

## Imaginando uma Educação para a Cidadania Global pós-Covid-19

### Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education

### Imaginando una Educación para la Ciudadanía Global después del Covid-19

Marta Estelles\*

 <http://orcid.org/0000-0001-6162-3875>

Gustavo E. Fischman\*\*

 <http://orcid.org/0000-0003-3853-9856>

**Resumo:** A pandemia da Covid-19 criou condições sem precedentes em todas as áreas da vida social e, quando a suspensão da escola se tornou “o novo normal”, vários especialistas e formadores de opinião apressaram-se em expressar suas recomendações aos governos e às organizações educacionais para normalizar as operações escolares. À luz dessa crise mundial, reavaliamos propostas para expandir o modelo de Educação para a Cidadania Global (ECG), que recebeu crescente atenção e apoio de organizações internacionais, governos e estudiosos. Neste artigo, argumentamos que a natureza predominantemente redentora dos modelos e das propostas de ECG desde meados dos anos de 1990 não pode lidar com problemas globais associados à pandemia atual, como a restrição dos direitos de privacidade do cidadão ou o fortalecimento de mensagens nacionalistas excludentes. Em vez disso, são necessários modelos mais realistas de ECG. Este artigo conclui com novas perguntas para fortalecer o debate e as alternativas para imaginar uma ECG não redentora e mais realista.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania Global. Pandemia da Covid-19. Pedagogia redentora.

**Abstract:** The COVID-19 pandemic has created unprecedented conditions in all areas of social life and as the suspension of schooling became “the new normal,” numerous experts and opinion-makers rushed to voice their recommendations to governments and educational organizations for normalizing schooling operations. In light of this worldwide crisis, we re-evaluate proposals to expand the model of Global Citizenship Education (GCE) that have received increasing attention and support from both international organizations, governments, and scholars. In this article, we argue that the predominately redemptive nature of GCE models and proposals since the mid-1990s cannot handle global problems associated with the current pandemic such as the restriction of citizen’s privacy rights or the strengthening of exclusionary nationalistic messaging. Instead, more realistic models of GCE are needed. This paper concludes with new questions to strengthen the debate and alternatives for imagining a non-redemptive and more realistic GCE.

**Keywords:** Global Citizenship Education. COVID-19 pandemic. Redemptive pedagogies.

\* Universidad de Cantabria (Espanha). E-mail: <marta.estelles@gmail.com>.

\*\* Arizona State University. E-mail: <fischman@asu.edu>.

**Resumen:** La pandemia del Covid-19 ha creado condiciones sin precedentes en todas las áreas de la vida y, cuando la suspensión de las actividades escolares se ha convertido en "la nueva normalidad", varios especialistas y formadores de opinión se han apresurado a expresar sus recomendaciones a los gobiernos y a las organizaciones educativas para normalizar las operaciones escolares. En este contexto de crisis mundial, analizamos nuevamente propuestas para expandir el modelo de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) que recibo creciente atención y apoyo de organizaciones internacionales, gobiernos y estudiosos. En este artículo, argumentamos que la naturaleza predominantemente redentora de los modelos y de las propuestas de ECG desde mediados de los años 1990 no puede lidiar con problemas globales asociados a la pandemia actual, como la restricción de derechos de privacidad del ciudadano o el fortalecimiento de mensajes nacionalistas excluyentes. En cambio, son necesarios modelos más realistas de ECG. Este artículo concluye con nuevas preguntas para fortalecer el debate y las alternativas para imaginar una ECG no redentora y más realista.

**Palabras clave:** Educación para la Ciudadanía Global. Pandemia de Covid-19. Pedagogía redentora.

## Introdução

A natureza e a escala sem precedentes da crise da Covid-19 está tornando extremamente difícil - talvez impossível - desenvolver uma visão abrangente de todos os processos sociopolíticos gerados e acelerados por essa pandemia. Esse esforço torna-se ainda mais problemático no meio da crise, quando as coisas estão acontecendo rapidamente, e todos fazemos parte de experimentos sociais com consequências pouco claras. No entanto, como pesquisadores educacionais, é nossa responsabilidade continuar trabalhando na identificação de problemas pedagógicos, de modo a desenvolver melhores explicações e incentivar reflexões que ampliem nossas possibilidades de ação. Entre as primeiras organizações globais que articulam uma resposta educacional relacionada à Covid-19, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgaram relatórios que analisaram desafios e recomendações para os Ministérios da Educação.<sup>1</sup> Embora concordemos com a avaliação dessas organizações de que a crise da Covid-19 também é uma crise pedagógica global enormemente desafiadora para educadores e formuladores de políticas, diferimos deles em relação ao foco no fechamento de escolas e à normalização acrítica de sistemas frequentemente inadequados de ensino assistido *online*. Suas sugestões subsequentes são voltadas principalmente a minimizar os problemas derivados dos *lockdowns* (ver UNESCO, 2020a, 2020b). Embora o desejo de voltar aos tempos “normais” seja compreensível, pode não ser desejável para a grande maioria das escolas: “Não podemos voltar ao normal, porque o normal que tínhamos era precisamente o problema” (Grafite anônimo em uma estação de metrô de Hong Kong, tradução nossa).

Em termos pedagógicos, a pandemia da Covid-19 evidencia um fracasso coletivo dos sistemas de educação cívicos em promover empatia e incentivar formas criativas e democráticas de engajamento e de colaboração entre cidadãos e governos de outras regiões do mundo. Para as organizações e os educadores preocupados com questões da Educação para a Cidadania Global (ECG), a pandemia da Covid-19 implica muito mais do que uma interrupção que precisa ser tratada com modelos de aprendizagem digital; ela é também uma oportunidade para confirmar a relevância de seu modelo pedagógico cosmopolita.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, os documentos *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures* (Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento de escolas pela COVID-19) e *Framework for reopening schools* (Estrutura para reabertura de escolas) divulgados pela UNESCO (2020a, 2020b) e *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* (Uma estrutura para orientar uma resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020) publicado pela OCDE (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).

<sup>2</sup> Como Rizvi e Beech (2017, p. 127, tradução nossa) observam, os ideais cosmopolitas não podem ser separados de uma ambição global: “A ideia de cosmopolitismo tem sido tradicionalmente ligada a noções de solidariedade social, coesão e um sentimento global de pertencimento (NUSSBAUM, 2002). O que o cosmopolitismo desafia é a referência

A ECG é um movimento pedagógico que tem recebido crescente atenção e apoio de organizações internacionais, como UNESCO, OCDE e Oxfam. A UNESCO (2014, p. 9, tradução nossa) a definiu amplamente como “[...] paradigma de enquadramento que resume como a educação pode desenvolver os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes que os alunos precisam para garantir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”. A ECG tem sido frequentemente fomentada como um dos modelos pedagógicos mais abrangentes que incorporam todas as metas e práticas positivas de esforços anteriores relacionados a questões de globalização e cidadania: educação para a cidadania, educação global, educação para os direitos humanos, educação multicultural, educação ambiental, educação para a paz, e assim por diante (ver, por exemplo, DAVIES, 2006; DAVIES; EVANS; REID, 2005; HAHN, 2005; MANNION *et al.*, 2011). Além de fornecer a ilusão de uma mera soma de contribuições harmoniosas,<sup>3</sup> esse quadro pedagógico reificante tem considerado a ECG como solução educacional localizada no âmbito nacional, capaz de abordar problemas globais não educacionais (FISCHMAN; ESTELLES, 2020).

Permanecemos, no entanto, muito céticos sobre o poder transformador dos discursos e das propostas de ECG romanticamente redentores (ver ESTELLES; FISCHMAN, 2020; FISCHMAN; ESTELLES, 2020), especialmente em uma situação sem precedentes. A natureza complexa e controversa dos desafios globais desencadeados pela pandemia não deixa espaço para os ideais elevados e universais incorporados na maioria dos discursos da ECG.

Neste artigo, argumentamos que a tendência redentora que os discursos e as propostas da ECG seguiram nas últimas décadas não pode lidar com os problemas globais atuais, como a restrição dos direitos de privacidade dos cidadãos ou o fortalecimento de mensagens nacionalistas excludentes. Em vez disso, são necessários modelos mais eficazes e viáveis de ECG não redentora. Para contribuir com o desenvolvimento de modelos de ECG mais eficazes, nós também exploramos possíveis alternativas para superar o protótipo do cidadão romântico global incorporado em estruturas redentoras e sua ênfase no indivíduo.

### **A ECG pode fornecer uma resposta adequada às urgências educacionais pós-Covid-19?**

Nas últimas décadas, a ECG, embora guiada por ideologias e entendimentos muito diversos do global<sup>4</sup>, tem sido geralmente apresentada como um meio de responder aos desafios derivados da globalização por organizações internacionais e estudiosos da educação (ESTELLES; FISCHMAN, 2020; STROMQUIST; MONKMAN, 2014; SUÁREZ-OROZCO, 2007). Particularmente, a ECG tem sido frequentemente identificada como parte da solução para os problemas mundiais como respeito aos direitos humanos, conhecimento da interconexão global, conhecimento de outras culturas, desenvolvimento de responsabilidade global, conscientização ambiental, crescimento econômico e/ou justiça social. Como afirma a UNESCO (2014, p. 11,

---

especial da solidariedade social. Portanto, se o comunitarismo se baseia na ideia de solidariedade em uma determinada comunidade (ETZIONI, 2004) e o nacionalismo implica o desenvolvimento de um sentimento de pertencer a uma nação (SMITH, 2010), o cosmopolitismo apela à solidariedade e à pertença em todo o cosmos ou no universo”.

<sup>3</sup> Longe de ser uma soma de contribuições harmoniosas, a ECG é um terreno pedagógico disputado, com visões conflitantes, e o conceito não foi isento de críticas. De fato, numerosos estudiosos criticaram os preconceitos culturais implícitos do Ocidente (ANDREOTTI; SOUZA, 2012; DILL, 2015; HANDLER, 2013; HARTMAN; KIELY, 2014; JEFFRESS, 2012; WANG; HOFFMAN, 2016) e que a ECG se torna uma forma de elitismo no regime de responsabilização (DICICCO, 2016; WEENINK, 2008; ZEMACH-BERSIN, 2012).

<sup>4</sup> De fato, os debates sobre a definição de ECG têm sido prolíficos e as tipologias são abundantes. Para citar alguns exemplos, os estudiosos distinguem entre educação para a cidadania global leve e crítica (ANDREOTTI, 2006); abordagens neoliberais, radicais e transformacionais (SHULTZ, 2007); cidadania global aberta, moral e político-social (VEUGELERS, 2011); abordagens técnico-econômicas e de justiça social (MARSHALL, 2011); e tipos cosmopolitas e de advocacia de cidadania global (OXLEY; MORRIS, 2013).

tradução nossa), a ECG “[...] deve facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social de maneira inovadora em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”. Não será uma surpresa se vários pesquisadores no amplo campo da educação global começarem a exigir, em breve, mais ECG para solucionar as deficiências pedagógicas reveladas pela crise da Covid-19. De fato, alguns já começaram (ver, por exemplo, RAPOPORT, 2020). Dissemos que não seria uma surpresa, porque essa crise tem efeitos claros nas duas principais áreas de interesse dos modelos de ECG: *cidadania e global*. Nesse sentido, adotamos a reflexão de renomado historiador e intelectual público Yuval Harari (2020, n.p., tradução nossa) quando ele afirma que “[...] neste momento de crise, enfrentamos duas escolhas particularmente importantes. A primeira é entre vigilância totalitária e empoderamento do cidadão. A segunda é entre isolamento nacionalista e solidariedade global”.

Concordamos com Harari sobre a relevância de refletir sobre essas duas opções e selecioná-las. A primeira está relacionada às tentativas contra os direitos civis dos cidadãos em meio à busca de segurança em todo o mundo. A segunda tem a ver com a falta de cooperação internacional e o fortalecimento paralelo de sentimentos nacionalistas excludentes. Esses fenômenos globais exigem respostas pedagógicas que os modelos educacionais preocupados com o empoderamento dos cidadãos - independentemente de sua nacionalidade - não podem mais ignorar. Ainda, perguntamos: a ECG pode fornecer uma resposta adequada a esses desafios?

Em nossos trabalhos anteriores, criticamos fortemente a tendência idealista romantizada da maioria dos discursos e das propostas da ECG (ver ESTELLES; FISCHMAN, 2020; FISCHMAN; ESTELLES, 2019). Nossos principais argumentos, na época, ainda relevantes hoje, foram os seguintes. Em primeiro lugar, que a noção de ECG como solução para os problemas globais mais prementes não contribui necessariamente para a promoção de modelos pedagógicos politicamente engajados. Em segundo lugar, ao abraçar a ideia de que a ECG “[...] visa capacitar os alunos a se engajarem e assumirem papéis ativos, local e globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais” (UNESCO, 2014, p. 15, tradução nossa), assume-se implicitamente que a responsabilidade para solucionar esses problemas globais recai exclusivamente sobre indivíduos, não uma responsabilidade compartilhada com governos ou instituições internacionais (FISCHMAN; ESTELLES, 2020). A pandemia atual fornece fortes evidências de como os atuais complexos de globalização acontecem, principalmente focados nas dimensões financeiras e econômicas por agentes com pouca ou nenhuma legitimidade democrática (HELD, 2016). Para enfrentar os sérios problemas humanos que transbordam as fronteiras nacionais (incluindo a pandemia da Covid-19), é urgentemente necessária uma governança global mais legítima e democrática, e esse processo de democratização exige necessariamente a reforma das organizações internacionais existentes e a criação de novas instituições (ARCHIBUGI; HELD, 2011; HELD, 2010, 2016). No entanto, os discursos idealistas da ECG ignoram a questão das instituições em reforma e se concentram exclusivamente em “[...] equipar os alunos com competências [...] para agir de forma colaborativa e responsável para encontrar soluções globais para desafios globais” (UNESCO, 2014, p. 9, tradução nossa). Desse modo, com a idealização redentora da ECG como solução educacional para problemas globais não educacionais, reforça-se a perspectiva neoliberal de minimizar a esfera pública e as obrigações dos governos para com seus cidadãos (ESTELLES; FISCHMAN, 2020; ROMERO; ESTELLES, 2019). Conforme formulado por outros estudiosos, o discurso tradicional da ECG promove um “eu empreendedor” capaz de responder ao racional neoliberal, com cada indivíduo responsável por si mesmo, e o futuro para todos como um meio de resolver problemas globais (ARNOLD, 2014; HARTUNG, 2017).

Em uma crise como a desencadeada pela Covid-19, o problema não é apenas que os indivíduos não são capazes de imaginar e realizar formas de cooperação com outros cidadãos ao redor do mundo, mas também - e talvez mais importante - que eles não exigem essas medidas aos

seus governos. Nesses momentos críticos, torna-se óbvio o quão profundamente internalizados temos que o que os governos têm a fazer é defender o interesse de sua nação, e essa suposição funciona mesmo para aqueles de nós que odeiam ouvir o *slogan* de “meu país primeiro” de nossos oponentes políticos.<sup>5</sup> A individualização do desafio cívico global subjacente à maioria dos discursos da ECG não ajuda a superar essa suposição.

Outro exemplo da indiferença da ECG às ações de governos e instituições é a escassa atenção dada pela literatura ao recente aumento dos populismos nacionais em todo o mundo (MÅRDH; TRYGGVASON, 2017). No entanto, gostemos ou não, esse fenômeno determina amplamente o curso da crise da Covid-19 (BIEBER, 2020). Essa pandemia favorece o fortalecimento de sentimentos nacionalistas excludentes em um solo já fertilizado pelo que Norris e Inglehart (2019) chamam de “populismos autoritários”: os apelos para “voltar para casa” de todos os países, para ficar em casa para “salvar o país”, a referência constante aos “heróis/soldados” da nação, etc. e os exemplos mais extremos: a tentativa de Trump de comprar uma vacina exclusiva para os cidadãos dos EUA, a propaganda salvacionista chinesa ...Desde a renomeação da Covid-19 como o “vírus chinês” até a disseminação de especulações conspiratórias xenófobas, essa crise tem sido um terreno fértil para reforçar atitudes chauvinistas, que foram promovidas, em grande parte, por líderes populistas (MARKUS, 2020, p. 132). É surpreendente que essas questões não estejam incluídas nos últimos relatórios publicados pela UNESCO (2020a; 2020b) que tradicionalmente adotam o objetivo de “[...] incentivar o desenvolvimento do entendimento internacional entre crianças” (UNESCO, 1953, p. 7, tradução nossa; ver também UNESCO, 1974, 2014), especialmente quando vários pesquisadores analisaram profundamente o efeito da escolarização sobre o chauvinismo, o preconceito étnico e a hostilidade em relação aos imigrantes (por exemplo, COENDERS; SCHEEPERS, 2003; JENSSEN; ENGESBAK, 1994; MEEUSEN; VROOME; HOOGHE, 2013; WAGNER; ZICK, 1995).

A recente onda de populismos nacionais (EATWELL; GOODWIN, 2018) não tem sido examinada minuciosamente por pesquisadores educacionais (MÅRDH; TRYGGVASON, 2017; PETRIE; MCGREGOR; CROWTHER, 2019). Ainda não está claro, portanto, até que ponto as narrativas idealizadas sobre a ascensão das nações<sup>6</sup> são usadas para reforçar as visões excludentes de “nosso país ou região primeiro” e o “outro” de supostamente “não-nativos”, limitando o desenvolvimento de noções de solidariedade global e as necessárias habilidades críticas empáticas. O fenômeno do populismo, que ocorreu paradoxalmente em conjunto à expansão dos discursos da ECG, nem despertou o interesse daqueles estudiosos que dedicaram um esforço considerável para refletir sobre as tensões entre o nacionalismo e a ECG (por exemplo, BAMBER *et al.*, 2018; STARKEY, 2018).

Ainda, a tendência da ECG individualizar o desafio cívico global não é a única explicação para a desatenção da literatura da ECG aos populismos nacionais. A natureza conflituosa e controversa desse fenômeno (SANT *et al.*, 2017) inevitavelmente se choca com os ideais elevados

---

<sup>5</sup> Em um momento de crise, continuamos nos sentindo mais refugiados em nossas fronteiras nacionais, embora muitas medidas protecionistas possam eventualmente ter efeitos prejudiciais sobre nós (HAN, 2020). É o caso, por exemplo, de fechamentos de fronteiras. Apesar do fato de que as proibições de viagens tradicionalmente tiveram eficácia limitada na prevenção da transmissão (ERRETT; SAUER; RUTKOW, 2020) e violam os Regulamentos Sanitários Internacionais (HABIBI *et al.*, 2020), alguns dos países mais afetados aplicaram essa medida e sofreram as consequências. Os países europeus, por exemplo, sofreram restrições e atrasos na cadeia de suprimentos, incluindo o transporte de equipamentos médicos, devido a suas restrições nas fronteiras.

<sup>6</sup> Está bem estabelecido que os programas de educação cívica promoveram global e sistematicamente narrativas nacionalistas romantizadas e idealizadas (ver, por exemplo, CUESTA, 1997; SCHISLER; SOYSAL, 2005).

e as estruturas redentoras incorporadas nos discursos da ECG.<sup>7</sup> Como Mårdh e Tryggvason (2017, p. 1, tradução nossa) sugerem, “[...] a reputação um tanto manchada do conceito [populismo] poderia explicar sua obscuridade no pensamento educacional”. O idealismo dos discursos da ECG tende a exaltar suas virtudes e potencialidades, em vez de prestar atenção às dificuldades - incluindo as sócio-políticas - que os professores enfrentam ao implementar seus objetivos elevados (ESTELLES; FISCHMAN, 2020, p. 9). Abordar questões do populismo nacional pode ser um sério desafio para os educadores, especialmente nestes tempos de intensa polarização política (ZEMBYLAS, 2019), quando até mesmo professores e alunos valorizam muito o autoritarismo (QUAYNOR, 2011, p. 46). No entanto, a ECG tradicional prefere ignorar essa questão conflitante, apesar do claro desafio que o populismo nacional apresenta para fins por excelência da ECG, como entender a interdependência global e promover o envolvimento global.

Algo semelhante acontece com a questão transnacional da vigilância digital. As revisões de literatura realizadas no campo da ECG não relatam estudos que tratam desse tópico (ESTELLES; FISCHMAN, 2020; GOREN; YEMINI, 2017; YEMINI; TIBBITTS; GOREN, 2019), nem mesmo aqueles que consideram a análise de conteúdo de mídia digital ou outros assuntos relacionados à Tecnologia da Informação (TI). No momento, porém, esse tópico torna-se um dos principais desafios para as democracias e a proteção dos direitos civis (BIEBER, 2020; PRECIADO, 2020). Dado que a vigilância digital provou ser extremamente eficaz na contenção do vírus em vários países asiáticos, essa solução foi rapidamente exportada para outros lugares do planeta. De fato, vários países europeus e norte-americanos estão desenvolvendo maneiras de rastrear os movimentos de seus cidadãos usando dados de *smartphones*, e o Google e a Apple já apresentaram sua solução “personalizada” à crise da Covid-19. O debate sobre o direito à proteção de dados e a privacidade da cidadania é tão marginalizado que até a China orgulhosamente demonstrou a superioridade de seu sistema policial (HAN, 2020). Devido ao choque causado pela pandemia, a tolerância dos cidadãos ao controle cibernético estatal e corporativo parece ser maior do que nunca.

Certamente, a deterioração da democracia e dos direitos civis pode ser transitória, dadas as circunstâncias. Entretanto, como muitos intelectuais públicos e formadores de opinião expressaram<sup>8</sup>, o estudioso educacional Rapoport (2020, p. 1) afirma: “Estou preocupado que, às vezes, vemos figuras públicas que usam a situação atual para interromper os processos democráticos e promover a ideia de medidas autoritárias temporárias; temporário tende a se tornar permanente”. A ECG pode contribuir efetivamente para esse desafio cívico?

## Perguntas para uma Educação para a Cidadania Global pós-Covid-19

A pandemia da Covid-19 está associada a problemas cívicos globais anteriores, como o aprofundamento das desigualdades, a ascensão do populismo autoritário e a disseminação da vigilância digital entre outras dinâmicas complexas que se tornaram mais severas do que nunca. No momento, vale a pena perguntar se, nos próximos anos, os pesquisadores da educação e os formuladores de políticas continuarão a se comportar como se nada disso tivesse acontecido ou se, pelo contrário, a catástrofe servirá para repensar certos modelos pedagógicos. Argumentamos

---

<sup>7</sup> *Narrativas de redenção* funcionam quando um educador ou aluno individual desafia todas as falhas sistêmicas, as dinâmicas estruturais da opressão e, por meio da pura força de sua consciência e ações heróicas, supera todas as limitações. Quando outras pessoas seguem a liderança do redentor, uma classe, uma escola ou um sistema maior são resgatados. Esse processo segue a tradição bíblica do pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com mitos arquetípicos de redenção-absolvição-sucesso-recuperação. O que está envolvido nesse modelo redentor é o reconhecimento de que a sua pré-redenção de identidade estava errada, o sujeito precisa ser informado das suas limitações anteriores.

<sup>8</sup> Ver as perspectivas de Harvey, Agamben, Žižek, Butler, Badiou, Han, entre outros, no livro editado *Sopa de Wuhan*.

que, se queremos avançar, precisamos rejeitar os quadros redentores da ECG e, em particular, o protótipo do cidadão global e a ênfase exclusiva nas dimensões individualistas incorporadas nas estruturas redentivas.

### *Superando o protótipo do cidadão global romântico*

A ECG redentora promete um processo harmonioso por meio do qual a criança se torna cidadã cosmopolita que, libertada das barreiras do provincialismo/nacionalismo, agirá de acordo com valores racionais e humanitários. Essa ideia do sujeito político, embora aparentemente inofensiva e benigna, é altamente problemática. O protótipo do cidadão cosmopolita romântico educado globalmente, ao mesmo tempo que incorpora os princípios emancipatórios de equidade, multiculturalismo, justiça social e assim por diante, define simultaneamente o que se pretende excluir (POPKEWITZ, 2009). O otimismo embutido na linguagem cosmopolita envolve tanto uma esperança de progresso e inclusão como um medo de todos aqueles que constituem uma ameaça a esse progresso (POPKEWITZ, 2009). Para Andreotti (2015), esse imaginário global divide a humanidade

[...] entre aqueles que se consideram detentores de conhecimento, trabalhadores esforçados, solucionadores de problemas mundiais, distribuidores de direitos, líderes globais; e aqueles que são percebidos como (e geralmente percebem suas culturas como) carentes de conhecimento, despreocupados, criadores de problemas, ajudam seguidores dependentes e globais em sua jornada em direção à meta indiscutível de desenvolvimento. (ANDREOTTI, 2015, p. 3, tradução nossa).

Essa divisão/exclusão explica por que, com as condições propiciatórias (aumento das desigualdades econômicas, sentimentos de privação etc.), os líderes populistas nacionais incluíram, entre seus inimigos, liberais cosmopolitas que “desprezam” a Nação (EATWELL; GOODWIN, 2018, p. 107). Mesmo com a aparente normalização da linguagem do cosmopolitismo e da ECG, os medos da destruição das culturas e das identidades nacionais ainda estão presentes<sup>9</sup> e alimentam consideravelmente os populismos recentes (EATWELL; GOODWIN, 2018, p. 14-15). No entanto, a questão não deve ser: *Como integrar o “outro” à ECG?*. Ela deve ser: *Como fazemos isso se o “outro”, como diria Todorov (2012), também está “dentro de nós”?*

A pandemia da Covid-19 destaca o quanto as identidades nacionais estão profundamente enraizadas em nós e as dificuldades de imaginar alternativas que vão além dos binários nós/eles (BIEBER, 2020; FARAGE, 2020). Não se trata apenas de promover a “conscientização global”. Nunca estivemos tão conscientes dos vínculos densos que nos conectam globalmente (RAPOPORT, 2020, p. 1), mas ainda parecemos incapazes de imaginar e desejar, em cooperação, maneiras alternativas de superar a crise global. Durante essa crise, a maioria dos governos - independentemente de sua orientação - não começou a agir até que a ameaça da Covid-19 estivesse dentro de suas fronteiras, mesmo que medidas como o compartilhamento de informações confiáveis entre os países, a coordenação da produção global de equipamentos médicos ou a criação de uma rede de segurança econômica poderia ter minimizado consideravelmente o impacto da propagação do vírus (SHWARZER; VALLÉE, 2020).

O desenvolvimento da solidariedade global no âmbito individual é bastante incerto, mas não há dúvida de que, se queremos confrontar fenômenos globais, ele é necessário e urgente. O que nos torna relutantes em cooperar com seres humanos de outras regiões do mundo? O que isso nos motiva a fazer? A ECG geralmente considera que crenças altruístas e pensamentos racionais

<sup>9</sup> De acordo com a World Values Survey (2014), mais de 80% das pessoas nos EUA e na Europa reconhecem se sentir fortemente apegadas à sua nação e dispostas a lutar por ela.

aparente e puramente cartesianos são os principais motores dos comportamentos dos cidadãos globais (ESTELLES; FISCHMAN, 2020). No entanto, emoções e comportamentos não altruístas também são uma parte intrínseca da nossa natureza humana.<sup>10</sup>

Emoções e afetos estão sempre envolvidos na tomada de decisões políticas, especialmente em tempos de crise. De fato, uma das características essenciais da pandemia de coronavírus tem sido a proliferação do medo (BIEBER, 2020, p. 11). O medo da propagação da doença é provavelmente o principal responsável pela tolerância dos cidadãos em relação à vigilância digital. Além disso, líderes populistas autoritários têm amplamente utilizado o medo como uma arma política para culpar minorias, migrantes e/ou outros “forasteiros” pela propagação da doença (BIEBER, 2020). Oferecer respostas simples por meio da construção de inimigos claros constitui seu *modus operandi* (NORRIS; INGLEHART, 2019, p. 18; WODAK, 2015, p. 4). As acusações de Trump e Bolsonaro à China por criar o vírus são provavelmente o melhor exemplo disso.

Ignorar o poder do medo não é apenas ingênuo, mas também extremamente impraticável para qualquer proposta atual de educação cívica que visa ir além das boas intenções. Em vez disso, seria mais realista começar a pensar em como a ECG pode responder ao medo que atualmente está motivando o apoio ao autoritarismo ou como pode oferecer aos professores e aos alunos oportunidades para refletir criticamente sobre os modos emocionais pelos quais os populismos autoritários são articulados (ZEMBYLAS, 2019).

### **Além da individualização do desafio cívico global**

A escassa cooperação internacional demonstrada durante a crise da Covid-19 não era apenas indicativa de deficiências pessoais (falta de consciência global/identidade/engajamento global), mas também deficiências de governos e organizações internacionais. O fato de as intervenções pedagógicas operarem individualmente não significa necessariamente que elas devem apontar o sujeito como o principal responsável pela resolução dos problemas sociais globais. Contudo, isso é feito com a individualização do desafio cívico global subjacente aos discursos redentores da ECG. Na pesquisa educacional, essa individualização tem sido aplicada ao professor, que se tornou o agente mais importante na implementação dos programas de ECG (ver, por exemplo, APPELYARD; MCLEAN, 2011; GUO, 2014; ZHAO, 2010). Geralmente se esquece que a ECG, embora relativamente popular entre organizações internacionais e estudiosos de educação, permanece periférica nos currículos escolares nacionais (MYERS, 2016). Ainda, governos e formuladores de políticas raramente são apontados como responsáveis por isso. Perguntamo-nos, com tais aspirações tão louváveis e ambiciosas, por que a ECG permaneceu como um movimento à margem da educação geral? Por que a educação do sujeito político global raramente tem sido associada a uma repensação global de toda a função da escolarização nacional? Por que geralmente tem sido apresentada como uma proposta de incluir em programas (geralmente extracurriculares) ou, na melhor das hipóteses, em cursos de estudos sociais?

Nesse sentido, não se pode esquecer que o discurso oficial da ECG foi amplamente moldado e ampliado pelas políticas neoliberais (ANDREOTTI; SOUZA, 2012; ARNOLD, 2014; DICICCO, 2016; MYERS, 2016) e, portanto, que a desconexão entre a ECG e a escola pública podem ser outro legado do regime neoliberal. Esta pandemia, no entanto, também mostrou um processo simultâneo de revalorização da responsabilidade pública do Estado. Após décadas de

---

<sup>10</sup> Este não é o lugar para apontar as limitações dos modelos pedagógicos que explicam a “racionalidade” em termos de exercícios mentais conscientes e auto-regulados (CHOI, 2016; FISCHMAN; HAAS, 2012; MYERS, 2016), mas é importante destacarmos que, ao assumir um modelo de racionalidade desencarnada, a ECG diminui a importância das emoções na tomada de decisões humanas e impede o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais eficazes.

presença hegemônica de modelos de austeridade seguindo o credo neoliberal, a pandemia da Covid-19 fornece evidências incontestáveis de que os estados e seus cidadãos são os únicos que têm capacidade de salvar vidas, atender às emergências e às necessidades da população. Um estado distante e ausente não pode fornecer uma resposta eficaz a uma crise da magnitude da Covid-19 nem à crise da sustentabilidade. No entanto, o fortalecimento da estrutura e da legitimidade dos “estados nacionais” tem como correlato o desenvolvimento insuficiente de uma arquitetura institucional transnacional capaz de dar uma resposta comum, rápida e eficaz a fenômenos como esse. Essa crise mostrou que, sem levar em conta a relevância das instituições cívicas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, para lidar com os problemas globais, a ECG não pode cumprir suas promessas elevadas.

Em suma, considerando as atuais circunstâncias políticas derivadas da crise, os vários níveis de governança dos cidadãos e as dificuldades pedagógicas que eles lideram tornam-se essenciais para que a ECG comece a avançar. Embora a orientação redentora incorporada na ECG tradicional também tenha prevalecido nos discursos de educação cívica anteriores (por exemplo, CASTRO; KNOWLES, 2017; FISCHMAN; HAAS, 2012; KNOWLES; CLARK, 2018; McCOWAN, 2009), a necessidade de superar esses quadros romantizados torna-se mais urgente agora que testemunhamos as fortes conexões que nos unem e as terríveis consequências de não articularmos uma resposta global. Agora é hora de a ECG ser mais do que um chavão.

## Referências

- ANDREOTTI, V. Soft versus critical global citizenship education. **Policy & Practice: a Development Education Review**, v. 3, p. 40-51, 2006.
- ANDREOTTI, V. Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In: ABDI, A.; SHULTZ, L; PILLAY, T. (Eds.). **Decolonizing Global Citizenship Education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2015. p. 221-230.
- ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. (Eds.). **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. New York, NY: Routledge, 2012.
- APPLEYARD, N.; McLEAN, L. R. Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. **International Journal of Progressive Education**, v. 7, n. 2, p. 6-32, 2011.
- ARCHIBUGI, D.; HELD, D. Cosmopolitan democracy: paths and agents. **Ethics & International Affairs**, v. 25, n. 4, p. 433-461, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0892679411000360>
- ARNOLD, E. **Cultivating Global Citizens: Global Citizenship Education in a moment of neoliberal globalization**. 2015. 47 f. Dissertação (Mestrado em Artes)- Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canadá, 2014.
- BAMBER, P. *et al.* Educating Global Britain: perils and possibilities promoting ‘national’ values through critical global citizenship education. **British Journal of Educational Studies**, v. 66, n. 4, p. 433-453, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533097>
- BIEBER, F. **Global nationalism in times of the COVID Pandemic**. Nationalities Papers, 2020.

CASTRO, A. J.; KNOWLES, R. T. Democratic citizenship education: Researching across multiple contexts and landscapes. In: MANFRA, M.; BOLICK, C. (Eds.). **The Wiley handbook of social studies research**. Hoboken: Wiley-Blackwell. 2017. p. 287-318.

CHOI, M. A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. **Theory & Research in Social Education**, v. 44, n. 4, p. 565-607, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

COENDERS, M.; SCHEEPERS, P. The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. **Political Psychology**, v. 24, n. 2, p. 313-343, 2003.

CUESTA, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares- Corredor, 1997.

DAVIES, I.; EVANS, M.; REID, A. Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. **British Journal of Educational Studies**, v. 53, n. 1, p. 66-89, 2005.

DAVIES, L. Global citizenship: abstraction or framework for action? **Educational Review**, v. 58, n. 1, p. 5-25, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>

DICICCO, M. Global citizenship education within a context of accountability and 21st century skills: the case of Olympus High School. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 57, p. 1-26, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2364>

DILL, J. S. **The longings and limits of global citizenship education: the moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age**. New York, NY: Routledge, 2015.

EATWELL, R.; GOODWIN, M. **National Populism**. the revolt against liberal democracy. London: Pelican, 2018.

ERRETTI, N. A.; SAUER, L. M.; RUTKOW, L. An integrative review of the limited evidence on international travel bans as an emerging infectious disease disaster control measure. **Journal of Emergency Management**, v. 18, n. 1, p. 7-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5055/jem.2020.0446>

ESTELLES, M.; FISCHMAN, G. E. Who needs Global Citizenship Education? A review of the literature on teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 71, n. 3, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>

ETZIONI, A. **From empire to community: A new approach to international relations**. New York: Macmillan, 2004.

FARAGE, N. Coronavirus has shown we are all nationalists now. Does Boris Johnson realise that? **The Daily Telegraph**, 12 March. 2020. Disponível em: <<https://www.telegraph.co.uk/politics/2020/03/12/coronavirus-has-shown-nationalists-now-does-boris-johnson-realise>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FISCHMAN, G. E.; ESTELLES, M. Os paradoxos da educação para cidadania global na formação docente. **Curriculum Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1202-1224, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.24>

FISCHMAN, G. E.; ESTELLES, M. Global citizenship education in teacher education: is there any alternative beyond redemptive dreams and nightmarish Germs? In: SCHUGURENSKY, D.;

WOLHUTER, C. (Eds.). **Global citizenship education in teacher education: theoretical and practical issues**. New York: Routledge. 2020. p. 102-124. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351129848>

FISCHMAN, G. E.; HAAS, E. Beyond idealized citizenship education: embodied cognition, metaphors, and democracy. **Review of Research in Education**, v. 36, n. 1, p. 169-196, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X11420927>

GOREN, H.; YEMINI, M. Global citizenship education redefined: a systematic review of empirical studies on global citizenship education. **International Journal of Educational Research**, v. 82, p. 170-183, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>

GUO, L. Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: envisioning and enacting. **Journal of Global Citizenship & Equity Education**, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2014.

HABIBI, R. *et al.* Do not violate the international health regulations during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, v. 395, n. 10225, p. 664-666, 2020 DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30373-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30373-1)

HAHN, C. L. Diversity and human rights in England and the United States. In: OSLER, A. (Eds.). **Teachers, human rights and diversity**. London, UK: Trentham books, 2005. p. 23-34.

HAN, B. C. La emergencia viral y el mundo de mañana, **El País**, 22 mar. 2020. Disponível em: <<https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>>. Acesso em: 20 maio 2020.

HANDLER, R. Disciplinary adaptation and undergraduate desire: anthropology and global development studies in the liberal arts curriculum. **Cultural Anthropology**, v. 28, n. 2, p. 181-203, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/cuan.12000>

HARARI, Y. N. The world after coronavirus, **Financial Times**, 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>>. Acesso em: 20 maio 2020.

HARTMAN, E.; KIELY, R. A Critical Global Citizenship. In: GREEN, P.; JOHNSON, P. (Eds.). **Crossing boundaries: tension and transformation in international service-learning**. Sterling, VA: Stylus, 2014. p. 215-242.

HARTUNG, C. Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 38, n. 1, p. 16-29, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104849>

HELD, D. **Cosmopolitanism**. Ideals and realities. Cambridge, UK: Polity Press, 2010.

HELD, D. Elements of a theory of global governance. **Philosophy & Social Criticism**, v. 42, n. 9, p. 837-846, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0191453716659520>

JEFFRESS, D. The “me to we” social enterprise: global education as lifestyle brand. **Critical Literacy: theories and practices**, v. 6, n. 1, p. 18-30, 2012.

JENSSEN, A. T.; ENGESBAK, H. The many faces of education: why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education? **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 38, n. 1, p. 33-50, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1080/0031383940380103>

KNOWLES, R. T.; CLARK, C. H. How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. **Teaching and Teacher Education**, v. 71, p. 12-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.002>

MANNION, G. *et al.* The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 3-4, p. 443-456, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>

MÅRDH, A.; TRYGGVASON, A. Democratic education in the mode of populism. **Studies in Philosophy and Education**, v. 36, n. 6, p. 601-613, 2017.

MARKUS, G. El virus, el sistema letal y algunas pistas para después de la pandemia. In: AMADEO, P. (Eds.). **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 129-134.

MARSHALL, H. Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 3-4, p. 411-426, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>

MCCOWAN, T. A “seamless enactment” of citizenship education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 43, n. 1, p. 85-99, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00669.x>

MEEUSEN, C.; VROOME, T. de; HOOGHE, M. How does education have an impact on ethnocentrism? A structural equation analysis of cognitive, occupational status and network mechanisms. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 37, n. 5, p. 507-522, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.002>

MYERS, J. P. Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. **Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2174>

NORRIS, P.; INGLEHART, R. **Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

NUSSBAUM, M. Education for citizenship in an era of global connection. **Studies in Philosophy and Education**, v. 21, n. 4-5, p. 289-303, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>

OXLEY, L.; MORRIS, P. Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. **British Journal of Educational Studies**, v. 61, n. 3, p. 301-325, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

PETRIE, M.; MCGREGOR, C.; CROWTHER, J. Populism, democracy and a pedagogy of renewal. **International Journal of Lifelong Education**, v. 38, n. 5, p. 488-502, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1617798>

PRECIADO, P. B. Aprendiendo del virus. In: AMADEO, P. (Eds.). **Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 163-185.

POPKEWITZ, T. S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Morata, 2009.

QUAYNOR, L. J. Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 7, n. 1, p. 33-57, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1746197911432593>

RAPOPORT, A. Global Pandemic: a painful lesson for social studies educators. **Journal of International Social Studies**, v. 10, n. 1, p. 1-2, 2020.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. OECD, 2020.

RIZVI, F.; BEECH, J. Global mobilities and the possibilities of a cosmopolitan curriculum. **Curriculum Inquiry**, v. 47, n. 1, p. 125-134, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254500>

ROMERO, J.; ESTELLES, M. Governmentality, curriculum policies, and citizenship education: the need for historical research. In: PINEDA-ALFONSO, J. A.; DE ALBA-FERNÁNDEZ, N.; AVARRO-MEDINA, E. (Eds.). **Handbook of research on education for participation citizenship and global prosperity**. Hershey: IGI Global Editorial Discovery, 2019. p. 274-301.

SANT, E. *et al.* Social fantasy vs. radical democracy: two competing views of populism and how they challenge education. In: AKBABA, Y.; JEFFREY, B. (Eds.). **The implications of 'new populism' for education**. Essex: E & E, 2017. p. 41-52.

SCHISLER, H.; SOYSAL, Y. N. (Eds.). **The nation, Europe and the world**. Textbooks and Curricula in Transition. New York, Oxford: Berghahn Books, 2005.

SCHWARZER, D.; VALLÉE, S. **How Leaders Can Stop Corona from Undermining the EU: The Health and Economic Crises Require Coordinated Handling**. (DGAP Policy Brief, 6). Berlin: Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik e.V., 2020. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66934-9>>. Acesso em: 25 maio 2020.

SHULTZ, L. Educating for global citizenship: conflicting agendas and understandings. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 53, n. 3, p. 248-258, 2007.

SMITH, A. D. **Nationalism: Theory, ideology, history**. Cambridge: Polity, 2010.

STARKEY, H. Fundamental British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. **Geografiska Annaler: Series B, Human Geography**, v. 100, n. 2, p. 149-162, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434420>

STROMQUIST, N. P.; MONKMAN, K. **Globalization and education: integration and contestation across cultures**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2014.

SUÁREZ-OROZCO, M. M. (Eds.). **Learning in the global era: international perspectives on globalization and education**. Berkeley, CA: University of California Press, 2007.

TODOROV, T. **Los enemigos íntimos de la democracia**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012.

UNESCO. **History, geography and social studies**. A summary of school programmes in fifty-three countries. Paris, France: UNESCO, 1953.

UNESCO. **Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms**. 1974. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/en/ev.php>

URL\_ID=13088&URL\_DO=DO\_TOPIC&URL\_SECTION=201.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNESCO. **Global Citizenship Education**. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNESCO. **Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures**, n. 2.1, abr. 2020a.

UNESCO. **Framework for reopening schools**. Paris: UNESCO, abr. 2020b.

VEUGELERS, W. The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 3-4, p. 473-485, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>

WAGNER, U.; ZICK, A. The relation of formal education to ethnic prejudice: its reliability, validity and explanation. **European Journal of Social Psychology**, v. 25, . 1, p. 41-56, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250105>

WANG, C.; HOFFMAN, D. M. Are WE the world? A critical reflection on selfhood and global citizenship education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 56, p. 1-22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2152>

WEENINK, D. Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world. **Sociology**, v. 42, n. 6, p. 1089-1106, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0038038508096935>

WODAK, R. **The politics of fear: what right-wing populist discourses mean**. Los Angeles: Sage, 2015.

WORLD VALUES SURVEY. **World Values Survey, Wave 6: 2010-2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.worldvaluessurvey.org>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

YEMINI, M.; TIBBITTS, F.; GOREN, H. Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. **Teaching and Teacher Education**, v. 77, n. 1, p. 77-89, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

ZEMACH-BERSIN, T. Entitled to the World: The rhetoric of U.S. global citizenship education and study abroad. In: ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. (Eds.). **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. New York: Routledge, 2012. p. 87-104.

ZEMBYLAS, M. The affective modes of right-wing populism: Trump pedagogy and lessons for democratic education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 39, n. 2, p. 151-166, 2019.

ZHAO, Y. Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 5, p. 422-431, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022487110375802>

*Recebido em 11/05/2020*

*Aceito em 25/05/2020*

*Publicado online em 02/06/2020*