

## EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: desafios para a BNCC<sup>1</sup> e formação docente

EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP: challenges for BNCC<sup>2</sup> and teacher training

Mylene Cristina Santiago<sup>3</sup>

Katiuscia Cristina Vargas Antunes<sup>4</sup>

Abdeljalil Akkari<sup>5</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar e debater o conceito de cidadania global. Nossa problemática central é refletir sobre as possibilidades para a construção da Educação para Cidadania Global (ECG) no contexto brasileiro, estabelecendo uma relação com os debates curriculares, notadamente aqueles que dizem respeito à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Além disso, para colocar em cena os contextos de formação, apresentaremos um estudo exploratório realizado com estudantes do ensino superior, de diferentes instituições do Brasil, cujo objetivo foi conhecer o que os estudantes pensam sobre o processo de educação para a cidadania global. O conceito de educação para a cidadania global aparece com destaque na agenda educacional de 2030 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2015), de forma que a implementação da ECG perpassasse todos os níveis do sistema educacional. Se essa ideia aparece na continuidade das orientações promovidas por organizações internacionais, é, no entanto contestada e difícil de operar nos sistemas nacionais de educação. Para além do que está presente nos documentos oficiais é fundamental problematizar como os currículos praticados nos cursos das áreas já mencionadas contribuem (ou não) para a compreensão do que seja cidadania global, com possibilidades de construção e ressignificação do conceito de cidadania, visando ampliá-lo, desde uma perspectiva crítica, englobando aspectos que perpassam pela superação da intolerância e construção de um pensamento global mais solidário.

**Palavras-chave:** Currículo. BNCC. BNC-Formação. Cidadania Global. Ensino Superior.

**Abstract:** This article aims to present and discuss the concept of global citizenship. Our central problem is to reflect on the possibilities for the construction of Education for Global Citizenship (ECG) in the Brazilian context, establishing a relationship with the curricular debates, notably those that concern the Common National Curricular Base (BNCC) and the Common National Base for Initial Training for Basic Education Teachers (BNC-Training). In addition, to put the training contexts on the scene, we will present an exploratory study carried out with students from higher education, from different institutions in Brazil, whose objective was to know what students think about the process of education for global citizenship. The concept of education for global citizenship appears prominently in the 2030 educational agenda and in the Sustainable Development Goals (UNESCO, 2015), so that the implementation of the ECG pervades all levels of the educational system. If this idea appears in continuity with the guidelines promoted by international organizations, it is nevertheless contested and difficult to operate in national education systems. In addition to what is present in the official documents, it is fundamental to question how the curricula practiced in the courses in the areas already mentioned contribute (or not) to the understanding of what global citizenship is, with possibilities of building and reframing the concept of citizenship, aiming to expand it. It, from a critical perspective, encompassing aspects that go beyond overcoming intolerance and building a more

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular

<sup>2</sup> Common National Curricular Base

<sup>3</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta e vice coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pesquisadora do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. E-mail: [mylenesantiago87@gmail.com](mailto:mylenesantiago87@gmail.com). Orcid.: <https://orcid.org/0000-0003-2769-8421>.

<sup>4</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: [katiuscia.vargas@educacao.ufjf.br](mailto:katiuscia.vargas@educacao.ufjf.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2861-551X>.

<sup>5</sup> Doutor em Ciências da Educação e professor na Universidade de Genebra na Suíça. E-mail: [djalil98@gmail.com](mailto:djalil98@gmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4396-2635>.

solidary global thinking.

**Keywords:** Curriculum. BNCC. BNC-Training. Global Citizenship. University education

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir el concepto de ciudadanía global. Nuestro problema central es reflexionar sobre las posibilidades para la construcción de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en el contexto brasileño, estableciendo una relación con los debates curriculares, especialmente aquellos que conciernen a la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la Base Nacional Común para La formación inicial de los docentes de educación básica. Además, para poner en escena los contextos de capacitación, presentaremos un estudio exploratorio realizado con estudiantes de educación superior, de diferentes instituciones de Brasil, cuyo objetivo era saber qué piensan los estudiantes sobre el proceso de educación para la ciudadanía global. El concepto de educación para la ciudadanía global aparece prominentemente en la agenda educativa 2030 y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015), de modo que la implementación del ECG impregna todos los niveles del sistema educativo. Si esta idea aparece en continuidad con las pautas promovidas por las organizaciones internacionales, es, sin embargo, controvertida y difícil de operar en los sistemas educativos nacionales. Además de lo que está presente en los documentos oficiales, es fundamental preguntarse cómo los planes de estudio practicados en los cursos en las áreas ya mencionadas contribuyen (o no) a la comprensión de lo que es la ciudadanía global, con posibilidades de construir y reformular el concepto de ciudadanía, con el objetivo de expandirlo, desde una perspectiva crítica, abarca aspectos que van más allá de superar la intolerancia y construir un pensamiento global más solidario.

**Palabras clave:** Currículum. BNCC. BNC-Training. Ciudadania global. Enseñanza superior.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Esse artigo tem a intenção de iniciar uma reflexão sobre a educação para a cidadania global (ECG). Nossa problemática central é refletir sobre as possibilidades para a construção da ECG no contexto brasileiro, estabelecendo uma relação com os debates curriculares, notadamente aqueles que dizem respeito à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Além disso, para trazer à tona os contextos de formação, dialogaremos com um estudo exploratório realizado com estudantes do ensino superior, de diferentes instituições do Brasil, cujo objetivo foi conhecer o que estes pensam sobre o processo de educação para a cidadania global (ECG). Trata-se de uma investigação de caráter exploratório junto a estudantes de cursos de licenciaturas, pedagogia e ciências humanas de Instituições de Ensino Superior sobre questões referentes à cidadania global.

Importa dizer que esta investigação se inscreve no contexto de um estudo mais abrangente sobre a temática da educação para a cidadania global, realizado por um dos autores deste texto, na Universidade de Genebra, Suíça. A enquete aplicada aos estudantes brasileiros, já foi respondida por estudantes de diferentes países: Suíça, Cazaquistão, Tunísia, Argélia, Jordânia e Palestina. Todos esses países e o Brasil são signatários da Agenda Internacional da Educação para 2030, que estimula a educação para a cidadania global de alunos de todas as etapas da educação, da pré-escola à universidade por se tratar de um conceito que promove tolerância, solidariedade, direitos humanos, convivência e democracia.

Iniciamos nossa argumentação, contextualizando o recente processo democrático brasileiro, cuja Constituição de 1988, conhecida como cidadã, trouxe princípios plurais, expressos em seu Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” Ao discorrer sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, a Constituição Federal destaca a igualdade de gênero, assegura que ninguém será submetido à tortura ou tratamento degradante, declara como inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegura acesso à informação, livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação.

São elencados também direitos sociais, tais como: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. O texto constitucional é reconhecido em seus avanços no que tange aos direitos humanos e cidadãos. Todavia, a garantia de tais preceitos constitucionais registram grandes tensões e contradições no cenário brasileiro. O país com extensão continental vive realidades díspares

em seus diferentes Estados. Os indicadores sociais brasileiros revelam que os direitos sociais estão longe de ser garantidos a todos. Sem que os direitos sociais sejam garantidos, os direitos individuais e coletivos, por sua vez, acabam sufocados.

Na atualidade, vive-se no Brasil um clima de polarização política<sup>6</sup> e de certo extremismo, provocada por correntes conversadoras, que desafiam os princípios plurais. Praticantes de religiões afro-brasileiras são perseguidos e ameaçados, jovens negros e moradores de favelas são vitimados pela violência, submetidos a milícias e desassistidos pelo Estado. O apoio à cultura e à pesquisa vem sofrendo desmontes ideológicos. As escolas e universidades sofrem censura com tentativas de inviabilizar conteúdos, que tratam de questões de gênero e outros considerados de caráter doutrinador. Há defensores do terraplanismo<sup>7</sup>, negação e obscurantismo científico; há negação e, simultaneamente defesa ao retorno à ditadura militar. Trata-se de um cenário de intensa turbulência social e política.

Para desenvolver esse artigo, traçamos a seguinte estrutura: inicialmente abordamos os marcos conceituais de cidadania global, com o propósito de compreender a emergência desse conceito; em seguida buscamos articular o debate entre educação para a cidadania global (ECG) e os debates curriculares; no terceiro momento apresentamos os resultados de um estudo exploratório realizado junto a estudantes do Ensino Superior; por fim, apresentamos nossas considerações finais, com algumas proposições e possibilidades de novos estudos.

## 2 CIDADANIA GLOBAL: mobilizando conceitos

Falar em cidadania global implica retomarmos uma discussão acerca do conceito de cidadania. Por vezes esse conceito parece tão óbvio que acabamos por naturalizar concepções acerca do que, de fato, seja cidadania. É lugar comum relacionar a cidadania com aspectos legais; ter direitos e deveres para com o Estado e os seus pares. Ocorre que cidadania é um conceito complexo que só é possível ser entendido se relacionado a contextos históricos pelos quais a humanidade passou.

O conceito de cidadania remonta à Grécia antiga, cujo contexto histórico cultural considerava apenas os homens com propriedades e nascidos em território grego como cidadãos. Mulheres, escravos e estrangeiros não eram considerados cidadãos da *pólis*, constituindo, por assim dizer, uma categoria inferior de seres humanos. Nessa perspectiva, é possível constatar as limitações da concepção grega de cidadania.

Dando um “salto” na história, um marco significativo na compreensão do que seja cidadania vem da Modernidade. O conceito moderno de cidadania (*citoyen*) e de direitos surgiu em meio a um intenso movimento de revoluções no continente europeu, destacando as Revoluções Francesa e Inglesa. Ao discutir estes movimentos, Pinsky (2008) elucida que a construção do que chamamos cidadania tem uma relação estreita com o contexto histórico-cultural. O que entendemos, atualmente, por cidadania e direitos teve sua origem nos pressupostos da Revolução Francesa e na Declaração dos Direitos Humanos. Na visão deste teórico, esta declaração teve o intuito de ser universal, alcançando a humanidade como um todo, independente de nacionalidade, etnia ou qualquer outra condição. Tal pretensão foi materializada num documento com 17 artigos, que transformavam o homem comum em cidadão de direito. No primeiro artigo já se evidencia a liberdade e a igualdade entre os homens como direitos naturais e imprescritíveis. Ao longo do texto, a Declaração vai estabelecendo direitos e, ao mesmo tempo, apontando os limites, para o cidadão.

O contrato social moderno funda, então, um conceito de cidadania vinculado e delimitado pelo

---

<sup>6</sup> A polarização ideológica existe em muitas partes do mundo. No entanto, no Brasil atinge seu clímax, expresso ideológica pelo uso intensivo do termo: ‘cidadão de bem’. Quando um indivíduo usa esse termo, é porque ele procura eliminar qualquer oponente ou simplesmente qualquer pessoa que não compartilhe seu ponto de vista. Ao enfatizar o bem, os proponentes do discurso sobre o ‘cidadão de bem’ se proclamam como os únicos portadores da verdade.

<sup>7</sup> Segundo o jornal Folha de São Paulo, 7% dos brasileiros afirmam que a Terra é plana: o terraplanismo é um movimento surgido por volta de 2015 no Brasil.

Estado. O projeto moderno de construção da cidadania traz em seu bojo a concepção de pertença nacional mediada pelos processos identitários, assentados em três princípios:

1) a identidade nacional “Tu és/Eu sou um súdito de tal país”; 2) a identidade jurídica e legal, “tu és/Eu sou um detentor de direitos e deveres; 3) a identidade subjetiva, Tu és/Eu sou uma unidade consciente racional e afectiva (STOER; MAGALHÃES, 2003, p. 15).

Com base em tais princípios o conceito de cidadania mostra-se, como dito anteriormente, atrelado ao Estado, na medida em que os indivíduos (sujeito/subjetividade) se reúnem e se realizam no Estado. Os estados-nação que se desenvolveram na modernidade encontraram nessa concepção de cidadania a legitimação da sua tutela sobre os cidadãos (STOER; MAGALHÃES, 2003).

Quando falamos sobre cidadania moderna outro dado relevante é a concepção de direitos formulada pelo sociólogo inglês Thomas Humphrey Marshall. Segundo Marshall, a cidadania plena seria composta por três elementos: o civil, o político e o social. Esses elementos são interdependentes e, para Marshall há um claro sentido nessa lógica. Primeiro deveriam ser assegurados dos direitos civis, que correspondem às liberdades fundamentais dos cidadãos; depois viriam os direitos políticos, que concediam aos cidadãos o direito a participar dos contextos políticos, exercendo principalmente o direito ao voto. Por último, e como consequência de uma participação política mais ativa dos cidadãos seriam conquistados os direitos sociais. (CORRÊA, 2002). A crítica que repousa sobre a construção teórica de Marshall, é que, mais uma vez sua compreensão sobre cidadania se limitava pelo contexto da Inglaterra.

No contexto brasileiro a trajetória de consolidação da cidadania se distancia no contexto europeu, em particular, da concepção da Marshall. No entendimento de Carvalho (2002), no Brasil houve uma inversão na lógica dos direitos em decorrência do contexto político de mais de 20 anos de ditadura militar. Os direitos sociais precederam os demais, fazendo parecer que estes eram dádivas que os governantes ofereciam aos cidadãos e não conquistas sociais. Isso afeta bastante a compreensão que a população tem, por exemplo, sobre a oferta de saúde e educação. Tais políticas assumem, frequentemente, um caráter assistencialista e paternalista, transformando-se em moeda de troca para políticos. Além disso, causa certa passividade por parte da população, fazendo com que muitas vezes a luta por esses direitos seja esvaziada de sentido.

Retomando o raciocínio acerca da concepção de cidadania moderna, Stoer e Magalhães (2003), afirmam que, se pelo contrato social moderno a cidadania era um ato fundado nos aparelhos do Estado e sua legitimidade – “*cidadania atribuída*”. Hoje, ela se funda na ordem do reclamado, ou seja, as pessoas querem decidir sobre o modo como vivem, como cuidam de si ou como se educam – “*cidadania reclamada*”.

A reivindicação por novas formas de cidadania, por assim dizer, colocam dilemas para todos os que atuam no campo da educação, sobretudo da educação pública.

O dilema consiste em que o próprio projecto educativo é uma proposta do “Nós” para “Eles”, e todos os projetos partem, de uma forma ou de outra, da assunção optimista de que as suas premissas são justas e os seus fins desejáveis (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 22).

A reconfiguração do contrato social moderno, segundo estes autores, é marcada pelos questionamentos por parte daqueles que o projeto moderno de sociedade recusou reconhecer como sujeitos de direito: mulheres, indivíduos oriundos de outras culturas que não a ocidental, povos indígenas, pessoas com estilos de vida diferentes dos estabelecidos pelo Ocidente, por exemplo. Sobretudo na segunda metade do século XX,

a assunção da voz e do protagonismo de acção por parte daqueles e daquelas que no decurso da modernidade e do desenvolvimento dos estados-nação viram a sua “soberania”, (quer dizer, a afirmação de si) entregue aos mecanismos civis destes parece marcar uma importante reconfiguração do contrato social e, por maioria de razão, da cidadania (STOER; MAGALHÃES, 2003, p. 17).

Os indivíduos rotulados como “diferentes” começaram assumir uma postura contrária aos discursos formulados sobre eles e se colocar como sujeitos de sua própria enunciação. O que caracteriza

esses “diferentes” não é a busca por uma unificação, mas ao contrário, é exatamente sua heterogeneidade e sua resistência a qualquer forma de homogeneização. Suas vozes fazem ecoar um outro direito de cidadania, que extrapola a moral e a política da tolerância.

É no processo que Stoer e Magalhães (2003) nomeiam por reconfiguração do contrato social moderno que encontramos meios para ressignificar o conceito de cidadania. Um dos marcadores da reconfiguração desse contrato é o processo de globalização, no fim do século XX e em curso até a atualidade.

Relacionar a cidadania com a globalização implica apresentar a maneira como compreendemos tal processo. É com Boaventura de Sousa Santos que dialogaremos, na tentativa de chegar a uma definição do que, no âmbito deste estudo, entendemos por cidadania global.

Para Boaventura não é possível falar de globalização, mas de globalizações, posto que esse é um processo que se dá de diferentes maneiras, afetando as partes do mundo com diferentes intensidades. Nas palavras do autor, globalização é “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. (2009, p. 12). O autor nos adverte para o fato de que existe, pelo menos, quatro formas diferentes de globalização. A primeira delas é o localismo globalizado, em que um fenômeno local é globalizado com êxito, por exemplo, as multinacionais, a música, os *fast food* americanos.

A segunda forma seria o globalismo localizado, marcado pelo “impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais”. (SANTOS, 2009, p. 12).

A terceira forma de globalização é o cosmopolitismo, representado por um conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pelos localismos globalizados e pelos globalismos localizados. (SANTOS, 2009, p. 13).

A quarta e última forma de globalização é chamada de “Patrimônio Comum da Humanidade”, caracterizada por movimentos de preservação do planeta, sustentabilidade da vida humana e vida digna para todos. (SANTOS, 2009).

Para Boaventura, tanto os localismos globalizados quanto os globalismos localizados representam uma forma hegemônica de globalização, ou seja, aquela impulsionada pelo neoliberalismo e pelos interesses de mercado. De outro lado, o que o autor chama de cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade, são, para ele, um movimento de globalização contra hegemônico, onde os princípios fundamentais são a promoção e a proteção dos direitos humanos. Santos (2009) conclui que o cosmopolitismo só pode ser viabilizado se os direitos humanos forem tomados como multiculturais. Com a concepção multicultural dos direitos humanos é possível superar a concepção moderna de cidadania, promovendo diálogos interculturais emancipatórios e democráticos.

Frente ao que nos ensina Boaventura fica claro que a concepção de cidadania global adotada neste texto se distancia da globalização hegemônica. Não é possível falar em cidadania global sem pautar como princípios para a sua consolidação o respeito e aceitação da diversidade humana. Sem dúvida, a educação é uma via privilegiada para construção da cidadania global. É sobre a relação entre educação para a cidadania global e os debates curriculares que passaremos a discorrer a partir deste ponto.

### **3 DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG) E OS DEBATES CURRICULARES**

Em 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da elaboração da Agenda Global, introduziu a temática da cidadania global nos debates educacionais. No documento da Global Education First Initiative (GEFI), formulado em 2012 encontramos como princípios básicos para a educação a escolarização universal, a melhoria da qualidade da aprendizagem e o fomento a cidadania mundial. Consequentemente, a UNESCO construiu um programa de educação para a cidadania global- ECG (2015) que aprofundou e disseminou a ECG.

Para a UNESCO, o programa de ECG propõe uma mudança nos objetivos educacionais e no papel da educação de maneira que a construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas ganha destaque na proposta de ECG. Conforme descrito no documento da UNESCO, com a finalidade de apoiar a formação dos educandos no sentido de formá-los como cidadãos do mundo, os estados membros deveriam, até o de 2021 atingir o objetivo estratégico 2 da proposta de ECG: 'Ensinar os educandos a ser cidadãos mundiais criativos e responsáveis' (UNESCO, 2015, p.5).

A UNESCO estabeleceu uma estrutura de orientação para guiar os sistemas nacionais de educação na implementação da educação para a cidadania global em seus programas, a fim de alcançar o objetivo 4.7 da agenda de 2030. Baseia-se em três dimensões da aprendizagem: cognitiva, sócio emocional e comportamental; e lida com os seguintes temas: compromisso com a justiça social, respeito à diversidade, desenvolvimento do pensamento crítico, promoção da igualdade e entendimento das questões globais (UNESCO, 2015).

O modelo tradicional de educação para a cidadania centrado no estado-nação geralmente pressupõe que os alunos estejam apegados a ele. O contexto atual da globalização e o aumento dos fluxos migratórios exigem repensar esse modelo. A ECG pode fornecer uma resposta a esse desenvolvimento, mas não pode substituir a educação para a cidadania nacional. O desafio é, portanto, definir os vínculos entre essas duas educações. Osler (2010) argumenta que a coexistência entre as duas formas de educação do cidadão é possível, mas, no entanto, requer uma abordagem crítica do patriotismo.

Uma das dificuldades centrais do conceito de educação para a cidadania global é a contradição inerente à associação das palavras "cidadania" e "globalização". De fato, o acesso a privilégios e responsabilidades é reservado pelos estados para seus próprios cidadãos, excluindo cidadãos de outros estados. Em um mundo dividido entre cidadãos e não cidadãos (migrantes), a cidadania parece algo virtual e não real.

Contudo, diante do conceito em evolução e do exercício da cidadania, a educação para a cidadania deve responder a essas mudanças, levando em consideração a dimensão global e desenvolvendo uma perspectiva crítica. Porém, isso levando em consideração não pode parar em atividades simples de 'trazer o mundo para a sala de aula' ou 'enviar estudantes para o mundo' com base em um modelo binário (nós / eles) (aqui / ali) (ANDREOTTI, 2014). "Desejamos resistir às noções simplistas que podem sugerir que as respostas educacionais à globalização podem ser alcançadas apenas adicionando conteúdo internacional ou atividades simbólicas do tipo educação global aos programas de educação para a cidadania" (DAVIS; REID, 2005, p. 67).

Andreotti (2014) defende, assim, uma abordagem pós-colonial que permite desenvolver uma perspectiva crítica e se livrar de um modelo que reproduz relações assimétricas. Essa abordagem, que analisa criticamente a ordem mundial, exige uma posição dos professores e, conseqüentemente, revoga seu dever de neutralidade. A natureza política e o local de afetação da ECG podem parecer arriscados para os professores (DAVIS; REID, 2005) e gerar resistência para abordar esses temas nas aulas.

Devido à relativa novidade do conceito de educação para a cidadania global, notamos a escassez de estudos empíricos. Lilley et al (2017) sugeriram que problematizar como todos os alunos podem aprender a se tornar cidadãos globais é mais importante do que focar em definições rígidas. O termo cidadão global tornou-se menos ambíguo, explorando as perspectivas dos participantes da "pós-graduação global ideal" e identificando seu termo preferido para descrever essa pós-graduação, como os autores explicaram anteriormente. Independentemente do termo usado para descrever a "pós-graduação global ideal", havia consistência sobre o conhecimento, atitudes e habilidades necessárias.

Os autores apontaram, ainda, que a universidade poderia ser para os alunos uma instituição

de aprendizado mais amplo, onde se espera ampliar seus horizontes além do objetivo singular de uma credencial para o avanço da carreira. Os alunos precisam apreciar o benefício de seu campus intercultural. É importante que os alunos entendam que ser e se tornar um cidadão global ocorre em resposta a desafios, encontros interculturais e diálogo com diversos outros, incluindo diversos multinacionais.

Por levar o discurso além da terminologia, pois opiniões divergentes sobre palavras e definições para descrever o graduado global ideal são inevitáveis. Em vez disso, o cidadão global pode ser conceituado como um conceito fluido, sustentado pelo cosmopolitismo moral e transformador e pelos valores liberais. Ser e se tornar um cidadão global é mais do que uma eficiência técnica; envolve um processo de pensar de maneira diferente. (LILLEY et al., 2017, p. 18).

Nas universidades, o conceito de cidadão global é fluido: é uma habilidade, uma disposição e um compromisso. Representa um ser ético. No entanto, na prática, a ontologia de ser um cidadão global apresenta um desafio à pesquisa e à pedagogia (RHOADS; SZELENYI, 2011; SKLAD; FRIEDMAN; OOMEN, 2016; RICHARDSON, DE FABRIZIO; ANSU-KYEREMEH, 2011).

A dificuldade de investigar a educação para a cidadania global está ligada à heterogeneidade do conceito de cidadania global de acordo com as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. O modelo de ECG proposto pela UNESCO parece desconectado da cidadania nacional, mas isso não corresponde à realidade jurídica e às práticas cidadãs que ainda estão totalmente ancoradas no nível nacional. Isso exige, portanto, o desenvolvimento de novos modelos que reflitam ainda mais a articulação entre esses dois níveis de cidadania.

Para Tawil (2013), a ECG consiste em introduzir questões e elementos globais de uma cultura cívica mundial emergente nos currículos escolares. É uma adaptação e enriquecimento dos programas nacionais de educação para a cidadania, a fim de torná-los mais relevantes em um contexto globalizado. Além disso, Miedema e Bertram-Troost (2015) destacam a necessidade de um *continuum* entre a educação para a cidadania democrática nacional e a ECG baseada em direitos humanos. No entanto, essa ancoragem da ECG na cidadania nacional exige levar em consideração os diferentes modelos de referência de cidadania em todo o mundo; uma concepção universalista da ECG é, portanto, desafiada.

Com a pretensão de articular ECG com a questão curricular, recorreremos à BNCC para que possamos compreender como esse documento apresenta o conceito de cidadania. A opção por partir de uma análise da BNCC se justifica pelo fato de que este documento, de acordo com a legislação brasileira, passa a orientar a formação de professores em todas as licenciaturas, nos termos da BNC-Formação.

Ao realizar uma busca pelo termo Cidadania no texto da BNCC, verificamos que o termo é mencionado 47 vezes, na versão final apresentada pelo Ministério da Educação (MEC). Podemos considerar que a incidência da expressão cidadania no texto da BNCC é significativa, todavia, é importante compreender os sentidos atribuídos ao termo.

O sentido prevalecente no documento é de cidadania enquanto ação, o documento usa de forma recorrente o termo exercício da cidadania. A cidadania é afirmada enquanto produto de competências a serem adquiridas pelo indivíduo.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2017, p. 13)

Tais competências parecem atreladas a determinadas decisões pedagógicas que indicam o que os alunos devem “saber” e “saber fazer”. Ao longo do documento esses saberes-fazer se desdobram em

conteúdos curriculares, apresentados em distintas áreas do conhecimento. Se considerarmos que o exercício da cidadania está subordinado as áreas do conhecimento, enquanto aquisição de competências e habilidades, há um risco de esvaziamento do conceito de cidadania, que de forma recorrente é usado como acessório, visto que a decisão de se trabalhar com a temática compete a cada professor, no ensino de determinados conteúdos curriculares

Nos chama a atenção a repetição textual no conteúdo de Língua Portuguesa para os 1º e 2º anos e para o 3º ao 5º ano, referente ao Campo da Vida Pública, definido como

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. (BRASIL, 2017, p 104 e 122).

Além de questionar o uso de tais gêneros textuais com crianças na fase inicial de alfabetização, problematizamos a concepção de cidadania, enquanto produto de um conjunto de experiências temáticas. Existem 11 citações no documento em que o termo cidadania antecede ou sucede a expressão “mundo do trabalho”, principalmente quando o documento se reporta ao ensino médio.

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao **exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho**, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida [...] **preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2017, p. 464)

A relação entre cidadania e trabalho envolve certa ambivalência, o trabalho pode ser entendido como direito, mas adaptar o educando à flexibilização e a novas condições das relações de trabalho, pode representar uma forma de subordinação a condições cada vez mais acentuadas de precarização, em que o que os direitos e garantias trabalhistas estão cada vez mais reduzidos.

No campo de atuação social, competências específicas e habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do Ensino Médio, é proposto

o incentivo à participação significativa em alguma instância ou canal de participação da escola (conselho de representante, de escola, outros colegiados, grêmios livres), da comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), do município ou do País (fóruns e audiências públicas variadas), incluindo formas de participação digital (canais ou plataformas de participação, como o **portal e-cidadania**). (BRASIL, 2017, p. 183 e p. 513).

As formas de participação explicitadas no documento podem se converter em possibilidades promissoras de vivenciar experiências práticas de cidadania, enquanto ato de tomar decisões e assumir representatividades. O portal e-cidadania<sup>8</sup> é mencionado como oportunidade de participação e envolvimento nas atividades legislativas.

O engajamento em movimentos sociais e políticos pode ser uma experiência relevante para o denominado exercício da cidadania. Curioso é que as experiências citadas do documento nunca apresentam uma dimensão de transpor fronteiras ou convidam a pensar uma esfera global. A despeito das mencionadas propostas, as escolas e os professores vêm sofrendo um patrulhamento ideológico, que tem coibido ações consideradas com viés político ou doutrinador, como acusam os representantes do Programa Escola sem Partido<sup>9</sup>.

Na pauta das censuras impostas por esse grupo estão as relações de gênero, termo que só aparece

<sup>8</sup> O e-Cidadania é um portal criado em 2012 pelo Senado Federal tendo por objetivo estimular a participação dos cidadãos nas atividades legislativas, orçamentárias, de fiscalização e de representação do Senado. <https://www12.senado.leg.br/ecidadania>

<sup>9</sup> O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar país e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas.



no documento ao se referir a gêneros discursivos ou textuais. As relações de gênero que marcam as desigualdades entre homens e mulheres em nossa sociedade foram supridas do documento em nome de uma moral difícil de compreender, mas cristalizada pelo fenômeno fake news<sup>10</sup>. Na ocasião da última disputa eleitoral, deparamo-nos por inúmeras mensagens que entre muitos absurdos, atribuía a determinado partido, gastos públicos com kits gays e distribuição de mamadeiras com símbolos fálicos.

A pretensa privação da oportunidade de discutir o tema de gênero nas escolas, em uma sociedade, que para além das mencionadas desigualdades de gênero, também registra alto índice de violência contra a mulher, a ponto de termos no país uma Lei específica para o caso – Lei Maria da Penha<sup>11</sup>, por si só já se trata de um entrave para o desenvolvimento de um processo de cidadania.

Outra característica interessante no documento da BNCC são os adjetivos que sucedem o termo cidadania – (consciente, crítica, ativa e participativa) – tal adjetivação um tanto quanto tautológica, não explicita ações concretas, que possibilite sua materialização, enquanto processo interpessoal.

A referência ao termo cidadania garante uma educação voltada para a cidadania? É perceptível que a ocorrência do termo cidadania na BNCC não se articula com uma proposta voltada à educação para a cidadania, acrescentamos ainda, que há total ausência de menção à educação para a cidadania global. Essa ausência denota, ainda, uma concepção de cidadania restrita ao local, sem articulação com o global, tal como propõe a proposta de ECG.

Como mencionado anteriormente, um dos aspectos que merecem destaque é a relação da BNCC com a formação de professores. Conforme escrito no documento, a União tem a responsabilidade direta de “revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (p. 21 da Introdução). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecem que:

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2019, p.1).

Ao articular a BNCC ao processo de formação de professores deixa explícita a intenção de direcionar essa formação para que a BNCC seja, de fato, praticada pelos professores no exercício de sua profissão. No que tange a ECG, considerando que a BNCC sequer aborda a questão da cidadania global, fica a pergunta: as diretrizes para a formação de professores trazem esse conceito? Pois bem, analisando o texto da BNC-Formação identificamos que o termo cidadania aparece uma ‘única vez, nos anexos que trazem as competências gerais docentes:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania**, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2019, p.13)

<sup>10</sup> Apesar de parecer recente, o termo fake news, ou notícia falsa, em português, é mais antigo do que aparenta. Segundo o dicionário Merriam-Webster, essa expressão é usada desde o final do século XIX. O termo é em inglês, mas se tornou popular em todo o mundo para denominar informações falsas que são publicadas, principalmente, em redes sociais. <https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>

<sup>11</sup> Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 - Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/Lei%2011.340-2006?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/Lei%2011.340-2006?OpenDocument)

No trecho em destaque vemos que o sentido de exercício da cidadania traz o mesmo significado da BNCC, portanto, sem a dimensão da ECG. Tanto na BNCC quanto na BNC-Formação, ao tratar a cidadania como ação e, por vezes, de maneira prescritiva, revela a intencionalidade de não se debater sobre o próprio processo de constituição da cidadania e suas contradições históricas. A ausência desse debate faz crer que o que se busca e reforçar um conceito de cidadania “atribuída” e não “reclamada”, como conceituamos na primeira seção deste texto. A ausência do debate, faz com que sejam reforçadas atitudes que discriminam determinados grupos sociais sob a premissa de que é preciso preservar a moral e a ética dos chamados “cidadãos de bem”. Mas a final, o que é ser um cidadão de bem? Quem são os indivíduos que se enquadram nessa concepção (equivocada a nosso ver) de cidadania? Acreditamos que uma proposta de construção curricular, seja para a educação básica, seja para o ensino superior, não pode se furtar ao debate e a problematização acerca da cidadania.

Assim, considerando a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, nos perguntamos qual seria o papel da universidade no que se refere à formação para a cidadania global? Será que as universidades, em seus processos de formação, abarcam a dimensão da cidadania global em seus cursos?

Impulsionados por esses questionamentos realizamos a enquete, com estudantes dos cursos de licenciaturas e ciências humanas de diferentes universidades brasileiras sobre ECG.

#### **4 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: o que dizem os estudantes de formação docente inicial na área de ciências humanas?**

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa exploratória que realizamos com estudantes do ensino superior de instituições brasileiras. O questionário produzido no google docs, com questões referentes à cidadania global foi realizado mediante envio de convite a estudantes, cujas instituições possuem vínculo com o pesquisador que idealizou a proposta. A enquete contou com a representação de participantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de Brasília (UNB), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Tivemos um retorno de 72 estudantes de cursos de licenciatura, pedagogias e ciências humanas concentrados na região Norte, Nordeste Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Mesmo cientes dos limites dos dados obtidos, consideramos a importância de compartilhar e analisar tais informações, como forma de refletir sobre o contexto formativo dos jovens participantes, no que se refere ao conceito de cidadania global.

Entre os respondentes, a maioria (54,9%) declaram desconhecer conceito de cidadania global. Entre os participantes que declaram conhecer o conceito de cidadania global (45,1%), afirmam que suas principais fontes de informação sobre o tema foram obtidas a partir de cursos e professores; pesquisas na internet; e, acesso a reportagens e artigos.

As associações feitas pelos participantes da enquete evidenciam que ser um cidadão global tem relação com valores referentes ao respeito e à solidariedade, requer responsabilidade no cumprimento do binômio direitos e deveres, pressupõe compreensão do processo de inclusão frente às diversidades, envolve sustentabilidade no que tange ao consumo para fins de preservação ambiental. As respostas que associam cidadão global à globalização e à cidadania, embora pareçam acusar certa tautologia, podem representar ampliação do conceito para outras esferas, que apontam para a internacionalização e ampliação do conceito de cidadania para além de territorialidades e nacionalidades.

Entre os participantes de nossa enquete, mais de 91% acreditam que as pessoas possam ser educadas para se tornarem cidadãos do mundo, destacando a educação como possível caminho. À educação é atribuído importante papel rumo à cidadania global. De acordo com os respondentes a educação pode ser ferramenta de conscientização e mudança da realidade; formação de valores e pensamento crítico; caminho coletivo para transformações sociais e relações democráticas; compreensão das diferenças culturais como oportunidades curriculares e de aprendizagem; e, compromissos globais voltados à justiça social.

Ao considerarmos que a maioria dos respondentes concorda sobre a importância da cidadania global no mundo de hoje, em suas respostas identificamos que compreendem que a cidadania global pode ampliar relações interpessoais e responsabilidade social, sentimento de pertencimento e solidariedade. O conceito de cidadania global envolve ainda os conceitos de: sustentabilidade, diversidade, interculturalidade, interdependência, cooperação entre as nações, direitos humanos e consciência coletiva.

Sem o propósito de nos determos apenas nos aspectos positivos trazidos pelos respondentes, para efeito de reflexão crítica trazemos os desafios apontados: descrença na possibilidade de existência prática da cidadania global; relativismo atribuído ao conceito de cidadania global; inviabilidade do processo de cidadania global considerar as particularidades de cada nação; importância de assumir uma proposta de decolonização, visto que algumas nações são frutos de processos colonizatórios e mantêm dependência de outras nações; intolerância entre os povos e conflitos entre nações, como fator impeditivo a uma cidadania global.

A questão central que parece ser evidenciada nesses desafios apontados seria: O que seria uma cidadania global, ao considerarmos as diferentes relações de poder e desigualdades existentes entre as nações? Outras questões podem derivar dessa, à medida que nossos respondentes são convidados a responder se a cidadania global é mais importante do que sua nacionalidade, percebemos que 57% concordam e 43% não concordam com a afirmação. Entre aqueles que concordam que a cidadania global está acima da nacionalidade, as principais justificativas acusam o pensamento coletivo acima do territorial, evocam uma consciência planetária e a compreensão das peculiaridades locais no contexto global. Para aqueles que discordam da importância da cidadania global em relação à nacionalidade, destacam como justificativa a importância do patriotismo, identidade nacional e a valorização da nação de origem.

Assumir a condição de cidadão global implicaria em perder a identidade nacional? As questões evidenciadas pelos respondentes denotam a importância de debate sobre o tema. Por outro lado, envolve questionar ainda o que seria uma educação voltada para a cidadania global? Para além das pesquisas e conceituações trazidas ao longo do texto, se faz necessário pensar como se constrói esse processo no cotidiano das escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior.

Nosso questionário aponta pistas ao questionar os principais valores que um cidadão global deve possuir: as respostas são divididas entre valores e princípios humanos (ética, respeito, solidariedade); participação da vida pública (voto, resolução de conflitos, responsabilidade social) e consciência planetária (sustentabilidade, direitos humanos).

Qual o processo para alcançar tais valores? A maioria dos participantes, não considera que foi educada para ser um cidadão do mundo, nem tampouco que o sistema educacional do país tem formado pessoas com esse intuito. Desse modo, percebemos que nos encontramos diante de um paradoxo: o sistema educacional tem potencial, mas não tem formado pessoas para se tornarem cidadãos do mundo.

Mesmo considerando as limitações dessa pesquisa exploratória, podemos considerar importantes pistas no que tange a questões concernentes à cidadania local e global. Em primeiro lugar parece que a construção de uma noção de cidadania está mais voltada para a prática, enquanto vivência de valores, do que a conteúdos curriculares propriamente dito. Podemos dizer que ECG vai além de conteúdos curriculares, trata-se de uma experiência contextualizada, ancorada em conhecimentos comunitários e colaborativos. (Re) conhecer nossos contextos socioculturais, nossas problemáticas locais talvez seja condição para compreender nossa inter-relação com o mundo.

No campo do currículo temos vivenciados conflitos marcados por discursos que desprestigiam as ciências humanas, especialmente as áreas de filosofia e sociologia. Na gestão do atual governo, desde 2018 tem havido ameaça de exclusão das mencionadas disciplinas do ensino médio. Qual o interesse na exclusão dessas disciplinas? Cientes da inexistência de neutralidade no campo educacional, percebemos que estamos diante de um projeto, que sob o pretenso discurso de combater a chamada politização ou

doutrinação da educação, tenta eliminar possibilidades de formação crítica, que para nós é condição *sine qua non* para aprender e exercer cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos apresentar e debater o conceito de ECG ao longo do texto é possível perceber que o conceito moderno de cidadania apresenta muitos limites, se considerarmos os aspectos socioculturais e econômicos que o constituíram. Nesse sentido, para falarmos de um programa de ECG é preciso superar o conceito moderno de cidadania, ampliando as suas dimensões para além de sua delimitação a um estado-nação ou uma atribuição política. É preciso ressignificar o conceito de cidadania com base, por exemplo, no que Boaventura de Sousa Santos chama de cosmopolitismo.

A ECG global é ainda muito pouco conhecida no contexto brasileiro, de forma que introduzir esse tema nos currículos torna-se uma tarefa difícil, em que pese estarmos diante de uma política curricular para a educação básica que, como demonstrado, traz um sentido para a cidadania muito prático, acrítico e, por vezes, prescritivo. A BNCC não toca na temática da ECG.

Do mesmo modo, a BNC-Formação, que por sua vez alinha-se a BNCC, também não traz em seu conteúdo uma visão crítica acerca do conceito de cidadania, de maneira que, tal ausência denota um esvaziamento da discussão sobre o tema. Podemos dizer, inclusive, que ampliando o olhar para esse documento, o sentido de formação trazido por ele tem forte caráter tecnicista, como se a formação de professores no Brasil se reduzisse simplesmente ao cumprimento de documento prescritivo, enfatizando conteúdos, habilidade e competências que devem ser ensinadas aos estudantes da educação básica. Nesse sentido, perde-se o caráter crítico da própria formação docente.

É possível, então, a construção de uma agenda educacional voltada à cidadania global? Mesmo que nossa agenda cidadã local seja composta de contradições e fortes vieses de caráter político-partidário, vivemos em contextos de pautas cidadãos globais que precisam ser trazidas para a educação. Neste momento demos citar como exemplos a pandemia global provocada pelo Corona vírus, as desigualdades sociais e econômicas que essa pandemia tem revelado em diferentes partes do mundo, os conflitos territoriais, o drama dos refugiados, intolerância religiosa e as causas ecológicas.

No cenário educacional, foco de nossos estudos, particularmente no que diz respeito à formação de professores, podemos mencionar o importante papel das universidades na formação para a cidadania global. Mesmo que o termo ECG não seja mencionado nos currículo de formação de professores, os respondentes da pesquisa, demonstram conhecer alguns dos princípios básicos da cidadania mundial, a saber, a solidariedade, o respeito as diferenças e a preocupação com causas sociais e ecológicas que ultrapassam os limites locais. A universidade tem como função basilar o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses três eixos de forma articulada, podem contribuir com perspectivas profícuas no que tange a maior projeção do processo de formação cidadão em seu contexto local e global.

Mudanças e proposições são necessárias para mudar barreiras estruturais e cenários de crise. Entre as possibilidades a serem discutidas apontamos a possibilidade de diálogos interdisciplinares ao nível da pesquisa, do ensino e da extensão como possibilidade de produzir novos conhecimentos para além dos saberes assumidos como clássicos e universais.

Educação para a cidadania é um processo formativo que desestabiliza algumas tradições, relações e hierarquias; está, portanto, relacionada com o processo de produção de conhecimentos e tem como desafio político, social e epistemológico contribuir para a inclusão de todos os saberes que foram marginalizados ao longo da história.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil et MALEQ, Kathrine. Global citizenship: Buzzword or new instrument for educational change? *Europe's Journal of Psychology*. 2019, vol. 15, no 2, p. 176-182.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira de. Soft versus critical global citizenship education. In: S. McCloskey (Ed.), *Development education in policy and practice*. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. 21-31.

BRASIL. *Resolução CNE/CP no. 2, de 20 de Dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 11/06/2020.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORRÊA, Dárcisio. *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. 3.ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.

DAVIES, Ian.; EVANS, Mark.; RIED, Alan. Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, ed. 1, 2005, p. 66-89.

LILLEY, Kathleen; BARKER, Michelle; HARRIS, Neil. The global citizen conceptualized: Accommodating ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, v. 21, 2017, p. 6-21.

MIEDEMA, Siebren; Bertram-Troost, GERDIEN. The Challenges of Global Citizenship for Worldview Education. The Perspective of Social Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 17, ed.2, 2015, p. 44-52.

OSLER, Audrey. Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, ed.1, 2011, p. 1-24. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>

PINSKY, Jaime. e PINSKY, Carla Bassanezi. *História da Cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

RHOADS, Robert.; SZELENYI, Katalin. *Global citizenship and the university: Advancing social life and relations in an interdependent world*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2011.

RICHARDSON, G.; DE FABRIZIO, L.; ANSU-KYEREMEH, K. 'It's overwhelming and hard to articulate': Analyzing student narratives of an international global citizenship education field experience. *Global citizenship education in post-secondary education institutions: Theories, practices, and policies*. New York: Peter Lang, 2011, p. 95-107.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Direitos humanos: o desafio da interculturalidade". *Revista Direitos Humanos*, vol. 2, 2009, p. 10-18.

SKLAD, M.; FRIEDMAN, J.; PARK, E.; Oomen, B. 'Going Glocal': a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, vol. 72, ed. 3, 2016, p. 323-340.

STOER, S. R. MAGALHÃES, A. M. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora. Porto/Portugal, 2003.

TAWIL, Sobhi. Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight Working papers*, vol. 7, 2013, p. 1-8.

UNESCO. *Education 2030*. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Paris: UNESCO, 2015.

Recebido em: 06/08/2020

Aceito em: 29/09/2020

Publicado em: 11/12/2020