

---

**Global Citizenship Education and Sustainable Development: Between Structural Challenges and Transformative Pathways**

**Educação para a Cidadania Global e o Desenvolvimento Sustentável: entre desafios estruturais e caminhos transformadores**

**ANTUNES, Verônica Nascimento Brito <sup>(1)</sup>**

<sup>(1)</sup>  0000-0003-2273-7460; Universidade Federal rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro (RJ), País. [veronica.antunes@ufrj.br](mailto:veronica.antunes@ufrj.br).

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

---

**Contexto e Problematização**

A intensificação das crises socioambientais e o aprofundamento das desigualdades em escala global têm reposicionado a educação no centro dos debates sobre desenvolvimento. Nesse contexto, a chamada Educação para a Cidadania Global (ECG), promovida por organismos multilaterais como a UNESCO, emerge como uma estratégia normativa orientada à capacidade de compreender e agir frente a desafios transnacionais.

Esse movimento, no entanto, não é isento de tensões. A literatura aponta para disputas conceituais e políticas em torno da própria noção de cidadania global e de seu papel na promoção do desenvolvimento sustentável, variando entre abordagens mais instrumentais — voltadas à adaptação de indivíduos a uma economia globalizada — e perspectivas críticas, que enfatizam justiça social, relações de poder e transformação estrutural. Nesse sentido, a educação é simultaneamente concebida como meio de reprodução de determinadas racionalidades dominantes e como espaço potencial de contestação e construção de alternativas, especialmente quando articulada a contextos territoriais e a práticas pedagógicas emancipatórias.

Evidências científicas indicam que a educação desempenha papel central na promoção de comportamentos sustentáveis e no fortalecimento da participação social em questões ambientais e sociais. Nesse sentido, a educação constitui um dos principais vetores para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ao contribuir para o desenvolvimento de valores éticos e engajamento cívico. Articulada à Agenda 2030 e especialmente no âmbito do ODS 4 (educação de qualidade) e do ODS 13 (ação climática), essa

abordagem propõe o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas voltadas à cooperação global, à sustentabilidade e à promoção dos direitos humanos (UNESCO, 2015).

## **Educação e os ODS**

A educação é, ao mesmo tempo, um objetivo em si (ODS 4: Educação de Qualidade) e uma poderosa ferramenta para avançar em quase todos os demais ODS. Pesquisas associam a educação a melhores condições de saúde, maior igualdade de gênero, crescimento econômico, maior participação da sociedade civil e estilos de vida mais sustentáveis, em contextos escolares, universitários e comunitários. Entre as principais formas pelas quais a educação impulsiona múltiplos ODS, destacam-se:

- 1) a elevação das habilidades, da empregabilidade e da renda, contribuindo para o ODS 1 (Erradicação da Pobreza) e o ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), assim como melhoria das condições de saúde, auxiliando no alcance do ODS 2 (Fome Zero) e do ODS 3 (Saúde e Bem-Estar);
- 2) redução das desigualdades sociais e de gênero, contribuindo para o ODS 5 (Igualdade de Gênero) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades), além de fortalecer as bases do ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes);
- 3) a promoção da sustentabilidade ambiental, por meio da conscientização sobre mudanças climáticas, uso de recursos e biodiversidade, incentivando consumo responsável, conservação e comportamentos favoráveis ao clima (ODS 6, 7, 12, 13, 14 e 15) (Cerf, 2023; Glavič, 2020; Piao & Managi, 2023; Singh *et al.*, 2022; Yuan *et al.*, 2021; Žalėnienė & Pereira, 2021)

Em linhas gerais, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) contribui para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico e colaboração, fundamentais para a atuação em diferentes dimensões dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A integração dos ODS aos currículos conecta a aprendizagem a problemas sociais, econômicos e ambientais concretos, ao mesmo tempo em que fortalece valores relacionados aos direitos humanos, à diversidade, à não violência e à cidadania global (Kioupi & Voulvoulis, 2019; Shulla *et al.*, 2020; Ferrer-Estévez & Chalmeta, 2021).

## **A ECG e Desenvolvimento Sustentável: o que mostram as evidências**

A Educação para a Cidadania Global (ECG) é descrita como um processo socioeducativo voltado à transformação e amplamente definida como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. Envolve a aprendizagem cívica sobre problemas sociais, políticos, econômicos

e ambientais que afetam todo o mundo, bem como a compreensão das conexões entre o local e o global (Coma-Roselló, *et al.*, 2020; Akkari & Maleq, 2021)

Dimensões centrais da ECG destacadas pela literatura envolvem: i) valores e ética - paz, direitos humanos, justiça, igualdade, responsabilidade social, sustentabilidade ambiental ; ii) conhecimentos e competências- compreensão das interdependências globais, causas estruturais de desigualdade, conexão entre paz, conflitos, desenvolvimento e meio ambiente; pensamento crítico, empatia, participação democrática; iii) ação transformadora - participação social e política para enfrentar problemas como violência, desigualdade, migrações, aquecimento global, a partir de projetos e ações concretas (Mesa, 2019; Bosio & Schattle, 2021; Leite, 2021).

Pesquisas indicam que a ECG, especialmente no ensino superior, está associada à melhoria do desempenho acadêmico, da motivação e das capacidades de resolução de problemas, além de fortalecer a habilidade de lidar com desafios complexos relacionados à sustentabilidade (Kioupi & Voulvoulis, 2019, Saleem *et al.* 2022). Já as revisões sistemáticas da literatura sobre EDS e ECG apontam efeitos positivos consistentes sobre conhecimentos e atitudes, bem como impactos mais moderados — e ainda heterogêneos — sobre comportamentos (Piao & Managi, 2023; Edwards *et al.*, 2020; O’Flaherty *et al.*, 2018).

Além disso, abordagens educacionais orientadas por perspectivas holísticas, pluralistas e voltadas à ação tendem a promover níveis mais elevados de consciência de sustentabilidade, entendida como a articulação entre conhecimento, capacidades e práticas (Saleem *et al.*, 2022).

Programas específicos de EDS contribuem diretamente para o desenvolvimento de dimensões formativas relacionadas à sustentabilidade, à capacidade de ação e à resolução de problemas complexos. Por sua vez, níveis mais amplos de escolaridade — medidos por anos de estudo ou níveis educacionais — estão associados à práticas como reciclagem, economia de energia e manejo adequado de resíduos em diferentes contextos nacionais; já a qualidade da educação básica e inicial apresenta efeitos relevantes sobre o desenvolvimento humano, o engajamento cívico e a participação comunitária (Piao & Managi, 2023; Tutar *et al.*, 2025).

Estudos comparados entre países indicam que educação e saúde são fatores determinantes para explicar variações no desenvolvimento humano, frequentemente superando a renda como variável explicativa (Kioupi & Voulvoulis, 2019; Edwards *et al.*, 2020). O aumento dos níveis educacionais está associado tanto ao crescimento econômico quanto à adoção de comportamentos ambientais cooperativos. Ademais, há indícios de que a expansão da escolaridade contribuiu, ao longo do tempo, para a redução da intensidade de carbono associada ao bem-estar em diversos países, ainda que tais efeitos se manifestem de forma desigual e menos consistente em economias não avançadas (Kelly, 2020).

## Lacunas, Limites e Desafios

A EDS e a ECG ocupam posição central na Agenda 2030, contudo, sua implementação é marcada por lacunas, contradições e limites estruturais que atravessam dimensões conceituais, institucionais e políticas. Esses desafios manifestam-se em aspectos como currículo, formação docente, monitoramento, enquadramentos políticos e, de forma mais profunda, na própria concepção de desenvolvimento sustentável.

No plano conceitual e político, destacam-se críticas à tendência de tratar o desenvolvimento sustentável como um conceito consensual, desconsiderando sua trajetória histórica marcada por disputas e compromissos contraditórios. Ademais, questiona-se o uso dos ODS como uma “caixa de ferramentas técnica”, caracterizada por forte retórica global, mas limitada orientação pedagógica e excessiva confiança em soluções top-down (Leite, 2021; Yanniris, 2021). Nesse contexto, a meta 4.7 frequentemente assume um caráter residual, com sistemas de monitoramento centrados na presença de conteúdos nos currículos, em detrimento da avaliação de resultados efetivos de aprendizagem e equidade (Edwards *et al.*, 2020; O’Flaherty *et al.*, 2018).

No âmbito da implementação, persistem desafios recorrentes. Currículos rígidos e sobrecarregados restringem a incorporação de abordagens críticas de EDS e ECG, enquanto a formação docente mostra-se insuficiente para lidar com temas complexos e controversos. Soma-se a isso a fragilidade dos sistemas de monitoramento, ainda orientados por indicadores de insumo, e a instrumentalização política dessas agendas, frequentemente subordinadas a objetivos econômicos nacionais em detrimento de uma perspectiva de justiça global (Edwards *et al.*, 2020).

Esses limites tornam-se ainda mais evidentes nas práticas educacionais concretas. Revisões sistemáticas de literatura apontam a existência de diversas iniciativas bem-sucedidas, mas também evidenciam a fragmentação do campo e a ausência de evidências robustas sobre quais abordagens geram mudanças duradouras em atitudes e comportamentos (O’Flaherty *et al.*, 2018). Em muitos contextos, EDS e ECG permanecem restritas a projetos pontuais, disciplinas isoladas ou ao ensino superior, sem integração transversal nos sistemas educacionais e sem apoio institucional consistente (Amin *et al.*, 2023; Yanniris, 2021).

Em um nível mais profundo, emergem críticas de caráter epistemológico. Diversos autores argumentam que o modelo moderno de educação — marcado pela fragmentação disciplinar e por referenciais universalizantes — mostra-se inadequado para enfrentar a complexidade das crises socioambientais contemporâneas. Nesse debate, destacam-se críticas ao eurocentrismo e à reprodução de hierarquias globais de conhecimento, que tendem a invisibilizar saberes locais e a reforçar relações desiguais entre Norte e Sul (Yanniris, 2021; Santos, 2000).

Essa problematização ganha densidade quando articulada à perspectiva das capacidades, ao enfatizar que a educação deve ampliar liberdades substantivas e a agência dos indivíduos (Sen, 1999). No entanto, em contextos marcados por desigualdades estruturais — especialmente no Sul Global —, a incorporação da cidadania global exige uma leitura crítica que considere as condições materiais, institucionais e territoriais. Quando descolada dessas dimensões, a noção de cidadania global tende a assumir um caráter abstrato e normativo, com baixa aderência às realidades concretas (Santos, 2000).

Nesse sentido, a efetividade das agendas de EDS e ECG está diretamente relacionada às capacidades estatais. A implementação de políticas públicas depende da capacidade de coordenação, articulação entre escalas e continuidade das ações, aspectos particularmente desafiadores em contextos de fragmentação institucional (Pires & Gomide, 2016).

Adicionalmente, a literatura sobre desenvolvimento territorial sustentável reforça a necessidade de abordagens situadas, sensíveis às especificidades socioespaciais e às trajetórias históricas dos territórios. Contribuições da economia ecológica evidenciam a centralidade dos conflitos distributivos e das dimensões locais (Martínez-Alier, 2002), enquanto autores do campo do desenvolvimento regional destacam que o desenvolvimento é um processo historicamente construído, marcado por desigualdades e relações de poder multiescalares (Brandão, 2007; Araújo, 2000). Nessa perspectiva, o território deve ser compreendido como espaço concreto de realização das relações sociais, o que tensiona visões abstratas e universalizantes de cidadania (Santos, 2000).

### **Caminhos para uma agenda de pesquisa e ação**

A centralidade da educação no avanço do desenvolvimento sustentável é amplamente reconhecida, sobretudo quando orientada por abordagens como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação para a Cidadania Global (ECG), que articulam conhecimentos, valores e práticas voltadas à transformação social. No entanto, diante das lacunas e limites já identificados, o desafio contemporâneo não reside apenas em expandir essas agendas, mas em aprofundar sua capacidade de produzir mudanças estruturais.

Nesse sentido, uma agenda de pesquisa e ação requer, em primeiro lugar, o fortalecimento de abordagens pedagógicas críticas, interdisciplinares e orientadas à ação, capazes de superar a fragmentação dos saberes e de conectar a aprendizagem a problemas concretos. Isso implica avançar na integração efetiva dos princípios da sustentabilidade nos currículos, não como conteúdos adicionais, mas como eixos estruturantes dos processos educativos.

Em segundo lugar, torna-se fundamental investir na formação docente, reconhecendo o papel estratégico dos educadores na mediação de temas complexos, controversos e atravessados por múltiplas dimensões — sociais, ambientais, econômicas e políticas. Tal

esforço deve ser acompanhado pelo desenvolvimento de sistemas de monitoramento e avaliação que ultrapassem indicadores de presença curricular e sejam capazes de captar mudanças em competências e práticas.

Adicionalmente, a agenda futura deve incorporar de forma mais consistente perspectivas territorializadas, reconhecendo que os processos educativos se realizam em contextos marcados por desigualdades, conflitos e especificidades socioespaciais. Isso implica valorizar saberes locais, promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e fortalecer a articulação entre instituições educacionais, comunidades e movimentos sociais.

Por fim, o avanço da educação para a sustentabilidade depende da capacidade de articular escalas — do local ao global — e de compreender a educação como um campo estratégico de disputa e construção de projetos de sociedade. Mais do que formar cidadãos “globais” em sentido abstrato, trata-se de promover sujeitos críticos, enraizados em seus territórios e capazes de agir diante das múltiplas crises contemporâneas. Assim, a educação se afirma não apenas como instrumento, mas como condição fundamental para a construção de trajetórias de desenvolvimento mais justas, democráticas e sustentáveis.

## REFERÊNCIAS

- Amin, H., Zaman, A., & Tok, E. (2023). Education for sustainable development and global citizenship education in the GCC: a systematic literature review. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265846>.
- Akkari, A., & Maleq, K. Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. *Global Citizenship Education*, 2021. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_1).
- Bosio, E., & Schattle, H. (2021). Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects*, 1 - 11. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09571-9>.
- Brandão, C. A. (2007). *Território e desenvolvimento: As múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Cerf, M. (2023). The social-education-economy-health nexus, development and sustainability: perspectives from low- and middle-income and African countries. *Discover Sustainability*, 4. <https://doi.org/10.1007/s43621-023-00153-7>
- Comá-Roselló, T., blasco-serrano, A. C., & Dieste, B. (2020). Sense and Meaning of the Global Citizenship and development education. A diagnosis of teachers' perceptions and current challenges in educational centers in the province of Zaragoza. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(2), 6-28. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.352](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352)
- Edwards, D., Sustarsic, M., Chiba, M., McCormick, M., Goo, M., & Perriton, S. (2020). Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12041383>
- Ferrer-Estévez, M. & Chalmeta, R. (2021). Integrating Sustainable Development Goals in educational institutions. *The International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100494>

- Glavič, P. (2020). Identifying Key Issues of Education for Sustainable Development. *Sustainability*. doi: 10.3390/su12166500.
- Kelly, O. (2020). The Silver Bullet? Assessing the Role of Education for Sustainability. *Social Forces*, 99, 178 - 204. <https://doi.org/10.1093/sf/soz144>.
- Kioupi, V. and Voulvoulis, N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. *Sustainability*. [https://doi: 10.3390/su11216104](https://doi.org/10.3390/su11216104).
- Leite, S. (2021). Using the SDGs for global citizenship education: definitions, challenges, and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, 20, 401 - 413. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957>.
- Martínez-Alier, J. (2002). *The environmentalism of the poor: a study of ecological conflicts and valuation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>.
- Piao, X., & Managi, S. (2023). The international role of education in sustainable lifestyles and economic development. *Scientific Reports*, 13. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35173-w>.
- Pires, R.; Gomide, A. (2016). *Capacidades estatais e democracia*. Brasília: Ipea.
- Saleem, A., Aslam, S., Sang, G., Dare, P., & Zhang, T. (2022). Education for sustainable development and sustainability consciousness: evidence from Malaysian universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijsh-05-2021-0198>.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- Singh, H., Singh, A., Alam, F., & Agrawal, V. (2022). Impact of Sustainable Development Goals on Economic Growth in Saudi Arabia: Role of Education and Training. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su142114119>.
- Shulla, K., Filho, W., Filho, W., Lardjane, S., Sommer, J. and Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 27, pp. 458 - 468. doi: 10.1080/13504509.2020.1721378.
- Tutar, H., Mutlu, H., & Štreimikienė, D. (2025). Rethinking Sustainable Development: Multidimensional Comparisons Across Countries and Regions. *Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1002/sd.70157>.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Yanniris, C. (2021). Education for Sustainability, Peace, and Global Citizenship: An Integrative Approach. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci11080430>.
- Yuan, X., Yu, L. and Wu, H. (2021). Awareness of Sustainable Development Goals among Students from a Chinese Senior High School. *Education Sciences*. doi: 10.3390/educsci11090458.
- Žalėnienė, I. and Pereira, P. (2021). Higher Education For Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*. doi: 10.1016/j.geosus.2021.05.001. Amin, H., Zaman, A., &

Tok, E. (2023). Education for sustainable development and global citizenship education in the GCC: a systematic literature review. *Globalisation, Societies and Education*.  
<https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265846>.