concepção político-libertadora. Essa é nossa opção ideológica e compreendê-la inacabada é reconhecerno-nos, também, infinitamente inconclusos, por isto, desassossegados, “inquietados”, sujeitos de transgressão. Neste sentido, um dos aspectos necessários para a vida coletiva no planeta é a priorização de ações na direção da reinvenção. Tudo isto pelo compromisso com os excluídos, por outra possibilidade de estarmos juntos, opondo-nos ao fortalecimento das desigualdades que proibem a tantos de uma vida mais bonita e digna. Afinal, nossas relações pré-estabelecidas pelo modelo capitalista têm, no seu interior, sua própria negação e podem ser palco de constantes transgressões – que se dirigem à superação da colonialidade. O modelo neoliberal que

experimentamos não consegue esconder, muito menos eliminar, as diferenças e o caráter mercadológico que o caracterizam.

Só **transgride**, portanto, quem percebe o inacabamento, pois, se tudo não está fatalmente dado, pode ser recriado. Como nos traz Wei (2017), o prefixo **trans** significa a possibilidade de passar além, atravessar e é, portanto, um conceito cheio de vida, carregado de desassossego, pois o ato de transgressão reconhece a necessidade de modificar com o estabelecido como forma de denúncia daquilo que pode parecer imutável. Isto porque, para o modelo da colonialidade, o mundo se divide entre superiores e inferiores, compondo uma matriz de poder colonial fluida, niveladora e dominante (Mignolo, 2011) que assevera a ideia de que grande parte de homens e mulheres devem aceitar a inexorável condição de acomodação ao status quo. Daí decorre a lógica neoliberal como uma oposição à possibilidade de uma atitude mais reflexiva, necessária para o ato de transgredir, já que é preciso romper com o “piloto automático”. Na correria desenfreada que vivemos na atualidade, há a produção da ausência de sonhos, planos, conclusões, ou seja, não é possível conceber os projetos, ver os processos elaborados e vivenciados. Tudo é muito rápido, voraz e passageiro, eliminando, com isso, o horizonte da própria transgressão. É sobre isso que nos erguemos.

Brandão (2001), compreendendo essa visão de mundo, pôs-se a pensar sobre a escola na perspectiva da modernidade colonial, descrevendo o que seria um mau-aluno, ou seja, aquele que se atreve a negar o pré-determinado.

Não raro o mau-aluno é o que não se submete a uma rotina de sujeição. É o que ameaça descrer dos que todos devem crer por igual. É aquele que, à medida que estuda e aprende, amplia o desejo de fazer por conta própria as perguntas que não devem ser respondidas (Brandão, 2001, p. 34).

Desse mesmo modo, podemos propor que cidadão corresponderia a esse “mau aluno”. Alguém que se inquieta e **transgride**. Aquele que recusa a negação de direitos,

ou acomoda-se aos ditames de uma falsa cidadania. A transgressão como perspectiva da subversão daquilo que é convencionalizado, que corresponde às expectativas daqueles que estão envolvidos, gerando daí desassossegos e um inquietante desejo de ir além, de reinventar. A incompletude, que nos remete invariavelmente às incertezas, leva-nos a descobrir respostas que, por algum tempo, vão qualificar nossa existência.

De fato, esta sociedade que vivenciamos atualmente precisa ser transgredida para que possa estar comprometida com as culturas, com a vida das pessoas. Nesta perspectiva, o neoliberalismo não está fatalmente dado para o resto da existência humana, como, em muitas vezes, parece ser a descrição mais oportuna do momento histórico que vivemos, porém, é justamente através da transgressão que romperemos com os presságios de que chegamos ao fim da história.

Para Freire (1998), é necessário manter o gosto pela rebeldia, por meio da curiosidade e da disposição em arriscar-se e aventurar-se. Do contrário, o resultado será a “morte do processo político enquanto tal e na reprodução de uma sociedade de autoritarismo e elitismo [...]”, (Freire; Faundez, 1985, p. 54) própria do modelo colonialista. Refletir sobre as questões que surgem a partir desta concepção, na perspectiva de que são elementares para transgredir o modelo de sociedade que temos, pelo puro e simples compromisso com a nossa cidadania e a do outro, faz-se urgente. Parece-nos, portanto, que a transgressão é precedida do desassossego, da dúvida, da criatividade pois, é a inquietude do não-saber que nos remeterá a outras formas e possibilidades.

Dessa forma, o movimento que se dá no rompimento com o monolinguismo faz da translinguagem transgressora, ao desconstruir a ideia convencional de língua como um sistema estático, permitindo aos indivíduos bi/multilíngues navegarem por diferentes estruturas de significado e de conhecimento e possibilitando uma reconceptualização dos espaços linguísticos como lugares de resistência cultural e de valorização das vozes (e línguas) subalternizadas.

4 Resultados: análise de publicações da Unesco

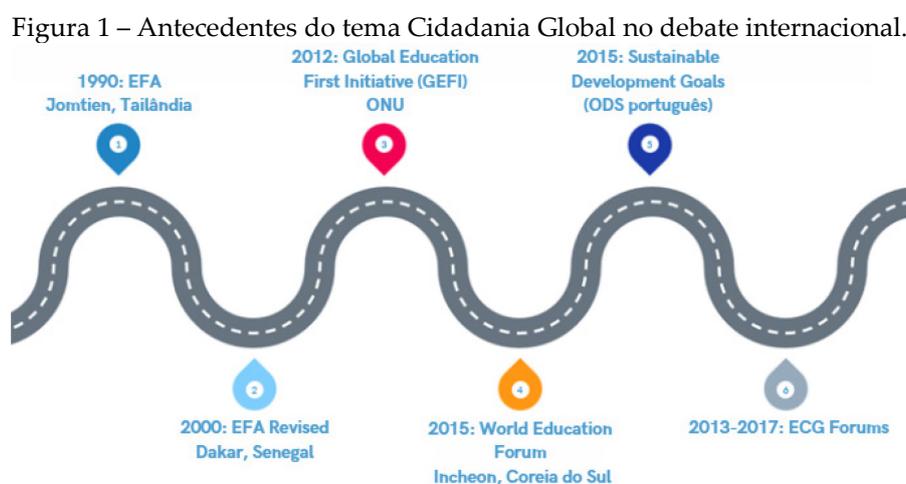
Assim como foi anunciado na introdução do artigo, buscamos analisar a translinguagem e sua contribuição para o desenvolvimento da ECG em seu sentido crítico e descolonial inspirados pela possibilidade de transgressão diante do instituído pela modernidade. Depois do estudo dos conceitos, gostaríamos de apresentar como esse duo (translinguagem-ECG) aparece em documentos do principal organismo internacional encarregado pela promoção e proteção da educação, ciência e cultura, a Unesco. Ele também é o responsável pela formulação de diretrizes internacionais que condicionam as políticas dos Estados-Nação. Por estes motivos, analisar os documentos da Unesco envolve examinar o conteúdo e sua intencionalidade que posteriormente impactarão nas práticas adotadas localmente nos diferentes espaços. Para a pesquisa, selecionamos quatro documentos, a saber: 1) *Global citizenship education: taking it local* (2018); 2) Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem (2016); 3) Educação para a cidadania global: A abordagem da Unesco (2015a); e 4) Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (2015b).

A opção em analisar conteúdos escritos e publicados pela Unesco se deve a dois movimentos. O primeiro situa-se na ideia de que é um organismo internacional, constituído a partir das lógicas do pós-guerra que igualmente estabeleceram o Banco Mundial, entre outros, no contexto das Nações Unidas, e que, ao longo da sua história, teve “[...] impacto significativo sobre os esforços de escolarização e alfabetização” (Akkari, 2011, p. 30). É, portanto, a única organização do Sistema das Nações Unidas cujo âmbito de competência é a educação. Nesse ínterim, a Unesco tem pautado, prioritariamente, uma visão educacional para a paz, sobre a qual podemos destacar o relatório encomendado a Jacques Dellors após a Conferência Mundial de Educação em Jomtien, em março de 1990. A segunda motivação de nossa escolha está no papel que a Unesco tem assumido durante os últimos anos, o que inclusive lhe rendeu a retirada do financiamento dos Estados Unidos e do Rio Unido, no auge da estruturação

neoliberal, dos anos de 1980 (Akkari, 2011). Assim, este segundo pressuposto que nos faz declinar sobre este organismo é o movimento pendular próprio das contradições. Ao mesmo tempo que se vincula aos organismos internacionais, na perspectiva de asseverar as políticas para os países incrementarem o ideário neoliberal, empurrando-os principalmente para a privatização da educação no sentido de torná-la cada vez mais presa do mercado, à financeirização e ao Estado mínimo; de outro, a Unesco busca reiterar pautas mais progressistas como ocorre, por exemplo, com as diversas publicações sobre a Educação para a Cidadania Global. Sendo assim, na continuação, apresentamos as etapas da análise do conteúdo dos documentos com base na contribuição de Bardin (2011).

4.1 Etapa de pré-análise

A discussão sobre a cidadania global tem ganhado protagonismo no debate internacional na última década. Contudo, este movimento, como pode ser observado na figura 1, responde a diversas iniciativas que alguns organismos internacionais, especialmente a Unesco, vêm liderando em matéria educativa.



Fonte: elaboração própria com base em Torres (2023).

No início da década dos anos noventa, a Unesco foi um dos patrocinadores da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (em inglês *Education for All* - EFA),

realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Este evento fez parte de uma iniciativa global de garantir o acesso à educação básica para crianças, jovens e adultos de todas as partes do mundo. Considerado o primeiro evento de educação global na última década do século XX, teve como resultado o lançamento da Declaração Mundial de Educação para Todos, com objetivos e metas para universalização da educação e redução do analfabetismo.

A segunda iniciativa aconteceu uma década depois de Jomtien, no Fórum Mundial de Educação, realizado em abril de 2000, em Dacar, Senegal, que adotou o Marco de Ação de Dacar, Educação para Todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos. Este Marco de Ação representava uma nova versão do movimento Educação para Todos agora relacionado com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), adotados no mesmo ano da realização do Fórum de Dacar, no ano de 2000. Nessa reunião, os participantes se comprometeram a implementar o Marco de Ação para atingir a Educação para Todos e incorporaram a qualidade da educação como sendo um elemento chave para atingir os objetivos de aprendizagens até 2015. De acordo com Torres (2023), este elemento da qualidade educativa não tinha estado presente nos debates anteriores do movimento Educação para Todos, quando, nos anos 2000, foi adicionado na sua relação com o acesso e aprendizagem na educação.

Em 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU) lança a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (em inglês *Global Education First Initiative – GEFI*), que teve como base três áreas prioritárias: colocar toda criança na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global. Sobre este último ponto, o documento do GEFI menciona:

As escolas tradicionalmente preparam as pessoas para passar nos exames, passar para o próximo nível e ingressar no mercado de trabalho. Enfrentamos agora o desafio muito maior de formar cidadãos globais. A promoção do respeito e da responsabilidade entre culturas, países e regiões não tem estado no centro da educação. A cidadania global está apenas a criar raízes e a mudança das formas tradicionais de fazer as coisas provoca sempre resistência (UN, 2012, p. 20, tradução nossa).

Com a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, a ECG ganha um espaço significativo no debate internacional e se soma aos outros dois objetivos abordados em Jomtien e Dacar (acesso e qualidade da educação). De acordo com Torres (2023, p. 23) já não era suficiente abordar metas e objetivos que tratem as aspirações nacionais e individuais, “[c]om a GEFI, a comunidade educativa mundial adentrou numa era em que se espera que a educação também contribua para o bem-estar da humanidade e da comunidade global” (p. 27).

A quarta iniciativa foi o Fórum Mundial de Educação, de maio de 2015, em Incheon, Coreia do Sul, que teve como resultado a redação do documento *Educação 2023: Declaração de Incheon e Marco de Ação*. Esta declaração revisitou os pontos das conferências anteriores que não foram atingidos e incorporou ao debate as questões acerca das disparidades de gênero e a importância da educação superior na aprendizagem ao longo da vida. O Fórum de Incheon conectou o debate educativo, liderado pela Unesco, com os ODM e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), e, por isso, aconteceu depois do término da década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) que foi celebrado na Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Unesco, em novembro de 2014, em Aichi-Nagoya, Japão.

Por fim, destacamos um movimento que aconteceu entre os anos de 2013 e 2017 vinculado à realização de três Fóruns de ECG que aconteceram em diversos países. Depois do lançamento da iniciativa GEFI em 2012, a UNESCO foi o órgão escolhido para zelar pelo desenvolvimento do projeto de ECG. Um dos mecanismos para isso foi a realização de Fóruns públicos de debate e discussão sobre temas de comércio, economia, política, sociedade etc. O primeiro deles ocorreu em dezembro de 2013, em Bangkok, na Tailândia; o segundo foi realizado em janeiro de 2015, em Paris, França; e o último teve lugar em março de 2017, em Ottawa, Canadá. Entre os objetivos dos fóruns, podemos encontrar: trocar experiências relacionadas à ECG, promover

pensamento conceitual sobre o tema, proporcionar uma plataforma de debate intelectual, estabelecer orientações de políticas globais para ECG, entre outros.

A translinguagem, quando integrada à Educação para a Cidadania Global (ECG) da Unesco, enriquece o debate educacional e a formação de sujeitos para e com os outros, pois proporciona uma plataforma significativa para a interação cultural e linguística. Essa abordagem promove a reflexão crítica sobre as estruturas de poder que permeiam as sociedades contemporâneas e incentiva os estudantes a explorarem suas identidades linguísticas e suas manifestações culturais de maneira fluida, apoiando os objetivos da ECG ao sublinhar a compreensão intercultural e o respeito à diversidade. A integração da translinguagem à ECG fortifica a conscientização global dos aprendizes e os capacita no engajamento crítico e responsável frente a questões globais urgentes.

4.2 Etapa de exploração do material

Os materiais selecionados para a pesquisa compõem uma série de documentos publicados pela Unesco acerca do debate sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG), no recorte temporal de 2015 a 2018.

O relatório intitulado *Global citizenship education: taking it local* (Unesco, 2018) consiste em um material composto por treze páginas escritas em inglês, tendo sido publicado em Paris, no ano de 2018. O documento aborda a relevância da educação para o aprimoramento de competências voltadas à cidadania global e discute possibilidades para sua implementação em contextos locais. Por meio do relato de experiências em dez países, a saber: Mali, África do Sul, Omã, Tunísia, Butão, República da Coreia, Canadá, França, Bolívia e Equador, o texto busca promover a compreensão e a aplicação dos princípios da cidadania global em diferentes contextos e ilustra como diferentes nações aplicaram os princípios da ECG para atender às suas demandas locais. *Global citizenship education: taking it local* surge em resposta a questões globais emergentes – a desigualdade social, a mudança climática e a necessidade de

promoção da paz e de práticas sustentáveis. Tais desafios exigem uma abordagem educacional que, para além de informar, forme sujeitos capazes de agir de modo responsável em um mundo interconectado e interdependente. Ademais, a publicação está alinhada com a Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável, mais especificamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.7, que evidencia a educação de qualidade inclusiva e equitativa. O documento está estruturado em seções principais – a seção introdutória, que contextualiza sobre a importância da Educação para a Cidadania Global, na qual se apresenta uma visão geral sobre definições acerca da ECC e de seus princípios, relacionando-a aos ODS; a seção central, que compartilha estudos de caso dos dez países já destacados, detalhando como cada um implementou a ECG em seu contexto específico; a seção da conclusão, que apresenta as três noções centrais da ECG atreladas às suas variações locais; a seção de recomendações para educadores e formuladores de políticas sobre a implementação da ECG ao redor do mundo; e seções destinadas aos anexos e agradecimentos.

O guia *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (Unesco, 2016) foi publicado no ano de 2016, pela Representação da Unesco no Brasil, cujo título original é *Global citizenship education: topics and learning objectives*. O documento aborda os princípios e as práticas da Educação para a Cidadania Global e compreende um total de setenta e três páginas. Os conceitos centrais destacados incluem o desenvolvimento de competências críticas, a promoção de valores universais e a formação de agentes ativos na sociedade globalizada. Publicado em um contexto de crescente interconexão global e diversidade cultural, *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* apresenta uma estrutura que inclui uma introdução contextual acerca da ECG e da elaboração do próprio documento, definição de objetivos de aprendizagem específicos, diretrizes para a implementação curricular, processos de análise e avaliação em contexto de ECG, exemplos de boas práticas em

diferentes cenários educacionais ao redor do mundo e recursos educacionais e curriculares.

O documento *Educação para a cidadania global: a abordagem da Unesco* (Unesco, 2015a), publicado em 2015, é uma obra em português que, em seis páginas, representa uma síntese e uma contribuição da Unesco no que tange à ECG, consolidando princípios, diretrizes e boas práticas desenvolvidas pela organização na área educacional global. As temáticas centrais abordadas e discutidas no documento incluem pautas voltadas aos direitos humanos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, e à questão da paz e da resolução de conflitos, sublinhando a necessidade de integrar esses princípios nos currículos educacionais globais. A estrutura do relatório se desenha a partir da contextualização acerca da importância da ECG no contexto atual globalizado, do detalhamento das principais dimensões conceituais da ECG, conforme Figura 2, da apresentação sobre a visão da Unesco acerca da ECG e da partilha das principais práticas desenvolvidas pela Unesco nesta área.

Figura 2 – Dimensões conceituais chave da ECG e da EDS.

Dimensões conceituais chave da ECG e da EDS	
Habilidades cognitivas (<i>hard skills</i>)	Os alunos adquirem conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países e entre diferentes populações
Habilidades socioemocionais (<i>soft skills</i>)	Os alunos têm o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos
	Os alunos demonstram empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade
Habilidades comportamentais	Os alunos agem de forma efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável

Fonte: extraída de Unesco (2015a, p. 3).

As dimensões conceituais apresentadas foram estabelecidas com base em consultas com especialistas em nível global e, além de compartilhadas pela Educação para a Cidadania Global (ECG), também são compartilhadas pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

O documento *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (Unesco, 2015b) foi publicado pela Unesco, em 2015. Ele possui quarenta e quatro páginas e está disponível em português, tendo sido desenvolvido a partir do título original *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. O relatório tem como foco o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para o enfrentamento aos desafios contemporâneos. Além disso, discute temas como cidadania global, abordagens curriculares da ECG, uso de tecnologias de informação e comunicação e formação de professores. A estrutura do texto se orienta a partir da seção "Educação para a cidadania global: aspectos básicos e debates", que estabelece o contexto e a relevância da ECG, atrelando-a à construção de um mundo mais justo, pacífico e sustentável, de forma a capacitar os alunos como cidadãos globais no século XXI. A seção "Educação para a cidadania global na prática" explora metodologias e estratégias para integrar a Educação para a Cidadania Global ao currículo escolar e apresenta exemplos práticos neste sentido, incluindo projetos colaborativos e discussões sobre questões globais. E, por fim, "O caminho à nossa frente" sugere práticas para promover ainda mais a ECG, abordando a cooperação entre nações e discutindo os desafios enfrentados e as oportunidades para uma educação mais significativa, formativa e relevante.

4.3 Etapa de tratamento, inferência e interpretação dos resultados

A Unesco (2015b), ao definir cidadania global como uma abordagem que transcende as fronteiras nacionais e que, por vezes, é associada a termos como **cosmopolitanismo** e **cidadania planetária**, amplia a visão social do termo, destacando o sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum e sublinhando as interdependências políticas, econômicas, sociais e culturais entre o local e o global. Poderíamos associar esta abordagem ao de ECG soft (Andreotti, 2010) – na qual se reconhece a existência de diversas culturas, conectadas entre si, sob um manto de igualdade que esconde as desigualdades e opressões de

umas sobre outras – bem como à translinguagem, que, conforme conceituada por García (2009), engloba um conjunto de práticas discursivas empregadas por sujeitos bilíngues visando à coerência de seus contextos comunicativos, permitindo aos falantes operarem em um ambiente plural, de modo que se façam entender e se sintam pertencentes a uma comunidade global ao transcenderem barreiras linguísticas e comunicativas.

O documento *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (Unesco, 2016) traz, além de argumentos acerca da cidadania, uma oposição à visão do cidadão-proprietário, em que elenca três dimensões para a educação-escolar: a cognitiva, a socioemocional e a comportamental. A cognitiva se concentra na compreensão e no pensamento crítico; a socioemocional está ligada ao senso de pertencimento e à adoção de valores e responsabilidades compartilhados; e a comportamental diz respeito à capacidade do indivíduo de agir de maneira eficaz e responsável (Unesco, 2016). Confia, portanto, que “A ECG visa a ser um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico” (Unesco, 2016. p. 15). Acredita que metodologias e conceitos que dialogam com a educação em direitos humanos, desenvolvimento sustentável, educação para a paz etc. são imprescindíveis para o desenvolvimento do estudante (Unesco, 2016).

A escola, nessa perspectiva, assume um papel para a construção de sujeitos-cidadãos. Gente que se faz na reflexão (de si e do mundo) e na ação (consigo e com o mundo), sem “cair” no verbalismo que nega a ação, nem no ativismo que desconsidera a reflexão (Freire, 2017). É possível vermos aqui o reconhecimento de uma cidadania global (Costa, 2022), mais voltada para os princípios da descolonialidade, pois considera o local como parte do mundo e não os aspectos dominantes provenientes de alguns países sobre muitos outros. A ideia do local, portanto, salvaguarda não só a existência de uma cidadania que se realiza na vida cotidiana das pessoas, como também a crítica ao receituário transnacional, geralmente executado entre os Estados

“soberanos” sobre os “dominados”. Por isso, verificamos no objetivo de aprendizagem (Unesco, 2016, p. 32) o seguinte: “descrever como o ambiente local é organizado e como se relaciona com o mundo, além de introduzir o conceito de cidadania”.

Mais adiante, em seu relatório *Global Citizenship Education: Taking it local*, a Unesco (2018) enfatiza a importância de se trabalhar a cidadania global nos currículos escolares, de modo a se envolver as comunidades locais nesse processo, incentivando uma abordagem que promova a compreensão mútua, o respeito à diversidade, a promoção da justiça social e da sustentabilidade. A Educação para a Cidadania Global tem como elementos comuns o desenvolvimento de uma identidade coletiva, um conhecimento profundo de questões globais e valores como justiça, igualdade, dignidade e respeito, bem como habilidades cognitivas, sociais e comportamentais voltadas ao agir colaborativo e responsável (Unesco, 2015b).

Ao apresentar conceitos nacionais/locais/tradicionais que diferentes países e sociedades carregam e que ecoam as noções centrais da ECG, a Unesco (2018) argumenta que a cidadania global é essencial para o enfrentamento aos desafios globais, como pobreza, mudanças climáticas, conflitos e desigualdades, a fim de se promover uma cultura de cooperação global. O relatório *Global Citizenship Education: Taking it local* também sublinha a necessidade de uma abordagem que leve em consideração as realidades locais, conectando a elas as questões globais, para que os aprendizes possam, a partir da valorização de suas experiências, compreender como suas ações individuais e coletivas podem impactar e gerar mudanças no mundo.

Neste relatório, a Unesco (2018) reconhece a tarefa frente a Agenda para a Educação 2030 e seus dezessete objetivos para a erradicação da pobreza. Para isso, parte do relato de muitas experiências locais sobre a Educação para a Cidadania Global das quais destacamos a Carta de Manden, em Mali; o Ubuntu, na África do Sul; e o Bem Viver, da Bolívia. A Carta de Manden é datada entre os séculos doze e treze e estabelece um conjunto de direitos fundamentais, dos quais é possível destacar “(...) a

paz social na diversidade, a inviolabilidade do ser humano, juntamente com a educação, a integridade da Mãe Terra (...)" (Unesco, 2018, p. 3. tradução nossa).

Ubuntu é uma concepção humanista que afirma o *ethos* de viver juntos. Como nos propõe Adams (2014, p. 578), o *ethos* seria a “matriz de origem” que porta os “saberes implícitos que fazem a mediação compreensiva das percepções e interpretações dos desafios cotidianos frente aos quais os sujeitos tomam posição, formulam seus julgamentos e definem sua ação”. Nesse sentido, para o Ubuntu “*I am because we are, we are because I am*”. Tais valores foram incorporados em 1993, na Constituição da África do Sul (Unesco, 2018). A partir disso, Torres (2023, p. 134) crê que a Educação para a Cidadania Global se constitui “sobre os fundamentos do iluminismo como liberdade e de Ubuntu como ética educacional”.

O terceiro registro que destacamos aqui é o Bem Viver. Conceito boliviano que articula noções como “solidariedade, generosidade, reciprocidade e complementariedade” (Unesco, 2018, p. 7, tradução nossa) consolidando a ideia dos direitos - humanos e da Pachamama (Mãe Terra). A Unesco destaca que tal conceito contribui para o Sistema Plurinacional de Educação e a Base Curricular da Bolívia.

Por fim, o relatório da Unesco (2018) aqui apresentado explora três ideias principais para a ECG, que são o respeito pela diversidade, a solidariedade e o senso compartilhado de humanidade, conforme figura a seguir.

Figura 3 – Síntese apresentada no documento Unesco (2018) sobre a ECG.



Fonte: extraída de Unesco (2018, p. 09).

A partir de Torres (2023), queremos aproximar tal construção da ideia de bem comum global. Ou seja, para o autor, a cidadania global tem a ver com a possibilidade de avançar sobre as condições jurídicas as que as pessoas têm direito num Estado nacional, no sentido de uma “cidadania como identidade e como conjunto de virtudes cívicas” (Torres, 2023, p. 145).

Diante desta perspectiva, a racionalidade instituída pela colonialidade, que reforça a existência de superiores e inferiores/dominados (menos gente), encontra na ECG uma confrontação. À vista disso, Andreotti (2015, p. 226, tradução nossa) pergunta: “[c]omo é a educação para a cidadania global para aqueles encantados com a modernidade e investidos em sua continuação? [c]omo é para aqueles desencantados com ela e já procurando alternativas?”. A cidadania global estaria assentada sobre “o conceito de bem comum como noção de uma sociedade boa para guiar a construção da cidadania” (Torres, 2023, p. 145). Longe da justificativa do lugar onde as pessoas nasceram e de quem são filhas, é reconhecer que chegamos até aqui com índices importantes de destruições de várias ordens - humana, cultural, ambiental, política e, diante disso, é preciso reconhecer que fazemos parte do planeta que habitamos e para isso temos de construir coletivamente formas de protegê-lo – planeta este formado pela multiplicidade de indivíduos, de histórias, de fazeres, de entendimentos, de culturas, de línguas – e, nessa heterogeneidade, **translinguajar** e formar indivíduos para uma educação com vistas à cidadania global crítica e descolonial se configura pauta essencial para a criação de um mundo mais equitativo.

5 Considerações finais

Ao longo do texto, buscamos analisar a translinguagem como uma possibilidade de ECG crítica e descolonial a partir do estudo de quatro publicações da Unesco no período de 2015 a 2018. Para isso, em primeiro lugar, abordamos o conceito polissêmico de ECG como categoria teórico-analítica que contempla três termos potentes, onde a cidadania é a meta e, ao mesmo tempo, é processo; a educação se

converte em um dos meios que combina teoria e prática – práxis – para chegar até lá; e, finalmente, o global determina o alcance, porém não em termos geográficos, mas sim de uma ética e compromisso comum com o outro. Neste contexto, identificamos na translinguagem uma práxis necessária para ir ao encontro desse outro, reconhecendo na diversidade a oportunidade, e não o limite. As fronteiras, sobretudo as linguísticas como vimos neste artigo, mas também as religiosas, ideológicas e étnicas, devem ser consideradas como grandes propulsores de (com)vivência e (co)existência. Devem ser lugares habitáveis (Mignolo, 2010), nos quais, pelas próprias condições de hibridez cultural, o processo de transformação social aconteça espontaneamente.

Ao analisar as publicações da Unesco, tivemos que compreender, de início, o papel deste organismo no cenário internacional e sua influência nos diversos cenários nacionais. Assim, identificamos que no período estudado (2015-2018), a Unesco esteve influenciada pelas duas perspectivas de ECG, tanto a soft-neoliberal, quanto a crítica; sendo característico deste organismo internacional a convivência de duas faces numa mesma moeda. Assim como Mignolo (2011) afirma que a modernidade e a colonialidade são duas faces de uma moeda, sendo a colonialidade o lado mais escuro da modernidade, acreditamos que a Unesco precisa, para seu funcionamento, dessas duas vertentes retroalimentando-se, sendo a perspectiva soft a que se encontra nas sombras, guiando este organismo pela senda da funcionalidade com o sistema neoliberal.

Neste sentido, em termos gerais, identificamos nas publicações da Unesco: a) a convivência das duas perspectivas de ECG (soft-neoliberal e crítica); b) a ausência nos documentos de uma menção explícita à translinguagem; c) discussões, definições e reflexões de ECG relacionadas com o movimento internacional que a ONU e, especialmente, a Unesco, desenvolveram em torno dos ODS e a preocupação global pelo futuro planetário; e d) não teremos futuro se essa preocupação não considera a diversidade, a solidariedade e o senso de humanidade compartilhado.

Por isso, acreditamos que a translinguagem traz à própria ECG a possibilidade de se desenvolver de forma crítica e descolonial, e assim fortalecer esta perspectiva dentro da própria Unesco. A translinguagem precisa estar nos documentos do organismo e ser trabalhada nos diversos âmbitos educativos, pois, ao incorporar a diversidade linguística como um elemento basilar na Educação para a Cidadania Global (ECG), a translinguagem promove espaços nos quais as fronteiras linguísticas se tornam catalisadoras de um diálogo intercultural e intersubjetivo. Essa prática promove a valorização de identidades plurais, desafia a hegemonia cultural imposta pelo modelo colonialista e permite uma formação onde os sujeitos colaborem na edificação de um futuro mais inclusivo a partir de múltiplas línguas e culturas.

A integração da perspectiva translíngue é notável para promover uma ECG que seja verdadeiramente crítica e descolonial. A translinguagem, incorporada aos currículos educacionais, fortalece o compromisso com a solidariedade e a humanidade compartilhada e oportuniza uma educação que transcende tendências neoliberais e incorpora a diversidade como um pilar fundamental para a transformação social global.

Referências

ADAMS, T. Educação na economia solidária: desafios e perspectivas. Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 577-588, set./dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.5902/198464446481>

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AKKARI, A; MALEQ, K. **Global citizenship education**: critical and international perspectives. Suíça: Springer, 2020. 217 p. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8>

ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M de. **Through other eyes**: learning to read the world. Derby: Global Education, 2008.

ANDREOTTI, V. Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. *In*: ABDI, A.; SHULTZ, L.; PILLAY, T. (ed.). **Decolonizing global citizenship Education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2015. p. 221-230. DOI https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_18

ANDREOTTI, V. Postcolonial and post-critical 'global citizenship education'. *In*: ELLIOTT, G.; FOURALI, C.; ISSLER, S. (ed.). **Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives**. Londres: Continuum, 2010. p. 238–250.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, H. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2012.

BOFF, L. **Princípio-Terra: a volta à terra como pátria comum**, São Paulo: Editora Ática.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. (org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA/RS; CORAG, 2001.

CONDI, R. Por uma educação intercultural. *In*: CONDI, R.; CHIMIM, R.; CHAVES, R. (coord.). **Práticas na Educação Bilíngue: Educação Básica e a Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: BOC, 2023.

COSTA, T. D. **Rumo à cidadania global: integração da abordagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira e CLIL no contexto de formação de professores**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

CREMONESI, R. Code-mixing, code-switching e translanguaging: por que a criança mistura os idiomas? Ela está se confundindo? *In*: CONDI, R.; CHIMIM, R.; CHAVES, R. (coord.). **Práticas na Educação Bilíngue: Educação Básica e a Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: BOC, 2023.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Política e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Nova Iorque: Wiley-Blackwell, 2009.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LUCENA, M. I. P. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021. DOI <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1565>

MEGALE, A.; KADRI, M. E.. Como fazer uso da translinguagem como ferramenta pedagógica? *In*: MEGALE, A.; KADRI, M. E. (ed.). **Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023a.

MEGALE, A.; KADRI, M. E. Introdução. *In*: MEGALE, A; KADRI, M. E. **Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023b.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. DOI <https://doi.org/10.2307/j.ctv125jqbw.15>

MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.

PASHBY, K.; ANDREOTTI, V. de O. Critical global citizenship in theory and practice: rationales and approaches for an emerging agenda. *In*: HARSHMAN, J.; AUGUSTINE, T.; MERRYFIELD, M. **Research in global citizenship education**. Estados Unidos: Information Age Publishing, 2015.

QUIJANO, A. (ed.). **Des/colonialidad y Bien Vivir: Un nuevo debate en América Latina**. Santiago: Editorial Universitaria, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 227-278.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **Delta: Documentação e Estudo em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339251788>

SANT, E.; DAVIES, I.; PASHBY, K.; SHULTZ, L. **Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates**. Londres: Bloomsbury, 2018. DOI <https://doi.org/10.5040/9781474286749>

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2013

SHIVA, V. The Greening of Global Reach. *In*: THUATAIL, G.; DALBY, S.; ROUTLEDGE, P. (ed.) **The Geopolitics Reader**. Londres: Routledge, 1998, pp.230-143.

TORRES, C. A. **Fundamentos Teóricos e Empíricos da Educação da Cidadania Global Crítica**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *In*: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (comp.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004.

UNESCO. Educação para a cidadania global: **A abordagem da UNESCO**. UNESCO Office in Brasília, 2015a. 6p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015b. 44 p.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016. 73p.

UNESCO. **Global citizenship education: taking it local**. Paris: UNESCO, 2018. 13p.

UNITED NATIONS SECRETARY-GENERAL. **Global Education First Initiative**. Nova Iorque: United Nations, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J. *et al.* (ed.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

WEI, L. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. Londres: Oxford University Press, 2017. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>