

## Educação para a cidadania global ética: do neoliberalismo a uma pedagogia baseada em valores<sup>1</sup>

### Ethical global citizenship education: From neoliberalism<sup>2</sup> to a values-based pedagogy

Emiliano Bosio<sup>3</sup>  
Toyo University  
[bosio@toyo.jp](mailto:bosio@toyo.jp)

Hans Schattle<sup>4</sup>  
Yonsei University  
[hschattle@yonsei.ac.kr](mailto:hschattle@yonsei.ac.kr)

**Resumo:** Este artigo propõe uma estrutura de educação para a cidadania global (ECG) ética, apresentando as cinco dimensões seguintes: criação de valores, progressão da identidade, envolvimento coletivo, disposição glocal e mentalidade intergeracional. A ECG ética fundamenta-se em uma multiplicidade de obras críticas para identificar características de cada uma dessas dimensões. Vai além dos princípios neoliberais/orientados ao mercado, em direção a perspectivas éticas que promovem a responsabilidade social, a justiça, os direitos humanos e a sustentabilidade glocal. Com maior desenvolvimento teórico e estratégias para implementação, a estrutura tem o potencial de ser estendida em futuras pesquisas e na avaliação dos complexos processos

---

<sup>1</sup> A primeira versão deste texto foi publicada em língua inglesa pela revista Prospects, em 24 de setembro de 2021. Agradecemos aos autores e editores pela oportunidade de publicação desta tradução em nossa revista. Segue a referência original do trabalho: Bosio, E., & Schattle, H. (2021). Ethical global citizenship education: from neoliberalism to a values-based pedagogy. Prospects. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09571-9>

<sup>2</sup> Tradução: Lene Belon. Revisão técnica: Roberto Rafael Dias da Silva.

<sup>3</sup> Emiliano Bosio. Toyo University, Tóquio, Japão.

<sup>4</sup> Hans Schattle. Yonsei University, Seul, Coreia do Sul.

de ensino e aprendizagem envolvidos na ECG, especialmente sob uma perspectiva baseada em valores.

**Palavras-chave:** educação para a cidadania global ética; criação de valores; progressão de identidade; envolvimento coletivo; disposição glocal; mentalidade intergeracional.

**Abstract:** This article proposes an ethical global citizenship education (GCE) framework by offering the following five dimensions: values-creation, identity progression, collective involvement, glocal disposition, and an intergenerational mindset. Ethical GCE draws on a multiplicity of critical literatures to identify characteristics of each of these dimensions. It goes beyond neoliberal/market-driven principles toward ethical perspectives promoting social responsibility, justice, human rights, and glocal sustainability. With further theoretical development and strategies toward implementation, the framework has the potential to be deployed in future research and evaluation of the complex teaching and learning processes involved in GCE, particularly in a values-based perspective.

**Keywords:** Ethical global citizenship; education; values-creation; identity progression; collective involvement; glocal disposition; intergenerational mindset.

Os efeitos de um mundo cada vez mais interconectado e globalizado repercutem em uma infinidade de questões enfrentadas pela civilização humana, incluindo crises globais (por exemplo, a pandemia de Covid-19) que a humanidade deve confrontar com conhecimento e sabedoria. A economia mundial é alimentada pela rápida inovação tecnológica e pelo fluxo instantâneo de informações, mas os dividendos dessa atividade econômica estão cada vez mais concentrados nas mãos de poucos (Giroux & Bosio, 2021). Novas tecnologias continuam a mudar o mundo, mas nossa dependência de uma antiquada produção de energia desestabiliza o clima da Terra. Qualquer um desses fatores seria suficiente para levar a uma mudança fundamental na sociedade humana. Vistos em conjunto, eles sinalizam o possível início de uma nova era. Essas questões exigem uma abordagem da educação do âmbito local para o global / do global para o local, na medida em que a próxima geração será capaz de, coletivamente, guiar a civilização humana rumo à prosperidade, à saúde e à segurança.

A noção de educação para a cidadania global (ECG) é uma forma pela qual o campo da educação pode confrontar essas questões. Em especial, como argumentaram Wintersteiner et al. (2015),

[A ECG] responde à globalização expandindo o conceito de educação cívica para a sociedade global; adota os valores éticos da educação para a paz e para os direitos humanos; baseia-se na perspectiva da sociedade global, proporcionada pela educação global, que não só investiga tópicos globais, como também, mais especificamente, funde

o global e o local no glocal; combina principalmente esses três campos pedagógicos por meio do conceito de cidadania global em termos de participação política como tal, mas especialmente em uma escala global. (WINTERSTEINER et al, 2015, p. 4)

Nesse contexto, nos últimos 20 anos, tem havido um crescente interesse na ECG como um meio de apoiar os alunos no desenvolvimento de seus valores, conhecimento e compreensão de diversas questões globais, nacionais e locais. Consequentemente, um número crescente de estudiosos tem discutido e tentado conceituar posições críticas (incluindo pós-coloniais e ambientais), transformadoras, cosmopolitas, humanísticas e de criação de valor da ECG (BOSIO, 2021; GOULAH, 2020; GUAJARDO & REISER, 2016; PASHBY ET AL., 2020; SHARMA, 2018, 2020).

Teoricamente, situamos este artigo no domínio ético da ECG. Por ECG ética, entendemos uma estrutura pedagógica reflexiva para a ECG, na qual estão sendo criados cidadãos globais – pelo menos indireta e sutilmente, por meio de programas educacionais que eles acessam –, enquanto também criam suas próprias realidades sociais mediante interações em vários contextos e relacionamentos em sua vida profissional e pessoal. Nessa visão, o objetivo de promover valores éticos (por exemplo, justiça, equidade, igualdade, respeito e integridade) e conhecimento via ECG, como este artigo propõe, “implica não ler apenas a palavra, mas também ler o mundo” (GOODMAN, 1992, p. 159) de maneiras que auxiliam os alunos a formularem questões críticas sobre as formas dominantes da globalização neoliberal e seus princípios de desregulamentação, privatização e livre comércio. Um processo de reflexão ética apoia os cidadãos globais no desenvolvimento da compreensão de como estão moralmente implicados na economia global, ao menos em seus hábitos e escolhas diárias como consumidores, embora também detenham elementos significativos de agenciamento nas estruturas de poder globais. A reflexão ética pode ser empoderadora, possibilitando que os cidadãos autoidentificados como globais atuem e pensem além de suas preocupações individuais, elevando sua consciência quanto ao objetivo de modificar normas sociais danosas que têm impacto negativo nas comunidades e no planeta (BOSIO & SCHATTLE, 2017; SCHATTLE, 2021).

## **Educação para a cidadania global ética**

De uma perspectiva ética, a ECG enfatiza capacidades e qualidades pessoais específicas, como autoconsciência; compreensão internacional; empatia transcultural; senso de responsabilidade pelo bem comum em casa e fora dela; disposição para levantar a voz e envolver-se ativamente na abordagem de questões-chave de interesse global; e valores humanos, como a empatia e a solidariedade para com a humanidade (SCHATTLE, 2008; YOUNG, 2008). Nesta conceituação da ECG, os educadores assumem um compromisso específico com a emancipação do espírito humano dos alunos em direção aos princípios de justiça global (BEITZ, 2005). A ECG ética é informada e inspirada pela ideia de uma ética global, uma educação para a cidadania global ética maximalista, abrangendo tanto deveres negativos quanto positivos

(por exemplo, deveres de abster-se de prejudicar os outros, bem como deveres de proteger e ajudar pessoas cujos direitos estão sujeitos à violação). Isso requer uma ontologia que enfatize a importância de os alunos mudarem existencialmente, tanto em relação às formas como existem no mundo, quanto no que diz respeito às maneiras como interpretam esse mundo.

A ECG ética integra conceitos de aprendizagem transformativa que se expandem, por exemplo, com a concentração de Mezirow (2000) em desconstruir suposições arraigadas, focando menos em adquirir "conhecimento para si próprio" e mais intencionalmente em promover uma "consciência ética global" que movimenta o processo de ensino e aprendizagem em direção a uma pedagogia reflexiva de viés crítico. Como Cunliffe (2004) sugeriu, uma pedagogia reflexiva de visão crítica baseia-se em maneiras muito diferentes de pensar sobre a natureza da realidade, bem como em uma maneira diferente de pensar sobre o aprendizado de gestão. Mais especificamente, significa focar em três questões:

Existencial: quem sou eu e que tipo de pessoa quero ser?

Relacional: como me relaciono com os outros e com o mundo ao meu redor?

Práxis: a necessidade de uma ação autoconsciente e ética baseada em um questionamento crítico das ações passadas e das possibilidades futuras. (CUNLIFE, 2004, p. 408).

O desenvolvimento da consciência ética global por meio da ECG ética pode ser considerado em várias dimensões (por exemplo, psicológica, evolutiva e sociológica; Veugelers, 2011). Porém, a ECG estruturada sob uma perspectiva ética pode também incluir dimensões políticas e culturais. McLaren (1994), como educador crítico, descreveu bem como definimos uma ECG ética tanto como prática sociopolítica quanto como parte da política de justiça social, localizando a noção de valores em uma perspectiva pedagógica intrínseca / crítica (não instrumental / não orientada para o mercado). As teorias de Dewey (1939,1944) traçam uma distinção entre os meios e os fins, geralmente definidos como valores intrínsecos e valores instrumentais. Ambos os conceitos podem ser empregados no âmbito da ECG, especialmente em termos de investigação dos modos pelos quais os objetivos da ECG podem ser desenvolvidos e como vão influenciar a motivação de cada indivíduo. Por exemplo, as escolhas e padrões de comportamento de uma pessoa podem ser direcionados para objetivos finais (para resultados em exames e adequação a um emprego, por exemplo, em vez de objetivos educacionais mais holísticos, como aprendizagem profunda e conhecimento crítico) – isso geralmente em termos de ECG neoliberal ou orientada para o mercado. Igualmente, os valores de mercado baseados no quanto a ECG pode tornar os estudantes economicamente úteis tendem a direcionar tanto o corpo docente quanto os alunos para o cumprimento de metas finais. Isso é exemplificado na noção de “aprendificação da educação”, proposta por Biesta (2012).

O termo aprendificação da educação, conforme aplicado à nossa discussão neste artigo, sinaliza uma dinâmica em que a linguagem da aprendizagem torna problemático falar sobre os propósitos substantivos da ECG e o papel que uma ECG com fundamentação mais ética deve desempenhar para forjar um bem comum global além da economia de sobrevivência. Este é o resultado de uma ênfase na qualificação em muitas das instituições de ensino de hoje (felizmente, não todas), que muitas vezes limita a ética a conjuntos de práticas

e qualidades pessoais, vistas como capazes de promover, se não garantir, o sucesso dos graduados no mercado de trabalho. Tais imperativos de mercado em relação à ECG têm o efeito de acentuar abordagens pedagógicas instrumentais individualistas. Isso pode ter um impacto significativo no grau de envolvimento dos estudantes com o aprendizado e no quanto se identificam como consumidores globais (em vez de cidadãos globais). Portanto, argumentamos que educadores que têm como objetivo incutir perspectivas éticas de seus respectivos campos em seus alunos não deveriam pensar na noção de educação para a cidadania global como um valor neutro. Existe uma dimensão política / cultural em intersecção com a pedagogia que os educadores devem considerar in toto se quiserem incorporar a ECG no currículo de modo ético e promover o cidadão ético global. Assim, argumentamos que a ECG ética deve focar na promoção de vínculos fortes entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social dos cidadãos globais (WAGHID & DAVIDS, 2020).

Também acreditamos que a ECG ética vai além da prestação de serviços educacionais; mais do que isso, deveria servir como um meio de conscientização, como na aquisição de uma compreensão profunda e crítica do mundo – permitindo a percepção e exposição de contradições sociais e políticas – e no desenvolvimento da identidade pela transmissão de conhecimentos, habilidades e valores entre gerações (FREIRE, 2018). Isso nos posiciona, como educadores, para estarmos presentes e responsivos em nossos ensinamentos, para abertamente acolhermos e abraçarmos o cidadão global emergente. As implicações disso são que a ECG ética deve encorajar os cidadãos globais a assumirem a responsabilidade por sua forma de estar no mundo e por sua participação no processo de criação de significado e ação com os outros. Nessa abordagem, os cidadãos globais veem o mundo acontecendo em um processo indefinido de formação, cocriado continuamente como uma série de interações humanas realizadas a cada dia. Portanto, o conhecimento não é estático; ao contrário, é fluído e alimentado por vívidas interações entre alunos e professores. O termo ético concentra a atenção em todos os aspectos do ambiente de aprendizagem / ensino, bem como em todos os aspectos da experiência do estudante, incluindo cinco dimensões: criação de valores, progressão de identidade, envolvimento coletivo, disposição global e uma mentalidade intergeracional.

## **Dimensão 1: Criação de valores**

A criação de valores como dimensão da ECG ética tem suas raízes no conceito de soka (criação de valor), proposto pelo educador japonês Tsunesaburo Makiguchi (1871–1944) e depois trabalhado por seus sucessores: Josei Toda (1900-1958) e Daisaku Ikeda, filósofos japoneses, budistas, autores, educadores e defensores do desarmamento nuclear. A dimensão de criação de valor da ECG ética ocupa-se em ajudar os estudantes a perceberem, reconhecerem e removerem “a flecha de uma consciência discriminatória, de uma ênfase irracional na diferença, [...] que perfura o coração das pessoas” (IKEDA, 1993, p. 2). Com isso, há uma ênfase na necessidade de abordar os estereótipos no currículo e de engendrar a capacidade de ampliar a compaixão para com todas as pessoas na Terra; os alunos também devem ser ensinados a reconhecer os tipos de estruturas de poder no ambiente cada vez mais globalizado de hoje e como as atitudes coloniais

(tanto nos ex-colonizadores quanto nas sociedades antes colonizadas) podem invisivelmente continuar a ser perpetuadas.

Assim, devem ser criados ambientes educacionais que encorajem interações genuínas na vida de diferentes tipos de pessoas, com base na sabedoria (reconhecendo que todas as vidas humanas estão interligadas), na coragem (olhar profundamente em seu coração e confrontar sua própria covardia e arrogância) e na compaixão (ser capaz de ver além das próprias circunstâncias imediatas ou configurações culturais e ter empatia com o sofrimento dos outros) (IKEDA, 2010). Em ambientes educacionais repletos de sabedoria, coragem e compaixão, os educadores auxiliam os alunos a desenvolver valores, como capacitação, criatividade, empatia e interesse pela humanidade. Isso pode ser traduzido em uma série de princípios centrais que os educadores podem ajudar os alunos a adotarem para atuarem como criadores de valor. Dentre tais valores, de acordo com Ikeda (2010, 2017), estão os seguintes:

- Respeito: uma visão de vida que respeita a santidade da vida e reconhece a dignidade de cada ser humano.
- Senso de missão: esforçar-se para realizar uma missão para a melhoria da sociedade, seja ela qual for, vivendo com grande compaixão.
- Proteção: compromisso de proteger a humanidade e de viver de forma a cumprir com este voto.
- Eu maior: neste caso, viver altruisticamente e servir aos outros, ao mesmo tempo em que estabelece um "eu maior".
- Um eu multifacetado: relacionar-se facilmente com os outros, juntamente com a vontade de ganhar experiência e aprender ao longo da vida, ao mesmo tempo em que oferece a solução ideal para qualquer situação que possa surgir. (Veja também Bosio, 2020).

Esses princípios podem ser incorporados em ambientes de educação formal, não formal e informal, em uma gama de diferentes assuntos e disciplinas; eles potencialmente se cruzam com a dimensão de progressão de identidade da ECG ética, como discutiremos a seguir. com (IKEDA, 2010, 2017

Esses princípios podem ser incorporados em ambientes de educação formal, não formal e informal, em uma gama de diferentes assuntos e disciplinas; eles potencialmente se cruzam com a dimensão de progressão de identidade da ECG ética, como discutiremos a seguir.

## **Dimensão 2: progressão de identidade**

A dimensão da progressão da identidade na ECG ética abrange o desenvolvimento das capacidades pessoais de envolver-se e comprometer-se com os princípios que representam a responsabilidade social em termos de pensamentos, ações e emoções. Os estudantes que vão ser cidadãos globais devem ser encorajados

a assumirem compromissos para solucionar problemas e resolver conflitos mediante negociação e deliberação, enquanto se envolvem na vida pública – seja em arenas locais, nacionais ou globais. Pensar sobre direitos e deveres não só em termos de sua cidade natal ou país de origem, mas também vendo o mundo como uma única unidade interconectada, pode dar origem a um senso de cidadania global.

Isso pode levar à resolução de problemas em uma série de contextos, e um contexto óbvio é a atual necessidade de um senso de cidadania ambiental global (JELIN, 2010) para proteger o planeta e seus ecossistemas, reverter a degradação de longa data do meio ambiente, atenuar as ameaças de perturbações climáticas induzidas pelo homem e de extinção de espécies e fortalecer a capacidade do planeta de sustentar a vida para as gerações futuras (HAWKEN, 2017; MCKIBBEN, 2010, 2019). Esses ideais convocam os cidadãos globais a se comprometerem com os tipos de crenças e padrões éticos descritos aqui e a conduzirem suas vidas em conformidade com eles.

Para ajudar a desenvolver a identidade de um cidadão global, a ECG ética deve começar desenvolvendo e fortalecendo o compromisso de cada cidadão global de construir sua vida pessoal de uma forma que lhe permita viver de acordo com os ideais descritos acima. Idealmente, a ECG ética não deve ser vista como o domínio de uma disciplina específica, muito menos como aulas de educação cívica ou tentativas vagas de encorajar um comportamento “adequado”. Em vez disso, uma abordagem objetiva para a cidadania global – junto com a boa cidadania, pura e simplesmente – deve ser parte dos programas acadêmicos e extracurriculares que constituem a vida universitária e deve ser mantida em mente como uma prioridade por todo o corpo docente e membros da equipe (GREEN, 2013). Deve-se reconhecer que as universidades não podem esperar alcançar sozinhas esses tipos de resultados desejados; a sociedade em geral e, especialmente, as instituições sociais importantes para os estudantes precisam propiciar recursos adicionais para as universidades à medida que elas desenvolvem e implementam a ECG ética. Do mesmo modo, os papéis das universidades no avanço da pesquisa, na disseminação do conhecimento e no envolvimento da comunidade podem enriquecer os esforços das organizações da sociedade civil que selam parcerias com instituições educacionais.

### **Dimensão 3: Envolvimento coletivo**

A ECG ética inclui um elemento coletivo que reconhece que, embora a identidade e os compromissos pessoais sejam importantes, também é necessário agir para promover essas crenças na sociedade e na política. Um cidadão global deve ter capacidade de participar de debates públicos e de lutar para resolver problemas – novamente, em várias arenas, sejam elas locais, nacionais ou globais – de uma maneira que demonstre respeito por pessoas com diferentes opiniões, perspectivas e sistemas de valores. Estar social e politicamente envolvido é fundamental para a ECG ética. Lidar com os desafios do século 21 (por exemplo, proliferação nuclear, terrorismo suicida, ataques cibernéticos, crises de saúde pública, imigração em massa, devastação ambiental e a crise climática global) torna necessária a participação ativa dos cidadãos em todos os sentidos.

A ECG ética não tem a ver só com filosofia ou ideologia, como em sistemas de crenças que criticam o mundo como ele realmente é e apresentam propostas ou programas alternativos para a boa sociedade idealizada – a ECG ética precisa incluir uma boa dose de ação. Nesse aspecto, a ECG ética, conforme proposta neste estudo, transita das abordagens de educação para a cidadania que demandam o “bom cidadão” até uma abordagem mais global, de cuidar tanto do local quanto do global, o que é referido neste estudo como glocal. A ECG ética estimula os cidadãos globais a tornarem-se participantes ativos na vida social e política de suas respectivas comunidades e países. Entretanto, a simples participação não é suficiente. Não se deve realizar uma ação só por realizar – a ação deve ocorrer de forma útil e consciente, respeitando plenamente os direitos dos outros.

#### **Dimensão 4: disposição glocal**

Um cidadão global engajado é tanto um membro quanto um participante situado em várias comunidades diferentes, algumas das quais se sobrepõem: comunidades locais, regionais, nacionais e multinacionais. Referimo-nos a esta multiplicidade de espaços e aos tipos de sentimentos e disposições que acompanham o que significa pertencer e cumprir responsabilidades dentro deles como cidadania glocal. Essa perspectiva, com implicações para a ECG ética, nasceu de pesquisas nas ciências sociais e humanas (por exemplo, ANDREOTTI, 2011; SHULTZ, 2007), sugerindo que, nas últimas gerações, o mundo se tornou muito mais interdependente e que isso continuará à medida que o século atual for avançando. As transformações ocorridas nas últimas décadas no comércio, na imigração, nas comunicações e na tecnologia tornaram mais viável do que nunca olhar para o planeta e sua população como parte de uma única unidade interconectada.

Países agindo individualmente e por conta própria não têm como resolver os maiores problemas e desafios do século 21, que exigem soluções não circunscritas às fronteiras de nenhum Estado-nação específico, mesmo que o cidadão global sempre retenha as raízes locais, nacionais e culturais que sustentam seu senso de comprometimento, pertença e lealdade; isso é o que Kwame Anthony Appiah (1996) quis dizer com a ideia de “cosmopolitismo arraigado”, em que os cidadãos – ou, como disse ele, “patriotas cosmopolitas” – equilibram os sentidos de pertencimento e de obrigação moral entre as comunidades imediatas e distantes. Uma disposição glocal também convoca os indivíduos a cumprirem a definição de Luis Cabrera (2010) de cidadão global como aquele que trabalha, dentro de seu país ou no mundo todo, para promover os direitos humanos de indivíduos que não compartilham sua cidadania específica de Estado-nação.

Com o poder de permanência da nacionalidade e dos governos nacionais ao lado da globalização, a tarefa em mãos para a ECG ética é conectar a “identidade nacional patriótica” de cada cidadão ao redor do mundo com o reconhecimento da interdependência global e as muitas maneiras pelas quais a humanidade e o planeta compartilham um destino comum – um estado de existência que o falecido teórico das relações internacionais David Held (1999) adequadamente denominou de comunidades de destino sobrepostas.



## **Dimensão 5: mentalidade intergeracional**

Facilitar uma mentalidade intergeracional na ECG ética requer que os cidadãos globais, ao enfrentarem os desafios a qualquer momento, lembrem e levem em conta as percepções do passado, bem como as obrigações futuras que perpassam gerações. A ECG ética, nessa visão, busca reconhecer influências históricas e ajudar as pessoas a cultivarem uma compreensão profunda de suas próprias trajetórias, e também da do mundo, para que apliquem as lições do passado ao atuarem no presente. Além disso, enquanto as tradições e a hereditariedade moldam a compreensão pessoal de qualquer indivíduo sobre cidadania, um cidadão global deve estar sempre pensando e sendo responsivo aos impactos que suas ações presentes provavelmente terão para as gerações futuras (BARRY, 1997; MEYER, 2012; TREMMEL, 2009). A ECG ética exige que as medidas tomadas para superar os problemas contemporâneos tenham em consideração os contextos passados e futuros, para que não se adotem soluções inadequadas de curto prazo. Nossa filosofia norteadora e nossas consequentes ações devem sempre ser informadas pelas mais amplas perspectivas, combinando uma visão cosmopolita e defesa política e também atuando nos domínios da moralidade e da cultura (OXLEY & MORRIS, 2013).

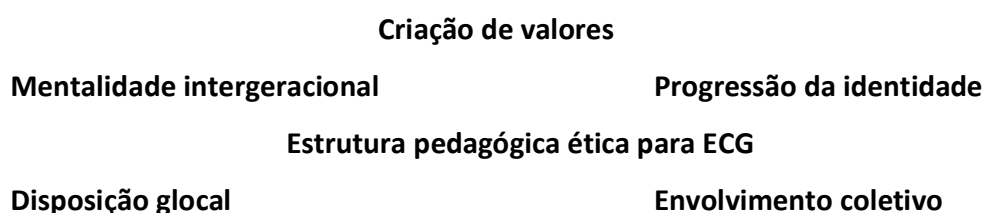
## **Implicações da estrutura e conclusão**

Este artigo focalizou os componentes que podem constituir uma estrutura ideal para a ECG ética como método e estratégia em instituições educacionais em todos os níveis. O que vemos como os cinco principais domínios da ECG ética foram delineados, sendo eles: a criação de valores, a progressão da identidade, o envolvimento coletivo, a disposição glocal e uma mentalidade intergeracional.

Estas cinco dimensões repousam (vagamente) em três arenas: a do propósito (ou seja, criação de valores), a dos relacionamentos entre si / outros / comunidades (ou seja, progressão de identidade, envolvimento coletivo, disposição glocal) e a histórica (ou seja, mentalidade intergeracional). Por exemplo, a criação de valor está mais voltada para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes para colaborarem propositalmente e assumirem a responsabilidade por seus papéis / deveres na sociedade, bem como para sua vontade e capacidade de criar valor na política em nível local, nacional e internacional. A progressão da identidade, o envolvimento coletivo e a disposição glocal estão mais focalizados em promover a identidade inclusiva e expansiva (ou o eu) dos estudantes, incluindo a participação individual na ação sustentável coletiva. Com isso, referimo-nos a uma capacidade de ver e abordar problemas como membro de uma comunidade glocal e a uma disposição para compreender, aceitar e tolerar diferenças culturais; o compromisso de mudar o estilo de vida e hábitos de consumo para proteger o meio ambiente; a vontade de resolver conflitos de maneira não violenta; e a capacidade de pensar de forma crítica e sistêmica – por exemplo, a capacidade de ser sensível entre as linhas divisórias de identidade e cultura, de defender os direitos humanos (por exemplo, os direitos de mulheres, crianças, minorias étnicas) e de lidar com os desafios contemporâneos (por exemplo, Covid-19).

Ao mesmo tempo, a ECG ética deve formar cidadãos globais que não estão exclusivamente preocupados com o presente, a ponto de perderem de vista o passado e o futuro (mentalidade intergeracional). A este respeito, a ECG ética é essencialmente uma estrutura pedagógica reflexiva, uma vez que permite que os alunos explorem criticamente os domínios do pensamento e da ação que cruzam as fronteiras intelectuais, ideias e práticas, ao mesmo tempo em que apoia sua capacidade de pensar e agir em um período de tempo abrangente que compreende tanto a(s) herança(s) passada(s) quanto os potenciais impactos de suas ações nas gerações futuras. Se discutida nesta perspectiva, a ECG ética também pode ajudar os estudantes a perceberem que podem fazer parte da criação de um novo futuro alternativo, enraizado na justiça social. Ela pode tornar-se uma "pedagogia da esperança" (FREIRE, 1994) ou uma pedagogia do valor (BOSIO & WAGHID, 2021), cuja aplicação por escolas, universidades e educadores pode demonstrar que ainda não abandonaram o mundo da vida, nem se tornaram ignorantes sobre questões políticas e morais.

A ECG ética pode, portanto, ser conceituada como uma estrutura de cinco dimensões, na medida em que os educadores podem implementar um modelo efetivo de ECG ética em suas instituições, trabalhando para efetivar as cinco dimensões de criação de valores, progressão de identidade, envolvimento coletivo, disposição glocal e mentalidade intergeracional. Cada dimensão representa um importante caminho de desenvolvimento, com certos atributos que os professores podem implementar em suas iniciativas de ECG a fim de desenvolverem cidadãos globais criadores de valor, reflexivos, responsáveis, empáticos e ativamente engajados (Figura 1).



**Figure 1.** Estrutura pedagógica ética da educação para a cidadania global

Para promover cidadãos globais éticos, seria bom que os educadores criassem programas que funcionem em todos os cinco domínios. Este processo não precisa seguir uma ordem definida ou trajetória linear; pode ser entendido como circular. Por exemplo, alcançar o envolvimento coletivo dos alunos pode levar a uma expansão nas fronteiras da identidade de um cidadão em um estágio posterior, ou a promoção de uma mentalidade intergeracional e de criação de valor, mais tarde, pode levar – outra vez, na vida do estudante individual – à percepção de uma disposição glocal. O inverso dessa progressão também pode surgir de empreendimentos de ECG ética.

De qualquer forma, a ECG ética, como processo educacional, precisa ser fundamentada em noções de respeito recíproco e responsabilidade. Deve ser infundida com sabedoria, coragem e compaixão. Os

educadores devem ajudar os estudantes a aprenderem a reconhecer as obrigações morais positivas e negativas que acompanham a vida como seres humanos neste momento no tempo, por exemplo, reconhecendo os papéis que nações desenvolvidas, grandes corporações e certos líderes nacionais desempenharam ao longo da história ao criarem sistemas de desigualdade, injustiça e opressão (BOSIO & TORRES, 2019; FREIRE, 2018; TORRES & BOSIO, 2020). Escolas e universidades podem adaptar essa estrutura a seus próprios contextos, propósitos e necessidades específicos. Por último, a estrutura que propomos, por sua própria natureza, está aberta ao escrutínio crítico. Pode ser prontamente revisada e apresentada como uma ferramenta analítica flexível, passível de outras modificações e refinamentos em relação a contextos educacionais distintos.

## Referências:

- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Berlin: Springer.
- Appiah, K. A. (1996). *Cosmopolitan patriots*. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* Boston, MA: Beacon Press.
- Barry, B. (1997). Sustainability and intergenerational justice. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 89, 43–64.
- Beitz, C. R. (2005). Cosmopolitanism and global justice. In G. Brock & D. Moellendorf (Eds.) *Current debates in global justice* (Vol 2, pp. 11–27). New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3847-X\\_2](https://doi.org/10.1007/1-4020-3847-X_2)
- Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581–593.
- Bosio, E. (2020). Towards an ethical global citizenship education curriculum framework in the modern university. In D. Bourn (Ed.), *Bloomsbury handbook for global education and learning* (pp. 187–206). London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0025>
- Bosio, E. (Ed.) (2021). *Conversations on global citizenship education*. London: Routledge.
- Bosio, E., & Schattle, H. (2017, October 12). Prof. Hans Schattle global citizenship education: Interview series with Dr. Emiliano Bosio [Video]. YouTube. <https://youtu.be/Wg3EWF88vi8>
- Bosio, E., & Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745–760. <https://doi.org/10.1177/1478210319825517>.
- Bosio, E., & Waghid, Y. (Eds.) (2021). *Global citizenship education in the Global South: Educators' perceptions and practices* [Manuscript in preparation]. Leiden: Brill.
- Cabrera, L. (2010). *The practice of global citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407–426. <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>.

- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1944). Some questions about value. *Journal of Philosophy*, 41(17), 449–456.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (R. R. Barr, Trans). New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Bloomsbury.
- Giroux, H. A., & Bosio, E. (2021). Critical pedagogy and global citizenship education. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education* (pp. 1–10). London: Routledge.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. New York: State University of New York Press.
- Goulah, J. (2020). Daisaku Ikeda and the Soka movement for global citizenship. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1725432> .
- Green, M. (2013). Acting as global citizens: A challenge to U.S. colleges and universities. *International Education*, November-December, 52–55.
- Guajardo, M., & Reiser, M. (2016). Humanism as the foundation for global citizenship education. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20(3), 241–252.
- Hawken, P. (Ed.) (2017). *Drawdown: The most comprehensive plan ever proposed to reverse global warming*. London: Penguin.
- Held, D. (1999). The changing contours of political community: Rethinking democracy in the context of globalisation. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 94, 30–47.
- Ikeda, D. (1993). Mahayana Buddhism and twenty-first century civilization. <http://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/lect/lect-04.html>
- Ikeda, D. (2010). *A new humanism: The university addresses of Daisaku Ikeda*. New York, NY: I. B. Tauris.
- Ikeda, D. (2017). The global solidarity of youth: Ushering in a new era of hope. <https://www.sgi.org/aboutus/president-ikedas-proposals/peace-proposal-2017/index.html>
- Jelin, E. (2010). Towards a global environmental citizenship? *Citizenship Studies*, 4(1), 47–63.
- McKibben, B. (2010). *Eaarth: Making a life on a tough new planet*. New York, NY: Times Books.
- McKibben, B. (2019). *Falter: Has the human game begun to play itself out?* New York, NY: Henry Holt.
- McLaren, P. (1994). Critical pedagogy, political agency, and the pragmatics of justice: The case of Lyotard. *Educational Theory*, 44, 319–340.
- Meyer, L. H. (2012). *Intergenerational justice*. London: Routledge.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). *Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions*.

British Journal of Educational Studies, 61(3), 301–225.

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>.

Sharma, N. (2018). *Value-creating global citizenship education: Engaging Gandhi, Makiguchi, and Ikeda as examples*. London: Palgrave Macmillan.

Sharma, N. (2020). Integrating Asian perspectives within the UNESCO-led discourse and practice of global citizenship education: Taking Gandhi and Ikeda as examples. In D. Bourn (Ed.), *Bloomsbury handbook for global education and learning* (pp. 90–102). New York, NY: Bloomsbury Academic.

Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Schattle, H. (2021). Global citizenship education as awareness, responsibility and participation. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on global citizenship education: perspectives on research, teaching, and learning in higher education* (pp. 153–169). London: Routledge.

Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248.

Torres, C. A., & Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, 48, 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>.

Tremmel, J. C. (2009). *A theory of intergenerational justice*. London: Routledge.

Waghid, Y., & Davids, N. (2020). *Teachers matter: Educational philosophy and authentic learning*. Lanham: Lexington Books.

Veugelaers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>.

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015, November 2). Global citizenship education. *Citizenship education for globalizing societies*. <https://www.peace-ed-campaign.org/global-citizenship-education-citizenship-education-for-globalizing-societies/>

Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.3102/0091732x07308969>.

*Submetido:* 10/11/2021

*Aceito:* 10/12/2021

**Emiliano Bosio** é educador, autor e intelectual público. Atualmente, o professor Bosio leciona na Universidade Toyo, no Japão. É o editor de *Conversations on Global Citizenship Education* (Routledge) e membro do comitê de pesquisa do Center for Global Nonkilling (CGNK) nos Estados Unidos. O professor Bosio também contribui para a Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL), uma rede sediada no Reino Unido e estabelecida em estreita cooperação entre a Global Education Network of Europe (GENE) e o Development Education Research Center (DERC), na University College London Institute of Education.

**Hans Schattle** é professor de Ciência Política na Universidade Yonsei em Seul, Coreia do Sul. Ele trabalha nas usuais intersecções entre Ciência Política e Relações Internacionais, com interesses que vão desde globalização, cidadania, mídia e democracia até a política da Europa e do Leste Asiático. O professor Schattle escreveu dois livros (*The Practices of Global Citizenship* e *Globalization and Citizenship*, ambos publicados por Rowman e Littlefeld), bem como vários artigos em revistas acadêmicas. Fez seu doutorado em Política em Oxford e, mais recentemente, coeditou o volume *Making Social Democrats: Citizens, Mindsets, Realities*, publicado pela Manchester University Press.