

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL: Críticas e Desafios

Arthur Poziomyck¹
Alexandre Anselmo Guilherme²

RESUMO

Este artigo aborda o tema da Educação para Cidadania Global (ECG) como proposta pedagógica. Para tanto, analisa a evolução do conceito de cidadania desde a Grécia Antiga até a integração dos direitos civis, políticos e sociais na idade contemporânea, bem como apresenta diferentes entendimentos acerca do fenômeno da globalização, adentrando no debate sobre o próprio conceito de cidadania global e suas implicações. Analisa as críticas que as propostas da ECG enfrentam entre pesquisadores em educação quanto à sua abordagem conceitual e aplicabilidade, inclusive no campo da formação de professores. Aborda o modelo de ECG proposto pela Unesco e as normativas curriculares para formação de professores no Brasil. Baseado nas principais críticas do campo à ECG descritas, avalia os desafios para se construir como uma proposta pedagógica crítica e progressista, distante de modelos redentores ou consumistas de educação.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; cidadania global; ECG.

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: CRITIQUES AND CHALLENGES

ABSTRACT

This article addresses the subject of Global Citizenship Education (GCE) as a pedagogical approach. To this end, it analyzes the evolution of the concept of citizenship from Ancient Greece to the integration of civil, political and social rights in the contemporary age, as well as presents different understandings on the phenomenon of globalization, entering into the debate about the concept of global citizenship and its premises. It analyzes the critiques posed to GCE by researchers in education regarding its conceptual approach and applicability, especially in the field of teacher education. It addresses the model of GCE proposed by Unesco and the legal framework for curriculum in teacher training in Brazil. Based on the main criticisms in the field of GCE, this article assesses the challenges to build itself as a critical and progressive pedagogical approach, far from a redemptive or consumerist model of education.

Keywords: Citizenship education; global Citizenship; GCE.

Submetido em: 30/7/2021

Aceito em: 19/12/2021

¹ Autor correspondente: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681 – Partenon. Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90619-900. <http://lattes.cnpq.br/9035425378678207>. <https://orcid.org/0000-0003-1168-2732>. arthuropoz@hotmail.com

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0273416390435225>. <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

INTRODUÇÃO

O tema da Educação para Cidadania Global (ECG) tem ganhado atenção há pelo menos vinte anos no setor escolar formal e no setor de organizações não formais e não governamentais (SHULTZ, 2007), assim como tem sido fomentado por organismos internacionais de natureza econômica, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (FISCHMANN; ESTELLES, 2019); tem sido, ainda, objeto de políticas públicas, mas também de múltiplas críticas provenientes da academia, em que a própria definição de cidadania global provoca debate. Uma recente revisão da literatura em educação mostrou que há um largo espectro de conceitos e abordagens para a ECG (YEMINI, 2017).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) tem ativamente promovido a ECG nos últimos anos, inclusive publicando documentos de orientação sobre o assunto. No âmbito dessa agência da ONU, o conceito de *cidadania global* tem sido descrito como um sentimento de pertencimento a uma comunidade ampla e humanidade comum, enfatizando a interdependência política, econômica, social e cultural, bem como a interconectividade em âmbito local, nacional e global (UNESCO, 2015). Nessa linha, a noção de cidadania global convoca todos a assumir um papel ativo no enfrentamento dos desafios globais e se tornarem agentes de um mundo mais justo, inclusivo, pacífico, seguro e sustentável.

Alguns países, como a Finlândia, a Suíça e o Reino Unido, têm objetivamente incorporado a expressão Educação para Cidadania Global nas suas políticas educacionais e currículos (COMISSÃO EUROPEIA, 2017, p. 82). Na Dinamarca, uma das competências previstas no ensino de Educação para a Cidadania a desenvolver-se nos ensinos primário, secundário geral e EFPI (ensino e formação profissional inicial) em meio escolar, consiste em “conhecer as várias formas de cidadania e de cidadania global numa perspectiva histórica e contemporânea” (COMISSÃO EUROPEIA, 2017, p. 146).

Muito tem-se debatido, contudo, a respeito das abordagens e dos modelos de ECG propostos internacionalmente, e que têm sido alvo de críticas como, entre outras, endossar visões de mundo acríticas ou eurocêtricas (ANDREOTTI, 2006), privilegiar grupos dominantes num contexto em que o cosmopolitismo é tratado como capital (WEENINK, 2008) e atribuir à educação perspectivas redentoras (ESTELLES; FISCHMANN, 2020). Nas seções que seguem tratamos sobre o conceito de cidadania, as definições de globalização e o contexto da ECG como abordagem pedagógica, apresentamos as principais críticas que desafiam a ECG e discutimos a viabilidade da elaboração de uma proposta de ECG que supere as críticas apontadas.

CIDADANIA GLOBAL COMO CONCEITO EM EDUCAÇÃO

Com origem na Grécia Antiga, o conceito de *cidadania* foi empregado por diferentes sociedades ao longo dos séculos com significados variados, geralmente para designar os direitos relativos a determinados indivíduos de uma cidade ou Estado. Em certos períodos históricos, apenas homens ou proprietários de terras eram considerados cidadãos, representando um pequeno grupo de pessoas que gozavam de direitos providos pelo Estado. Nesse contexto, aos demais habitantes restava apenas obedecer à autori-

dade estatal, sendo este o caso para grandes populações de mulheres, crianças, artistas e escravos (ALVARENGA, 2010 *apud* MAIA; PEREIRA, 2011).

Uma das principais transformações conceituais do termo *cidadania* adveio do liberalismo introduzido na Europa pela revolução burguesa nos séculos 17 e 18, pelo qual emergiram os direitos à liberdade e os direitos de propriedade. O século 18 ficou, marcado, então, pela incorporação dos direitos civis ao conceito de cidadania, que, progressivamente, passou a abarcar direitos políticos no século 19, e, posteriormente, no século 20, direitos sociais e culturais, no contexto do processo de democratização do Estado Liberal (MARSHALL, 1967).

Em que pese os primeiros pensadores do que hoje entendemos por cidadania tenham se inspirado em dados de realidade do mundo antigo – Grécia e Roma –, Norberto Luiz Guarinello (2010) observa que a cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na História:

Não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos (p. 29).

Nesse sentido, o emprego do termo *cidadania* no contexto de uma sociedade contemporânea democrática, como no caso brasileiro atual, remete ao pleno exercício de direitos civis (liberdade, propriedade, igualdade perante a lei), direitos políticos (votar, ser votado, participar) e direitos sociais (trabalho, saúde, educação, previdência), todos garantidos por um Estado de Direito (PINSKY; PINSKY, 2010). Note-se, a respeito da centralidade do conceito da cidadania no contexto contemporâneo, que os Estados buscaram incorporar o ensino da cidadania nos currículos da instrução formal, o que permitiu fortalecer a própria noção de Estado, promover valores identitários nacionais (ROBERTSON, 2007), e, mais recentemente, instruir sobre conceitos de organização do Estado, partição dos poderes e formas de participação democrática. Nesse ponto, Fischman e Haas (2012) observam que não há consenso sobre qual papel e modelo concreto as escolas deveriam adotar na educação de cidadãos democráticos:

O debate geral acerca da educação em cidadania há muito tempo tem sido formatado por perspectivas polarizadas. Algumas perspectivas e debates mais conhecidos abordaram o seguinte: a questão de diferenciar o ensino de cidadania da aprendizagem de democracia (Biesta, 2007, 2011); propostas curriculares que estimulam formas autênticas de participação cívica em oposição a *falsas* (Anderson, 1998); modelos defendendo a cidadania nacionalmente vinculada contra as que propõem uma cidadania cosmopolita (Appiah, 2006; Popkewitz, 2007) ou mesmo global (Stromquist, 2009); modelos republicanos dos liberais (Barber, 1984); ativos dos passivos (Wallerstein, 2003); tradicionais versus progressistas e/ou avançados (Parker, 1996); e pessoalmente responsáveis, e/ou participativos e/ou modelos orientados pela justiça (Westheimer; Kahne, 2003) (FISCHMAN, HAAS, 2012, p. 3).

No Brasil, ainda durante o período do regime militar (1964-1985), o Decreto-Lei nº 869, de 1969, previu a instituição de uma disciplina autônoma intitulada Educação Moral e Cívica para a então etapa ginasial, e intitulada Organização Social e Política Bra-

sileira para a então etapa secundária da escolarização. Em que pese o referido decreto previsse, por exemplo, o ensino da defesa do princípio democrático (artigo 2º, letra “a”) e o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas (artigo 2º, letra “g”), os registros históricos dão conta de que a disciplina, criada durante o período do governo militar no Brasil, estava mais comprometida com o controle social e a promoção do nacionalismo do que com a formação de qualquer espírito democrático e de participação popular (CORREIA, 2007). Enfim, o Decreto-Lei que previa a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas de todos os graus e modalidades no Brasil, foi revogado em 1993 durante o governo de Itamar Franco, já sob a égide da Constituição Federal de 1988³.

Chamada de Constituição Cidadã por conta dos direitos sociais e individuais que inaugurou, a Constituição de 1988 prescreveu, na Seção I do Capítulo III, Da Educação, que a educação é direito de todos e dever do Estado, compartilhado com a família, e que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania⁴. A prescrição do ensino para o exercício da cidadania vem repetida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – como finalidade da Educação⁵, sendo, posteriormente, referida na seção sobre Educação Básica (artigo 22) e sobre o Ensino Médio (artigo 35, II). Por último, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz inúmeras referências à formação para a cidadania, inclusive prescreve a integração dos seus conceitos às disciplinas curriculares em diferentes etapas escolares. Atualmente, e diferente do que ocorre em países como França, Eslováquia e Finlândia (COMISSÃO EUROPEIA, 2017), a Base Nacional Comum Curricular não prevê o ensino da matéria cívica na forma de uma disciplina autônoma. Em vez disso, a temática da formação para a cidadania aparece integrada em diferentes disciplinas e também como objetivo final da escolarização (por competências).

De outro lado, o termo *global*, que se soma à *cidadania* para criar a expressão *Cidadania Global*, remete ao processo de globalização que aprofunda a integração internacional e que tem sido descrito por pesquisadores desde o final do século 20. A definição do conceito de globalização não é unânime. Para Ulrich Beck (2009),

Globalização significa que as fronteiras se tornaram marcadamente menos relevantes para o comportamento cotidiano nas várias dimensões da economia, informação, ecologia, tecnologia, dos conflitos transculturais e da sociedade civil. Ela aponta para algo que não é entendido, que é difícil de entender, mas que ao mesmo tempo é familiar, que está mudando a vida cotidiana com considerável força e compelindo todos a se adaptar e a responder de várias formas. Dinheiro, tecnologias, commodities, informação e toxinas cruzam fronteiras como se elas não existissem. Até mesmo coisas, pessoas e ideias que governos gostariam de manter fora (por exemplo, drogas, imigrantes ilegais ou críticas sobre abusos de direitos humanos) encontram

³ Lei 8.663/1993.

⁴ CF88. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁵ LDB (L9394). Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

seu caminho por novos territórios. Da mesma forma, a globalização evita distâncias. Isto significa que as pessoas são lançadas a estilos de vida transnacionais que elas frequentemente não querem e não entendem [...] (tradução nossa) (p. 39).

Na visão de McGrew (2000), é possível descrever três abordagens do fenômeno da globalização: (a) neoliberal, (b) radical e (c) “transformacionalista”. Na perspectiva neoliberal a globalização é vista como uma força de mudança que opera por meio do livre-comércio e da mobilidade do capital, pela qual a prosperidade e a democracia liberal estariam sendo propagadas pelo mundo. Na perspectiva radical esse mesmo processo é entendido como uma expressão do imperialismo ocidental por meio do qual impérios corporativos e mercados globais ocupam o espaço dos antigos impérios da era industrial. Diferentemente da perspectiva liberal, que vê a globalização como um caminho para a paz e a duradoura harmonia dos interesses, a escola radical argumenta que esse processo aprofunda a desigualdade social entre Norte e Sul. Por último, a perspectiva transformacionalista entende a globalização como um processo cultural, social, ambiental, político e econômico que reconfigura padrões de inclusão e exclusão, além de interferir na hierarquia Norte-Sul.

Nesse sentido, diferentes noções sobre o fenômeno da globalização qualificam diferentemente o conceito de Cidadania Global. Shultz (2007) argumenta que a ECG avançou paralelamente a diferentes entendimentos do fenômeno da globalização, os quais refletem distintas posições no sistema político, social e econômico global. Como corolário das três abordagens descritas por McGrew (2000), cada uma delas corresponde a uma representação de cidadão global. Na perspectiva neoliberal o cidadão global é um participante de sucesso em uma economia liberal impulsionada pelo capitalismo e pela tecnologia; na radical o cidadão global é alguém “que entende como este sistema cria pobreza e oprime a maior parte da população mundial e, portanto, tem a responsabilidade de desafiar estruturas estatais e corporativas que aumentam a marginalização dos países do sul global” (tradução nossa) (SHULTZ, 2007, p. 249); por terceiro, na perspectiva transformacionalista, o cidadão global é alguém que

entende a si mesmo como intrinsecamente conectado às pessoas e às questões que cruzam as fronteiras nacionais. Essa conexão pessoal com todos os outros reflete um entendimento de que, para criar comunidades (locais e globais) que sejam justas, democráticas e sustentáveis, os cidadãos devem compreender sua conexão com todas as outras pessoas por meio de uma humanidade comum, um ambiente compartilhado e interesses e atividades compartilhados (tradução nossa) (SCHULTZ, 2007, p. 249).

As diferentes percepções sobre o processo da globalização e seus efeitos, aliadas à evolução do conceito de cidadania à contemporaneidade e suas variadas características no contexto dos Estados, unem-se na expressão Cidadania Global para fundar um novo conceito que não pode existir dentro da noção tradicional da cidadania tampouco fora da ideia da globalização. Ao fim e ao cabo, uma das premissas centrais da ECG consiste na limitação da cidadania nacional como modelo em um contexto de globalização.

Para Davies, Evans e Reid (2005), o surgimento da ECG atribui-se a uma articulação da Educação para Cidadania com todas as tendências da Educação Global, por exemplo, a Educação em Direitos Humanos, a Educação Ambiental e a Educação para a Paz. Nesse

contexto, essa convergência de áreas de estudo e ensino opera como um guarda-chuva que abrange todos os modelos educativos anteriores que, considerados incompletos, agora aglutinam-se sob a égide da ECG (ESTELLES; FISCHMANN, 2020).

PRINCIPAIS CRÍTICAS E DESAFIOS À ECG

Partindo da breve síntese que fizemos sobre o conceito de Cidadania Global no contexto da Educação, o que levou em conta a evolução do conceito de *cidadania* e disputas sobre a definição do processo de globalização, trazemos alguns dos argumentos que têm sido construídos no campo educacional para criticar a ECG e, assim, avaliar, posteriormente, os desafios para a construção de uma proposta pedagógica crítica e progressista.

Para Dill (2013), há duas abordagens predominantes no campo da ECG, as quais acabam por representar muitas das críticas voltadas à ECG: a primeira, uma abordagem direcionada para competências globais, que objetiva desenvolver nos estudantes habilidades para competir num mercado e numa economia globalizada; a segunda, uma abordagem voltada para a conscientização global, que objetiva desenvolver nos estudantes empatia e sensibilidade cultural, provenientes de valores e pressupostos humanistas (YEMINI, 2017). No que se refere a primeira abordagem direcionada para competências globais, Gardner-McTaggart (2014) mostra como as classes médias emergentes do sul têm adotado modelos de educação internacional por razões instrumentais de vantagem e distinção – do que a expansão da rede International Baccalaureate (IB) é um exemplo. Considerando que esta seja a realidade de uma rede escolar privada, nada indica que as políticas públicas em educação estejam protegidas de uma tendência crítica e igualmente problemática para a ECG. Nesse sentido, a ECG pode ser ainda mais problemática, levando a uma divisão entre indivíduos que possuem e desenvolveram competências globais e aqueles, na mesma sociedade, que não as possuem e que não tiveram oportunidades de desenvolvê-las. Vale citar aqui Guilherme (2016), que comenta as concepções aristotélicas e platônicas de cidadania:

A ideia platônica de sociedade e cidadania é fundamentalmente baseada nos conceitos de *aristoi* e *pseudo-aristoi*, e está em contraste direto com a de Aristóteles, que está centrada no conceito de uma *pólis*. White comenta isso da seguinte maneira: “A ideia aristotélica de cidadania, que combina, ao mesmo tempo, governar e ser governado [formando uma *polis*], não é, entretanto, o único modelo oferecido. A versão platônica de cidadania, por exemplo, traça uma distinção nítida entre governantes e governados, ou o *aristoi* e o *pseudo-aristoi*” (tradução nossa) (p. 11).

Para Mannion *et al.* (2011), o próprio entendimento da cidadania como uma competência merece ressalva. “A tendência em muitas políticas, mas também na literatura da área de educação, é entender a cidadania antes de tudo como uma competência” (tradução nossa) (MANNION *et al.*, 2011, p. 12). Esta noção de cidadania como competência, ou seja, como uma série de aptidões que se pode ter, tensiona com a noção de cidadania como prática. No contexto da cidadania democrática, o risco dessa abordagem é promover a ideia de que a democracia é um consectário natural da aquisição das competências da ECG e não um projeto de construção coletiva e contínua. Para Biesta

(2009), cidadania relaciona-se com a vida na polis, na esfera da pluralidade e da diferença – e, assim sendo, aristotélica, e não platônica.

Fischman e Haas (2012) criticam algumas propostas de ECG em que a noção de cidadão global é romantizada e o cidadão é projetado como um sujeito cartesiano descarnado, ou seja, uma representação idealizada na qual se ignora a influência do aspecto emocional nas tomadas de decisão das pessoas enquanto atores políticos.

A presença dessa visão do cidadão como ator político desencarnado e puramente racional nos discursos da ECG é apenas um exemplo de um ponto fraco desse modelo aparentemente perfeito. A tradição cartesiana de cogito, ergo sum, ignora a importância da emoção e das experiências vividas na aprendizagem cívica, resultando em modelos excessivamente impraticáveis (FISCHMAN; ESTELLES, 2019, p. 1.206).

Note-se, a esse propósito, que muitos modelos de ECG prescrevem o ensino e o encorajamento dos estudantes a se tornarem cidadãos globais ativos/proativos e participativos, promovendo uma visão idealizada da ECG na medida em que essa silencia sobre o aspecto subjetivo de cada indivíduo. Conforme Andreotti (2006),

Ação é sempre uma escolha do indivíduo depois de uma cuidadosa análise do contexto de intervenção, de diferentes miradas, de relações de poder (especialmente da posição de quem está intervindo) e das consequências de curto e longo prazo dos objetivos e estratégias (positivas e negativas) (p. 7).

Para Andreotti (2006), o risco da ECG é encorajar uma geração a fazer a diferença de uma forma acrítica, pela qual certas crenças e mitos sejam projetados como universais e que sejam reproduzidas relações de poder e violências semelhantes às da época colonial⁶. Nesse sentido, a autora argumenta que as questões globais demandam uma análise crítica de uma complexa rede de processos e contextos, sob pena de se promover uma missão civilizadora sobre grupos vistos como em posição de ajuda ou desenvolvimento a partir de visões eurocêntricas. Partindo dessa perspectiva, Andreotti (2006) propôs uma Tabela comparativa entre o que chamou de ECG leve⁷ e ECG crítica, em que duas abordagens de ECG são contrapostas e assim evidenciam as diferenças entre as referidas abordagens. No exemplo, a seguir, comparam-se os objetivos, para o quê e os potenciais benefícios da ECG.

Tabela 1 – Comparativo entre ECG leve e ECG crítica

	ECG Leve	ECG Crítica
Objetivos da ECG	Empoderar indivíduos para agir (ou se tornarem cidadãos ativos) de acordo com o que foi definido por eles como uma boa vida ou o mundo ideal.	Empoderar indivíduos para refletir criticamente sobre os legados e processos das suas culturas e contextos para imaginarem diferente.

⁶ Neves e Santos (2019) referem-se à promulgação da Lei nº 10.639/2003 como uma iniciativa para a superação de um modelo de ensino pouco articulado e reflexivo sobre a história e cultura afro no Brasil, por exemplo, tornando obrigatória sua inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino.

⁷ Tradução literal da expressão “*soft Global Citizenship Education*”.

Para o quê	Para que todos alcancem desenvolvimento, harmonia, tolerância e igualdade.	Para que injustiças sejam enfrentadas, bases mais igualitárias para o diálogo sejam criadas e as pessoas tenham mais autonomia para definir seu próprio desenvolvimento.
Potenciais benefícios da ECG	Maior consciência de alguns dos problemas, apoio a campanhas, maior motivação para ajudar/fazer algo, sentir-se bem.	Pensamento independente/crítico, tomada de ação mais bem informada, responsável e ética

Fonte: ANDREOTTI (2006).

O argumento proposto por Andreotti (2006) é de que todo conhecimento é parcial e incompleto, construído num contexto e numa cultura, sendo fundamental que se promova o que chama de alfabetização crítica dos estudantes, no sentido de se construir uma Educação para Cidadania Global Crítica.

No campo da formação de professores, em recente revisão de literatura sobre ECG, Estelles e Fischman (2020) observam que noções romantizadas da ECG podem criar expectativas irreais sobre professores, atribuindo a eles eventual insucesso nas metas curriculares, negligenciando as dificuldades inerentes ao modelo proposto. Pesquisas realizadas com professores de Ensino Médio nos Estados Unidos revelam um temor frequente da politização da expressão “cidadania global” e também de serem percebidos como antipatrióticos ou desdenhosos dos valores nacionais ao incorporarem o tema da cidadania global (RAPOPORT, 2010). Os sentimentos provocados pelo emprego da expressão cidadania global pelos professores fazem sentido num contexto em que as propostas de ECG variam grandemente e que a própria noção de cidadania global “desafia os princípios e fundamentos básicos da cidadania como um conceito idiossincrático relacionado à nação ou ao estado-nação” (tradução nossa) (RAPOPORT, 2010, p. 80).

Em outra crítica aos discursos dominantes no campo e às fragilidades dos modelos de ECG propostos, Estelles e Fischman (2020) argumentam que a literatura não dá a devida atenção para as emoções e as experiências vivenciais no contexto da aprendizagem em cidadania, dando maior importância a uma abordagem teórica sobre a disciplina. A própria gestão democrática da educação e a participação na construção do projeto político pedagógico tem sido descritas como vetores importantes para o desenvolvimento da cidadania (FERREIRA; SCHLESENER, 2006). Nesse ponto,

Ao ignorar a importância da participação em atividades políticas (Biesta, 2007), de pertencer a grupos sociais (Achen & Bartels, 2016) e de considerar a compreensão intuitiva dos alunos sobre a vida cívica (Castro, 2013), é muito provável que estes discursos de ECG-FP estejam promovendo modelos de ECG excessivamente impraticáveis (tradução nossa) (ESTELLES, FISCHMAN, 2020, p. 10).

No contexto internacional, em 2015, a Unesco divulgou a sua primeira orientação pedagógica sobre ECG por meio do documento intitulado “ECG: tópicos e objetivos de aprendizagem”. O documento apresenta três domínios de aprendizagem da ECG: o cognitivo, o socioemocional e o comportamental. Em relação à educação formal, recomenda a integração da ECG ao currículo em todas as etapas da escolaridade, além de um ensino orientado a competências (UNESCO, 2015). Em 2018 a Unesco divulgou ou-

tro documento referente à ECG, um modelo voltado para professores e formadores de professores com recursos pedagógicos (UNESCO, 2018). Em ambos os documentos os autores incluíram um quadro de tópicos (segmentados pelos três domínios propostos) e objetivos de aprendizagem (competências) do seu modelo, cujo teor reproduziremos parcialmente a seguir, de forma ilustrativa.

Tabela 2 – Tópicos e objetivos de aprendizagem

TÓPICOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
	5 a 9 anos	15 a 18 anos
(1) Cognitivo; (2) Socioemocional; (3) Comportamental		
(1) Cognitivo Sistemas e estruturas locais, nacionais e globais.	Descrever como o ambiente local é organizado e como isso relaciona-se com o mundo maior, e introduzir o conceito de cidadania.	Analisar criticamente os sistemas de governança global, estruturas e processos e avaliar implicações para a cidadania global.
(2) Socioemocional Diferentes níveis de identidade.	Reconhecer como nos ajustamos e interagimos com o mundo ao nosso redor e desenvolver habilidades intrapessoais e interpessoais.	Examinar criticamente formas pelas quais diferentes níveis de identidade interagem e convivem pacificamente com diversos grupos sociais.
(3) Comportamental Engajamento e ação	Reconhecer a importância e os benefícios do engajamento cívico.	Propor ações para/e se tornar agentes de mudança.

Fonte: UNESCO, 2015, 2018.

No modelo proposto pela Unesco para ECG, verificamos uma orientação à integração dos tópicos/conceitos de Cidadania Global ao currículo e a uma formação por competências. Lembre-se, a propósito da formação de professores no Brasil, da pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2009) em currículos e ementas de cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, em que se observou um desequilíbrio na relação teoria-prática em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização, o que dificultaria ainda mais a aplicação e desenvolvimento da ECG no contexto Brasileiro.

Do ponto de vista normativo, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores eram definidas, até 2019, pela Resolução nº 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este documento fazia algumas referências à formação para cidadania, quando, por exemplo, ainda preambularmente, reconhecia o currículo como um conjunto de valores propícios “à construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia” (BRASIL, 2015, p. 2), ou quando prescrevia a articulação da “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” na formação geral dos cursos de formação inicial de professores⁸ (BRASIL, 2015, p. 9-10). No final de 2019 o CNE pro-

⁸ Art. 12º, I, letra “i”.

mulgou a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial (BNC – Formação), e em 2020 promulgou a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020), que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores e institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de professores (BNC – Formação continuada). A atualização é marcada por um enfoque no ensino por competências – termo que é amplamente incluído na redação do documento –, mesmo que não haja alterações significativas a respeito do tema da educação para cidadania. Fica, então, a cargo dos Programas Políticos de Curso estabelecer a forma como a temática será integrada no currículo.

As múltiplas críticas endereçadas à ECG mostram desafios concretos e importantes para se construir uma ECG de fato progressista, crítica e potencialmente transformadora, que não seja revista de romantismo ou de perspectivas redentoras.

Nesta seção destacamos as críticas feitas às diferentes abordagens da ECG, ingênuas ou acríicas, ou até instrumentalistas, o risco de estarem direcionadas aos grupos dominantes e reproduzirem antigas relações de poder, a influência do neoliberalismo em geral e, em particular, na comoditização da ECG, além da repercussão da introdução da ECG na prática dos professores, que podem ser demasiadamente culpabilizados pelas limitações intrínsecas dos modelos da ECG.

Acreditamos, contudo, que é possível propor modelos de ECG que contribuam socialmente numa perspectiva crítica e progressista, dialogando com a noção de alfabetização crítica referida por Andreotti (2006), que opere para traduzir e complexificar a interpretação dos fenômenos sociais à vista dos processos de globalização e seus reflexos, e encontre práticas pedagógicas que vão além do teórico para oferecer efetiva experiência participativa e democrática aos alunos.

CONCLUSÃO

O tema da Educação para Cidadania Global tem recebido atenção e gerado debate nos últimos anos. A emergência do conceito de ECG está relacionada aos processos de globalização que promovem a integração de todas as esferas da vida e desafia o conceito de cidadania tradicional e de internacionalização da educação, seja pela expansão de redes privadas de ensino, como a International Baccalaureate, seja pelo deslocamento de estudantes pelo mundo, do que o Programa Erasmus Mundus da União Europeia é exemplo. Importa referir, também, a influência do neoliberalismo sobre a privatização e a comoditização da educação, inclusive em um contexto em que a cosmopolitismo tem sido percebido e atuado como uma forma capital. Esse é um ponto importante, e, caso não seja revisto e acionado de forma adequada, pode levar a uma divisão societária entre os que têm e tiveram oportunidades de desenvolverem competências relacionadas à ECG e aqueles que não tiveram e nunca terão essa possibilidade. Guilherme (2016) comenta sobre essa possível divisão societária por meio do sistema de educação:

isso torna mais fácil para os aristoi manterem sua posição privilegiada sobre o pseudo-aristoi na sociedade porque, em um “mercado educacional”, eles têm acesso a mais valioso “capital cultural, social e econômico” (ver Bourdieu, 1986), levando-os a possuírem mais “conhecimento” e “o próprio conhecimento é poder” (ipsa scientia po-

testas est; ver Bacon, 1996). Além disso, os aristoi podem fazer uso da educação como mecanismo disciplinar e de poder, de forma a normalizar e disciplinar os indivíduos, pretendendo proteger, capacitar e estimular seu desenvolvimento pessoal (ver Lechner 2001:280). (tradução nossa) (p. 13-14).

Embora diferentes autores apontem fragilidades nos modelos propostos de ECG e nas variadas definições e abordagens de Cidadania Global, acreditamos que há espaço para a construção de um modelo de ECG que supere propostas romantizadas ou redentoras que se fundamentem numa perspectiva crítica da realidade e que opte por uma orientação progressista. Para isso, esta proposta de ECG precisará afastar-se de um conceito vago ou ambíguo de cidadania global e anunciar claramente sua orientação, que poderá seguir a proposta crítica sugerida por Andreotti (2006) no sentido de empoderar os sujeitos para refletir criticamente e agir sobre as injustiças de forma informada, responsável e ética. Para responder à crítica de Mannion *et al.* (2011) sobre uma ECG demasiadamente instrucional (cidadania como competência) e à crítica de Fischman e Estelles (2019) sobre uma ECG potencialmente distanciada do cidadão real (cidadão cartesiano), será preciso tratar da cidadania como uma prática coletiva e contínua da democracia.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Vanessa. Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, v. 3, p. 40-51, 2006.
- BACON, Francis. *Meditationes Sacrae and Human Philosophy*. Whitefish, MT: Kessinger, 1996.
- BECK, Ulrich. *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press, 2009.
- BIESTA, Gert. What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, v. 8, n. 2, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º out. 2020.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 869/69*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10869.htm. Acesso em 4 out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 8.663/93*. Brasília, DF: Senado Federal, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm. Acesso em: 4 out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1º out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.504/97*. Brasília, DF: Senado Federal, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 7 out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 12.304/2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/L12034.htm. Acesso em 7 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1º out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 7 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 7 jun. 2021.

- BOURDIEU, P. *The forms of capital*. In: RICHARDSON, J. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- COMISSÃO EUROPEIA. Agência Executiva relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA). A educação para a cidadania nas escolas da Europa – 2017. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2017.
- CORREIA, Wilson Francisco. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 489-500, jul./dez. 2007.
- DAVIES, Ian; EVANS, Mark; REID, Alan. Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education”. *British Journal of Educational Studies*, v. 53, n. 1, p. 66-89, 2005.
- DILL, Jeffrey S. *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. London: Routledge, 2013.
- ESTELLES, Marta; FISCHMANN, Gustavo. Who needs global citizenship education: a review on the literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 72, n. 2, mar. 2021, p. 223-236, 2020.
- FERREIRA, Naura Syrya Carapeto; SCHLESENER, Anita Helena. A formação da consciência crítica e a gestão democrática da educação. *Contexto e Educação*, Ijuí, n. 75, p. 155-172, jan./jun. 2006.
- FISCHMANN, Gustavo; ESTELLES, Marta. Os paradoxos da educação para cidadania global na formação docente. *Currículo Sem Fronteira*, v. 19, n. 3, p. 1.202-1.224, set./dez. 2019.
- FISCHMANN, Gustavo; HAAS, Eric. Cidadania. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012.
- GARDNER-MCTAGGART, Alexander. International elite or global citizens? Equity distinction and power: the International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, v. 14, n. 1, p. 1-29, 2014.
- GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina M. R.; GIMENES, Nelson A. S.; UNBEHAUM, Sandra G.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Avaliação dos currículos de formação de professores para o Ensino Fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-234, maio/ago. 2009.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 29-47.
- GUILHERME, Alex. Do we have a right to education or a duty to educate ourselves? An enquiry based on Fichte’s views on education. *Power and Education*, v. 8 (1), p. 3-18, 2016.
- LECHNER, Daniel. The dangerous human right to education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(3): p. 279-281, 2001.
- MAIA, Angelica A. M.; PEREIRA, Maria Zuleide. Citizenship education and curriculum policy in Brazil: facing challenges and prefiguring changes. *Transnational Curriculum Inquiry*, 8(2), 2011. Disponível em: <https://ojs.library.ubc.ca/>. Acesso em: 14 out. 2020.
- MANNION, Greg; BIESTA, Gert; PRIESTLEY, Mark; ROSS, Hamish. The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, v. 9, Issue 3-4, p. 443-456, 2011.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MCGREW, Anthony. Sustainable globalization? The global politics of development and exclusion in the new world order. In: ALLEN, T.; THOMAS, A. (ed.). *Poverty and development into the 21st century*. Milton Keynes, UK: Open University Press; Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. p. 345-364.
- NEVES, Pedro Dias Mangolini; SANTOS, Aldenir Dias dos. O ensino da geografia aplicado à lei 10.639. *Revista Contexto e Educação*, 34(109), p. 203-214, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.203-214>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- RAPOPORT, Anatoli. We cannot teach what we don’t know: Indiana teachers talk about GCE. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), p. 179-190, 2010.
- ROBERTSON, Susan L. Globalisation, Rescaling National Education Systems and Citizenship Regimes. In: ROTH, K. BURBULES, N. *Changing Notions of Citizenship Education in Contemporary Nation-states*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. p. 136-150.

SHULTZ, Lynette. Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, v. 53, n. 3, Fall 2007.

SHULTZ, Lynette; ELFERT, Maren. *Global Citizenship Education in ASPnet Schools: An Ethical Framework for Action*. A Reflection Paper prepared for the Canadian Commission for UNESCO. Ottawa: Unesco Associated Schools Network (ASPnet), 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 7 out. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Preparing teachers for Global Citizenship Education – a template*. Paris: Unesco, 2018. Disponível em: <https://bangkok.unesco.org/content/preparing-teachers-global-citizenship-education-template>. Acesso em: 7 jun. 2021.

WEENINK, Don. Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing Their Children for a Globalizing World. *Sociology*, v. 42, n. 6, p. 1.089-1.106, 2008.

YEMINI, Miri. *Internationalization and Global Citizenship: Policy and Practice in Education*. Palgrave Macmillan, 2017.